



UNIVERZITET U NIŠU
FILOZOFSKI FAKULTET



Nenad M. Stanojević

**KULTURNI I SOCIJALNI KAPITAL
PORODICE KAO FAKTORI OBRAZOVNOG
POSTIGNUĆA DECE: STUDIJA SLUČAJA
SREDNJOŠKOLACA IZ JUGOISTOČNE
SRBIJE**

DOKTORSKA DISERTACIJA

Niš, 2025.



UNIVERSITY OF NIŠ
FACULTY OF PHILOSOPHY



Nenad M. Stanojević

**Family's Cultural and Social capital as the
Factors of Children's Educational Achievement:
a Case Study of High School Students from
Southeastern Serbia**

DOCTORAL DISSERTATION

Niš, 2025.

Podaci o doktorskoj disertaciji

Mentor:	Dr Nemanja Krstić, docent, Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet
Naslov:	Kulturni i socijalni kapital porodice kao faktori obrazovnog postignuća dece: studija slučaja srednjoškolaca iz jugoistočne Srbije
Rezime:	Nasuprot dominantnom narativu o postojanju meritokratije, odnosno postojanju jednakih šansi za sve građane jednog društva, u naučnom diskursu postoje teorijska stanovišta koja ukazuju na mnogobrojne faktore koji na različite načine određuju mogućnosti pojedinaca i utiču na njihovo obrazovno postignuće. Porodica i kapitali koje poseduje se izdvajaju kao jedan od najznačajnijih faktora. Stoga, predmet ove doktorske disertacije je pokušaj razumevanja kako kulturni i socijalni kapital porodice utiču na obrazovna postignuća srednjoškolaca iz jugoistočne Srbije. Kako bi se došlo do razumevanja ovog odnosa, uporedno je analiziran uticaj kulturnog i socijalnog kapitala na ostvarene rezultate u srednjoškolskom obrazovanju. Pri teorijskoj konceptualizaciji kulturnog kapitala centralni deo predstavljaju shvatanja Pjera Burdijea (Bourdieu, 1986, 1991, 2013 [1979]) koja su dopunjena i proširena pretežno autorima koji slede njegove osnovne postavke: Pol Dimađo (DiMaggio, 1982, 2007), Fiona Divajn (Devine, 2004) itd. Kulturni kapital porodica je analiziran kroz četiri dimenzije: oteľovljeni, objektivizirani i institucionalizovani kulturni kapital, kao i kulturna participacija. Na drugoj strani, u teorijskoj konceptualizaciji socijalnog kapitala korišćena su tri najbitnija teoretičara, a to su: Pjer Burdije, Džejms Kolman (Coleman, 1988) i Robert Patnam (Putnam, 1993, 2008). U skladu sa Kolmanovim pristupom, koji je najpogodniji za potrebe ovog istraživanja, analiziraju se dve dimenzije ovog koncepta. Prvu dimenziju predstavlja socijalni kapital unutar porodice, a drugu socijalni kapital van porodice. Samo istraživanje je koncipirano kao studija više slučajeva. Iz deset škola iz jugoistočne Srbije su odabrana po dva učenika i to jedan među najboljima i jedan iz grupe najslabijih učenika određene škole. Dakle, istraživanje za uzorak ima ukupno dvadeset učenika i njihovih porodica (učenik/ca sa svojom porodicom predstavlja jedan slučaj). Glavna tehnika prikupljanja podataka je bio polustrukturisani intervju – sa učenicima, njihovim roditeljima/starateljima i stručnim saradnicima škola ili odeljenskim starešinama. Pored toga, vršena je analiza dokumentacije, odnosno prikupljanje podataka iz školskih dnevnika i ostale dostupne dokumentacije o učenicima. Rezultati pokazuju da je uticaj porodice na obrazovno postignuće učenika veoma izražen. Kulturni i socijalni kapital porodica u velikoj meri determinišu rezultate koje učenici ostvaruju u obrazovnom sistemu. U pogledu svih dimenzija kulturnog i socijalnog kapitala, kao i većine njihovih indikatora, uočavaju se razlike između dve grupe učenika. Kod kulturnog kapitala u slučajevima sa učenicima izuzetnog obrazovnog

postignuća se uočava veći obim institucionalizovanog (viši nivo obrazovanja roditelja), otelovljenog (razvijeni govorni obrasci i obrazovni etos) i objektiviziranog kulturnog kapitala (posedovanje većeg broja knjiga i sl.), kao i kulturna participacija (posećivanje pozorišta, učešće u kulturnoj proizvodnji itd.).

Kod socijalnog kapitala u slučajevima sa učenicima izuzetnog obrazovnog postignuća se uočava veći obim socijalnog kapitala unutar porodice (prisniji odnosi između roditelja i dece, postojanje razgovora o školovanju, standardne porodice po strukturi itd.) i socijalnog kapitala van porodice (bolja povezanost roditelja sa školom, zatvaranje društvenih mreža, učešće učenika u vannastavnim aktivnostima).

Najbolje postignuće su imali učenici sa velikim obimom socijalnog i kulturnog kapitala porodice, a najslabije oni sa malim obimom socijalnog i kulturnog kapitala porodice. Međutim, pokazalo se da u slučajevima gde se obimi ovih kapitala razlikuju, dimenzija socijalnog kapitala unutar porodice može presudno uticati na obrazovno postignuće.

Naučna
oblast:
Naučna
disciplina:

Sociologija

Sociologija obrazovanja

Ključne reči:

Obrazovanje, nejednakosti, kulturni kapital, socijalni kapital, studija slučaja, porodica, jugoistočna Srbija.

UDK:

316.356.2:371.26 (497.11-12) (043.3)

CERIF
klasifikacija:

S 210

Tip licence
Kreativne
zajednice:

CC BY-NC-ND

Data on Doctoral Dissertation

Doctoral Supervisor:	Dr Nemanja Krstić, assistant professor University of Niš, Faculty of Philosophy
Title:	Family's Cultural and Social capital as the Factors of Children's Educational Achievement: a Case Study of High School Students from Southeastern Serbia
Abstract:	Contrary to the dominant narrative about meritocracy, i.e. the existence of equal chances for all citizens of a society, some theoretical viewpoints in the scientific discourse point to numerous factors that differently determine the possibilities of individuals and influence their educational achievement. Family and the capital it owns stand out as one of the most important factors. Therefore, this doctoral dissertation attempts to understand how family's cultural and social capital influence the educational achievements of high school students in Southeastern Serbia. To understand this relationship, the influence of cultural and social capital on the achieved results in high school education was comparatively analyzed. In the theoretical conceptualization of cultural capital, the central part represents understandings of Pierre Bourdieu (1986, 1991, 2013 [1979]), which were supplemented and expanded mainly by authors who follow his basic propositions: Paul DiMaggio (1982, 2007), Fiona Devine (2004), etc. The cultural capital of families was analyzed through four dimensions: embodied, objectified and institutionalized cultural capital, as well as cultural participation. On the other hand, the three most important theorists were used in the theoretical conceptualization of social capital: Pierre Bourdieu, James Coleman and Robert Putnam. In accordance with Coleman's approach, which is the most suitable for the needs of this research, two dimensions of this concept are analyzed. The first dimension is social capital within the family; the second, social capital outside the family. The research itself was designed as a multi-case study. Two students were selected from ten schools in Southeastern Serbia, one from the best and one from the group of the weakest students of a particular school. Therefore, the sample comprised twenty students and their families (student and his/her family representing one case). The main data collecting technique was a semi-structured interview - with students, their parents/guardians and professional school staff or class teachers. Additionally, an analysis of the documentation was conducted, that is, the collection of data from grade books and other available documentation about students. The results show that the influence of family on students' educational achievement is very pronounced. Family's cultural and social capital largely determine student's educational outcomes. Regarding all dimensions of cultural and social capital and most of their indicators, differences can be observed between the two groups of students. In the case of cultural capital, in cases with students with exceptional

educational achievement, a larger volume of institutionalized (higher level of parents' education), embodied (developed speech patterns and educational ethos) and objectified cultural capital (possession of a large number of books, etc.) is observed, as well as cultural participation (visiting the theater, participating in cultural production, etc.).

With regard to social capital, in cases with students with exceptional educational achievement, a greater volume of social capital is observed within the family (closer relations between parents and children, the existence of discussions about schooling, standard families in structure, etc.) and social capital outside the family (better connection between parents and the school, closure of social networks, participation of students in extracurricular activities).

Students with a large amount of family's social and cultural capital had the best achievement, and those with a small amount of family's social and cultural capital had the lowest achievement. However, it has been shown that in cases where the extent of these capitals differ, the dimension of social capital within the family can have a decisive effect on educational achievement.

Scientific Field:	Sociology
Scientific Discipline:	Sociology of Education
Key Words:	Education, inequalities, cultural capital, social capital, case study, family, southeast Serbia.
UDC:	316.356.2:371.26 (497.11-12) (043.3)
CERIF Classification:	S 210
Creative Commons License Type:	CC BY-NC-ND

Sadržaj

Uvod	10
1. Obrazovanje u savremenom društvu	13
1.1. Kontekst (jugoistočne) Srbije	17
1.2. (Ne)jednakosti u obrazovanju – uticaj porodičnog porekla	21
2. (Burdijeova) Teorija kulturnog kapitala	28
2.1. Kulturni kapital i (re)produkcija obrazovnih nejednakosti	32
2.2. Koncept kulturnog kapitala kod drugih teoretičara	36
2.3. Istraživanja i operacionalizacija kulturnog kapitala u kontekstu obrazovanja	40
3. Teorija socijalnog kapitala	49
3.1. Razvoj koncepta socijalnog kapitala	51
3.2. Socijalni kapital u teoriji Pjera Burdijea	54
3.3. Socijalni kapital u teoriji Džejmsa Kolmana	56
3.4. Socijalni kapital u teoriji Roberta Patnama	60
3.5. Sličnosti i razlike među konceptima ili (ne)mogućnost integralnog pristupa	64
3.5.1. Pokušaj izgradnje integralnog analitičkog okvira Pjotra Mikeviča	65
3.6. Istraživanja i operacionalizacija socijalnog kapitala u kontekstu obrazovanja	68
4. Metodološki deo istraživanja	77
4.1. Hipoteze, istraživačka pitanja, zadaci i značaj istraživanja	79
4.2. Metod istraživanja	81
4.3. Uzorak	86
5. Rezultati istraživanja	90
5.1. Prikaz slučajeva	91
Slučaj 1. Učenik sa slabim obrazovnom postignućem u stručnoj školi u gradu	91
Slučaj 2. Učenica sa izuzetnim obrazovnim postignućem u stručnoj školi u gradu	93
Slučaj 3. Učenik sa slabim obrazovnim postignućem u stručnoj školi u manjem mestu	95
Slučaj 4. Učenik sa izuzetnim obrazovnim postignućem u stručnoj školi u manjem mestu ..	97
Slučaj 5. Učenica sa slabim obrazovnim postignućem u stručnoj školi u gradu	99
Slučaj 6. Učenica sa izuzetnim obrazovnim postignućem u stručnoj školi u gradu	101
Slučaj 7. Učenik sa slabim obrazovnim postignućem u gimnaziji u malom mestu	103
Slučaj 8. Učenik sa izuzetnim obrazovnim postignućem u gimnaziji u malom mestu	105

Slučaj 9. Učenica sa slabim obrazovnim postignućem u gimnaziji u gradu	107
Slučaj 10. Učenica sa izuzetnim obrazovnim postignućem u gimnaziji u gradu	109
Slučaj 11. Učenik sa slabim obrazovnim postignućem u stručnoj školi u gradu.....	112
Slučaj 12. Učenik sa izuzetnim obrazovnim postignućem u stručnoj školi u gradu	114
Slučaj 13. Učenik sa slabim obrazovnim postignućem u gimnaziji u gradu	116
Slučaj 14. Učenik sa izuzetnim obrazovnim postignućem u gimnaziji u gradu	120
Slučaj 15. Učenica sa slabim obrazovnim postignućem u gimnaziji u malom mestu	123
Slučaj 16. Učenica sa izuzetnim obrazovnim postignućem u gimnaziji u malom mestu	125
Slučaj 17. Učenica sa slabim obrazovnim postignućem u stručnoj školi u malom mestu....	128
Slučaj 18. Učenik sa izuzetnim obrazovnim postignućem u stručnoj školi u malom mestu	130
Slučaj 19. Učenica sa slabim obrazovnim postignućem u stručnoj školi u malom mestu....	132
Slučaj 20. Učenik sa izuzetnim obrazovnim postignućem u gimnaziji u malom mestu.....	134
5.2. Analiza kulturnog kapitala slučajeva	138
5.2.1. Otelovljeni kulturni kapital.....	138
5.2.1.1. Obrazovni etos – vrednovanje obrazovanja	138
5.2.1.2. Obrazovni etos – obrazovne i profesionalne aspiracije.....	143
5.2.1.3. Jezik (govorni obrasci).....	149
5.2.2. Objektivizirani kulturni kapital	153
5.2.3. Institucionalizovani kulturni kapital	155
5.2.4. Kulturna participacija	158
5.3. Analiza socijalnog kapitala slučajeva	162
5.3.1. Socijalni kapital unutar porodice.....	162
5.3.1.1. Struktura porodice.....	162
5.3.1.2. Razgovor o školi i zanimanju.....	165
5.3.1.3. Odnosi u porodici	168
5.3.1.4. Pomoć oko školskih aktivnosti.....	175
5.3.2. Socijalni kapital van porodice	178
5.3.2.1. Zatvaranje društvenih mreža	178
5.3.2.2. Povezanost roditelja sa školom	185
5.3.2.3. Poznanstva roditelja koja mogu biti korisna u kontekstu uspešnijeg obrazovanja dece	188
5.3.2.4. Učešće učenika u školskim vannastavnim aktivnostima.....	194
Diskusija	197
Zaključak.....	215

Literatura.....	220
Prilozi	231
Prilog 1	231
Prilog 2	233
Prilog 3	234
Biografija autora.....	235

Uvod

Sa porastom značaja obrazovanja u modernom društvu raslo je verovanje u njegovu moć. Ono vremenom dobija, kako smatraju pojedini autori (Koković, 2009), mitološke karakteristike. Brojni teoretičari i istraživači veruju da u društvu postoji meritokratija, odnosno da svi imaju jednake mogućnosti za obrazovanje, a uspeh u obrazovnom procesu određuje društveni položaj koji će pojedinci zauzeti. Ovakva shvatanja su se razvijala prvenstveno pod uticajem teoretičara funkcionalističke orijentacije, kao što su Emil Dirkem (Emile Durkheim), Talkot Parsons (Talcott Parsons), Kingsli Dejvis (Kingsley Davis) i Vilbert Mur (Wilbert Moore). Kritičari ove perspektive obrazovni proces vide kao sredstvo za očuvanje postojećih društvenih nejednakosti, a ne kao mogućnost za uzlaznu vertikalnu pokretljivost. Čini se da s pravom ističu da postoje mnogi socijalno diferencirajući faktori koji utiču na uspeh u obrazovanju, a samim tim i na kasniji položaj pojedinaca u društvenoj strukturi (Stanojević, 2024). Kao jedan od najbitnijih faktora obrazovnog postignuća ističe se porodica, što potvrđuju i brojne studije (Sullivan, 2001; Dika and Singh, 2002; Devine, 2004; Brueggmann, 2012; Dufur et al., 2013; Fan, 2014; Tan, 2020; Hauschildt et al., 2021).

Kada je reč o uticaju porodice na obrazovno postignuće dece, mogu se analizirati različite dimenzije. U ovom istraživanju je fokus na kulturnom i socijalnom kapitalu porodice. U literaturi ne postoji veliki broj istraživanja koja se bave analizom oba kapitala, uglavnom je predmet istraživanja samo jedan od njih (češće kulturni). Stoga je značajno sprovesti kvalitativno istraživanje koje će analizirati uticaj oba kapitala porodice na obrazovno postignuće dece i omogućiti razumevanje njihovog delovanja. Samo definisanje i istraživanje ovih koncepata nije nimalo lak zadatak. To se posebno vidi na primeru socijalnog kapitala jer se njemu može prići iz više teorijskih pristupa: Burdijeovog (Pierre Bourdieu), Kolmanovog (James Coleman), Patnamovog (Robert Putnam), Linovog (mrežna teorija) itd. Istraživanja kulturnog kapitala se uglavnom oslanjaju na Burdijeovu tradiciju, ali kako on nije dovoljno precizno definisao ovaj pojam, ni ovde ne postoje slaganja teoretičara šta se pod njim sve podrazumeva i šta bi se konkretno trebalo uzimati kao njegov indikator.

Prvo poglavlje rada je posvećeno značaju obrazovanja u savremenom društvu. Ukazuje se na neke od trendova koji karakterišu početak 21. veka i ulogi koju obrazovanje ima u ovom periodu. Ističe se da je upravo zbog sve većeg značaja obrazovanja *jednakost obrazovnih šansi* jedan od najznačajnijih ciljeva koje treba ostvariti. U drugom delu ovog

poglavlja je prikazan društveni kontekst Srbije, sa posebnim osvrtom na jugoistočnu Srbiju, koji može uticati na nejednakosti u obrazovanju. Na kraju ovog poglavlja je izložena kritika teze o meritokratiji i funkcionalističkom gledanju na obrazovanje uz isticanje *porodičnog porekla* kao bitnog faktora koji utiče na obrazovne mogućnosti pojedinca. Porodično poreklo se može analitički razdvojiti na nekoliko komponenti, a za kontekst ovog istraživanja su bitni kulturni i socijalni kapital porodice.

U drugom poglavlju je pažnja posvećena kulturnom kapitalu, prvenstveno Burdijeovom pristupu. Prvi deo ovog poglavlja predstavlja na koji način je Burdije uveo i koristio ovaj pojam, uz posebnu pažnju na konceptualizaciju koju nudi u *Formama kapitala* (Bourdieu, 1986). Drugi deo ovog poglavlja posvećuje pažnju funkciji kulturnog kapitala u Burdijeovim teorijskim postavkama, ali i drugim bitnim konceptima za razumevanje kulturnog kapitala i obrazovnog procesa – habitusu, polju itd. Sledeći deo ovog poglavlja prikazuje kritike Burdijeove konceptualizacije kulturnog kapitala kao i doprinose drugih teoretičara u određivanju i primenjivanju ovog pojma. Zatim su prikazana empirijska istraživanja kulturnog kapitala, sa posebnim osvrtom na to kako je on operacionalizovan. Na kraju se prikazuje definicija kulturnog kapitala i njegova operacionalizacija koja se koristi u ovom istraživanju.

Treće poglavlje se bavi socijalnim kapitalom u obrazovnom kontekstu. U prvom delu poglavlja se govori o problemu pri primeni ovog koncepta jer ne postoji njegova jedinstvena i konzistentna definicija usled pluralizma pristupa. Da bi se bolje razumeo ovaj koncept, u drugom delu se pažnja posvećuje njegovom razvoju – od druge polovine 19. veka. Naredna tri dela ovog poglavlja su posvećena trojici najznačajnijih teoretičara socijalnog kapitala od čijih postavki polazi najveći broj savremenih istraživanja: Burdijeu, Kolmanu i Patnamu. Kod svakog teoretičara se pažnja posvećuje tome kako on sagledava socijalni kapital, koji faktori ga oblikuju i da li je i kako koncept socijalnog kapitala iz prikazane perspektive primenjiv u istraživanju obrazovanja. Nakon prikazivanja tri najznačajnije teorije socijalnog kapitala, istražuje se mogućnost izgradnje integralnog pristupa uz osvrt na neke pokušaje da se to učini. U poslednjem delu ovog poglavlja su prikazana empirijska istraživanja socijalnog kapitala, sa posebnim osvrtom na to kako je on operacionalizovan. Prikazuje se i definicija socijalnog kapitala i njegova operacionalizacija koja se koristi u ovom istraživanju.

Četvrto poglavlje je posvećeno metodologiji koja se primenjuje u ovom istraživanju. Ukazuje se na predmet, ciljeve, hipoteze, pitanja i značaj istraživanja. Obrazlaže se zbog čega

je istraživanje koncipirano kao studija više slučajeva, prikazuju se tehnike prikupljanja podataka i sl. Daje se i opis uzorka, uz osvrt na probleme koji su se javili prilikom istraživanja.

Naredno poglavlje je posvećeno analizi podataka. Ono počinje predstavljanjem slučajeva koji su učestvovali u istraživanju. Navode se opšte informacije o porodici, učeniku u obrazovnom kontekstu, pokazateljima socijalnog i kulturnog kapitala porodice. Nakon predstavljanja dvadeset slučajeva, pažnja se posvećuje analizi razgovora koji su vođeni i to najpre u kontekstu analize kulturnog kapitala, a onda socijalnog. U okviru oba kapitala se redom analiziraju dimenzije koje su izdvojene u teorijskom delu rada. U završnom delu rada se kroz sažeto prikazivanje svake od dimenzija istraživanih kapitala daju odgovori na postavljena istraživačka pitanja i potvrđuju, odnosno opovrgavaju hipoteze.

1. Obrazovanje u savremenom društvu

U savremenom društvu značajno je porasla moć obrazovanja pa ono postaje jedan od najznačajnijih faktora razvoja pojedinaca, ali i šire posmatrano društvenog razvoja. Smatra se da je ono ključni kanal društvene pokretljivosti u svim modernim društvima, stoga je jasno da postoji značajna povezanost između obrazovanja pojedinca i njegovog društvenog položaja. Takođe, uloga obrazovnog sistema je da na „mlade prenese vladajući vrednosni sistem i poduči ih adekvatnim ponašanjima za život u socijalnoj zajednici” (Stanojević i Jovanović, 2020: 62), što implicira da i celokupan društveni opstanak i napredak zavisi od obrazovanja. Prema tome, obrazovanje ima veliki značaj za napredak celog društva, ali i za napredak svakog pojedinca.

Kako je u savremenom društvu potražnja za kvalifikovanom radnom snagom sve veća, veliki broj ljudi se odlučuje da provede više godina školujući se da bi obezbedio društvene položaje koji su nagrađeni, kako materijalno, tako i statusno. Mladi posvećuju značajnu pažnju obrazovanju i sticanju formalnih kvalifikacija koje bi trebalo da obezbede sigurniji, plaćeniji, ugledniji posao. U Srbiji učešće mladih koji završe srednju školu i upišu neki od fakulteta iznosi oko 40% generacije (Stanojević, 2012: 63). Stoga ne iznenađuje da je sve veći udeo stanovništva sa višim i visokim obrazovanjem, kao i da godišnje imamo preko 45 000 novih diplomiranih studenata (P3C, 2018: 126). Podaci popisa iz 2022. godine pokazuju da u Srbiji više i visoko obrazovanje ima 1 277 396 ljudi, odnosno 22,44%, pri čemu je najveći udeo onih sa višim i visokim obrazovanjem u Beogradskom regionu (35,6%), dok je u regionu Južne i Istočne Srbije taj udeo ispod republičkog proseka (17,6%) (P3C, 2023b). Kada se uporede ova dva regiona, uočava se da u regionu Južne i Istočne Srbije ima nešto više nego duplo manje više i visokoobrazovanih.

Silvano Bolčić ukazuje da se na prelasku u novi milenijum, usled delovanja određenih megatrendova, mogu uočiti: nova sektorska pomeranja radne snage (od sekundarnog ka tercijarnom, odnosno od tercijarnog ka kvartarnom sektoru), uspostavljanje novog vida podele rada, ponovno vezivanje mesta rada i mesta življenja, ali i *rast uloge obrazovanja za sve vidove rada* (Bolčić, 2003: 325-326, kurziv N.S.). Zbog toga dolazi do ekspanzije obrazovanja, ne samo osnovnog i srednjeg, već i visokog. Kao što ističe Entoni Gidens (Anthony Giddens), nove tehnologije i ekonomija koja počiva na znanju menjaju tradicionalna shvatanja obrazovanja; procesi usavršavanja i sticanja kvalifikacija se sada

odvijaju tokom čitavog života, a ne samo tokom mladosti (Gidens, 2003: 532). Čak bi se moglo reći da sa tehnološkim razvojem u savremenom društvu isti poslovi pojedincima postavljaju sve veće zahteve u pogledu potrebnih znanja, veština i kvalifikacija. Zbog toga prema formalnom obrazovanju postoji ambivalentan odnos. S jedne strane, ono je visoko vrednovano, jer je neophodan uslov da bi se osiguralo zaposlenje, ali se s druge strane pokazuje kao nedovoljno „jer je u strategijama tranzicije od obrazovanja ka zaposlenju neophodno uključiti znanja i veštine koje se stiču u procesima neformalnog obrazovanja, koje se sve više vrednuju” (Tomanović i Stanojević, 2015: 25). Čini se da je tržište rada zasićeno pa fakultetska diploma ne samo da ne garantuje sigurniji, plaćeniji, ugledniji posao, nego čak uopšte nije garant zaposlenja. Usled hiperprodukcije diploma, dolazi do njihove devalvacije. Od mladih se očekuje da po završetku fakulteta nastave sa školovanjem na postdiplomskim studijama ili nekim vrstama obuka i usavršavanja. Iako je reforma visokog obrazovanja trebalo da omogući olakšan izlazak na tržište rada (Stanojević, 2020), podaci pokazuju da u Srbiji 33,5% diplomiranih studenata koji su završili po reformisanom programu odlučuje da direktno upiše i sledeći nivo studija ili da nastavi neku vrstu stručne obuke, dok je za diplomirane studente po starom programu taj udeo 7,9% (Lažetić i sar. 2014: 44).

O značaju obrazovanja za savremeno društvo svedoči i činjenica da se ovo društvo naziva i *društvom znanja*. Ovaj pojam se vezuje za Pitera Drukera (Peter Drucker) koji dokazuje da je društvo od 1945. godine zasnovano na znanju, tj. da je to društvo u kome znanje ima ključnu ulogu. U ovom društvu upravo je obrazovanje jedan od najznačajnijih resursa. Z. Avramović navodi ključne karakteristike društva znanja u teoriji Drukera (Аврамовић, 2008: 88-90): *ključna uloga znanja* u privredi i društvu; *instrumentalni karakter znanja* – znanje se shvata kao sredstvo za ostvarivanje društvenih i ekonomskih rezultata; u društvu znanja rade „*radnici znanja*”, koji nastupaju kada novi poslovi zahtevaju visok stepen formalnog obrazovanja; *organizacija i zaposlenost* – u društvu znanja rezultate ne daje pojedinac već organizacija (projektovana s određenim ciljem); *konkurencija* – ova društva su takmičarska, konkurentna, od svih se očekuje da imaju aspiracije i da se unapređuju; *mobilnost* – u društvu znanja vlada mobilnost u pogledu mesta stanovanja, pokretljivosti u onome što se radi i slično; *značaj preduzetništva* – inovacije i preduzetništvo održavaju život u organizacijama, privredi, društvu; *stalno učenje* – za razliku od tradicionalnog društva u kojem učenje prestaje u mladalačkom dobu, u društvu znanja je potrebno stalno, celoživotno učenje; *obrazovana ličnost* koja nije „svaštar“, već specijalista; *menadžment*; društvo znanja

podrazumeva i *novi tip države i politike* – promene u političkoj strukturi odgovaraju promenama u privredi i društvu.

Osnovni zadaci u ovom društvu su „olakšavanje prihvatanja novih znanja i veština, čvršće povezivanje obrazovanja i privrede i borba protiv isključenosti“ (Miljković i Sitarica, 2016: 286). Međutim, ove zadatke nije jednostavno ostvariti. Savremeno društvo, koje se temelji na znanju i informacijama, povećava zahteve u pogledu obrazovnih kvalifikacija i vrši pritisak na pojedince da steknu više nivoa obrazovanja. Jedan od najvećih problema ideje da obrazovanje čini najbolji sistem za raspoređivanje pojedinaca na odgovarajuće društvene položaje i da je ono neophodno za vertikalnu društvenu mobilnost jeste njegova *nejednaka dostupnost*. U ovom kontekstu se mora ukazati da je ono najznačajniji mehanizam društvene promocije ali i reprodukcije društvenih nejednakosti.

Povezanost obrazovanja i društva podrazumeva potrebu usklađenosti promena u društvenom i školskom sistemu. Promene u savremenom društvu pred obrazovanje stavljaju nove izazove te su aktuelne reforme obrazovnog sistema „usmerene ka ostvarivanju obrazovanja koje je dostupno svima“ (Станојевић, 2017: 27). Obrazovanje osposobljava decu za život u zajednici i pruža mladima neophodne veštine za ulazak na tržište rada, zbog toga je pravo na obrazovanje ugrađeno u međunarodne konvencije i dokumente EU (European Union Agency for Fundamental Rights, 2014: 8). Ono je jedno od osnovnih ljudskih prava, ali je ono i neophodan preduslov za ostvarivanje mnogih drugih ljudskih prava. Pravo na obrazovanje regulisano je nizom zakona i u domaćoj regulativi. Tako se Ustavom Republike Srbije (2006) garantuje pravo na obrazovanje: osnovno obrazovanje je obavezno i besplatno; srednje obrazovanje je besplatno, ali ne i obavezno. Dakle, pravo na obrazovanje, za razliku od ostalih socijalnih prava, nosi sa sobom i element obaveznosti, tj. postoji dužnost da se pohađa obavezno obrazovanje (osnovno koje je i besplatno). Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2009) takođe garantuje jednako pravo i dostupnost obrazovanja i vaspitanja bez diskriminacije i izdvajanja. Stoga, staraoci deteta imaju pravo na versko i moralno obrazovanje u skladu sa svojim uverenjima. Analizirajući osnovne aspekte obrazovanja, Danilo Vuković ukazuje da se pravo na obrazovanje može podeliti u tri grupe:

- 1) da se dobije obrazovanje (država treba da obezbedi besplatno obrazovanje);

- 2) da se odabere tip obrazovanja (npr. da se ide u privatne škole ili da se uči na maternjem jeziku);

3) pravo na jednako obrazovanje (da se smanje nejednakosti među decom, npr. ona sa invaliditetom, siromašna i slično) (Vuković, 2017).

Ideja kojoj streme razvijena društva jeste jednakost obrazovnih šansi. Sergej Flere navodi shvatanja nekih autora o jednakosti obrazovnih šansi. Tako, navodi shvatanje L. Sasman koja ukazuje da ova jednakost obuhvata: jednakost pristupa neobaveznom obrazovanju za svu omladinu, jednako kvantitativno merene sposobnosti (bez obzira na rod, rasu, etnicitet ili klasu), jednakost zastupljenosti u neobaveznom obrazovanju za pripadnike svih klasa i jednakost mogućnosti za omladinu svih klasa u pogledu sticanja sposobnosti koje pružaju škole. Dok C. A. Anderson ukazuje da se društvena pravda u vezi sa obrazovanjem može definisati na različite načine:

1. Kao jednaka količinu obrazovanja za svakog;
2. Školovanje dovoljno da svako dete dostigne izvestan obrazovni standard;
3. Obrazovanje koje bi bilo dovoljno da svaka osoba ostvari svoj potencijal;
4. Trajne mogućnosti za školovanje dok god ima koristi od nastave (Flere, 1976: 140).

Nejednakost šansi onemogućuje jednom delu populacije da ostvari pravo na obrazovanje. Obrazovni sistem treba uspostaviti tako da svi pojedinci imaju jednake šanse da dobiju pristup obrazovanju. Ali sam pristup obrazovanju nije dovoljan, te bi pojedinci trebalo da imaju i jednake mogućnosti, kako bi obrazovanje poslužilo za otklanjanje socijalnih nejednakosti, jer obrazovanje ima značajnu ulogu u rešavanju višestrukih uskraćivanja/deprivacija koje se međusobno preklapaju i pojačavaju. Adekvatno obrazovanje i veće kvalifikacije donose i veće šanse za isplativo zaposlenje, na taj način pomažući ljudima da se izbave iz siromaštva, društvene isključenosti i nepovoljnog društvenog položaja. Ono je povezano i sa „boljim socijalnim veštinama, većom fleksibilnošću i prilagodljivošću svetu koji se dinamično menja“ (European Union Agency for Fundamental Rights, 2014: 7). Kako školovanje podrazumeva finansijsku moć, škole i fakultete često mogu upisivati/završavati samo oni koji imaju dovoljno socijalnih, kulturnih i materijalnih resursa. Obrazovanje bi trebalo da smanjuje i uklanja, a ne da (re)produkuje i produbljuje postojeće socijalne i ekonomske razlike. „Ono bi trebalo da bude dostupno svima, pristupačno i ekonomski priuštivo, naročito najranjivijim grupama“ (Станојевић, 2017: 28). Međutim, pažljivim osvrtom na empirijske trendove, Gamoran predviđa da će se uslovljenost obrazovnih postignuća društveno-klasnim poreklom nastaviti „uglavnom nesmanjeno tokom čitavog

dvadeset prvog veka uprkos mnogo retorike i nekoliko politika usmerenih protiv toga“ (Gamoran, 2001, 2008; prema: Weis, 2010: 414).

1.1.Kontekst (jugoistočne) Srbije

Činjenica je da obrazovanje nije jednako dostupno svima, a nejednakost dostupnosti obrazovanja se razlikuje od države do države. Teoretski postoji nekoliko vrsta objašnjenja međunacionalnih razlika u vezi sa nejednakostima društvenih klasa u obrazovanju. Geri Marks (Marks, 2005) ukazuje da jedna vrsta objašnjenja tvrdi da socioekonomske nejednakosti u obrazovanju odražavaju opštije društvene nejednakosti. On navodi primer skandinavskih zemalja u kojima su nejednakosti u prihodima niže nego u drugim razvijenim zemljama, a i nejednakosti u obrazovanju imaju tendenciju da budu slabije izražene u ovim zemljama. Imajući ovo u vidu, za očekivati je da zemlje u kojima su društvene nejednakosti velike imaju i izraženije nejednakosti u obrazovanju. Pomenutu teoriju koju predstavlja Geri Marks, da nejednakosti u obrazovanju odražavaju društvene nejednakosti, potkrepljuju sledeći podaci:

„Rezultati PISA istraživanja pokazuju da je dvostruko više funkcionalno nepismene dece u porodicama koje se nalaze među 20% populacije najnižeg socioekonomskog statusa nego u 20% najbolje stojećih porodica. Deca iz prve grupe zaostaju za svojim vršnjacima čiji roditelji pripadaju višim društvenim slojevima i to za dve školske godine, što ukazuje da obrazovni sistem ne uspeva da poništi efekte socioekonomskih nejednakosti. Štaviše, u nekim segmentima ih i produbljuje” (Arandarenko, Krstić i Žarković Rakić, 2017: 13).

Stoga, valjalo bi na početku sažeto skicirati društvenu situaciju (jugoistočne) Srbije i ukazati na to da li postoje nejednakosti u društvu, koliko su izražene i kako bi mogle da utiču na nejednakosti u obrazovanju. Ovo je posebno bitno ako se ima u vidu da je u Srbiji prisutan familistički tranzicioni režim koji se u obrazovanju mladih oslanja skoro u potpunosti na resurse porodice što „sa jedne strane pojačava zavisnost mladih od roditelja, a sa druge strane proizvodi reprodukciju i produbljivanje nejednakosti u obrazovanju, sa daljim reperkusijama na zatvaranje društvene strukture – sužavanje kanala vertikalne društvene pokretljivosti čiji je jedan od glavnih mehanizama obrazovanje” (Tomanović i Stanojević, 2015: 31).

Srbija se u prvim decenijama 21. veka suočava sa brojnim društvenim problemima. Efekti društvene, ekonomske i političke krize 90-ih godina prošlog veka se i dalje osećaju. Na to se nadovezuju političke nestabilnosti početkom trećeg milenijuma, ekonomska kriza 2008. godine, kao i kriza izazvana pandemijom virusa Sars CoV2 2020. godine. Svakako najznačajniji faktor društvenog stanja u Srbiji je to što se ona prethodnih decenija nalazi(la?) u periodu postsocijalističke transformacije (Lazić, 2011). „Blokirana tranzicija“ ili „odložena tranzicija“ su jedno od određenja tranzicionih promena koje su zadesile Srbiju, a te promene su pratili brojni procesi koji su vodili ka raslojavanju i osiromašenju stanovništva (Jovanović i Stanojević, 2020). Neda Novaković (2019) smatra da je koncept tranzicije koji je Srbija realizovala po svim karakteristikama neoliberalni jer se odlikuje sveopštom liberalizacijom, deregulacijom i privatizacijom. Tranzicija se odvijala u dve faze: „blokirana tranzicija“ 1990-ih i „reaktivirana tranzicija“ posle 2000-ih. U prvoj fazi dolazi do uvođenja višepartijskog sistema i tržišnog ekonomskog sistema i dolazi do znatnog opadanja međugeneracijske društvene pokretljivosti, tj. do rasta samoreprodukcije svih grupacija. Ovo je period u kojem bivša nomenklatura, pod vođstvom Slobodana Miloševića, tokom procesa sistemskih promena zadržava bitne resurse (ekonomske, političke i sl.) pa dolazi u mogućnost da te promene vrši u sopstvenu korist. U drugoj fazi dolazi do stabilizacije ekonomskog sistema, izgradnje tržišnih institucija, ali i blagog povećanja ukupne društvene pokretljivosti (koje je uglavnom ograničeno na nemanuelne društvene grupacije – službenike i stručnjake) (Lazić, 2011). Nakon 2000. godine dolazi do stabilizacije ekonomskih prilika, a društvena struktura dobija sve jasnije obrise, dolazi do rasta materijalnih nejednakosti, povećava se međuklasna, unutarklasna i unutarstojna diferencijacija (Lazić i Cvejić, 2004: 56; prema: Gundogan, 2022). Na rast nejednakosti u ovom periodu ukazuje i Branko Milanović koji ističe da su usled tranzicije i restrukturiranja preduzeća, velike promene na tržištu rada uticale na rastuće razlike u zaradama, što je imalo najveći uticaj na dohodnu nejednakost u Srbiji (Milanović, 2003; prema: Arandarenko, Krstić i Žarković Rakić, 2017: 10).

Treba ukazati da su klasne nejednakosti bile izražene i u kasnom socijalizmu, dakle, pre procesa transformacije. U procesu transformacije najpre dolazi do masovnog osiromašivanja stanovništva (90-ih godina) i održavanja relativno malih razmera nejednakosti, dok se od 2000-ih sa ubrzavanjem transformacije javlja i porast nejednakosti što se ogleda i u porastu *Gini* koeficijenta (Lazić, 2011: 135). I u drugoj deceniji 21. veka su nejednakosti i siromaštvo izraženi: „stopa relativnog siromaštva, kao i direktna mera nejednakosti, *Gini* koeficijent, poslednjih pet godina najviši su, ili među par najviših, u Srbiji u odnosu na sve

evropske zemlje (Arandarenko, Krstić i Žarković Rakić, 2019: 90). Takođe, odnos udela 20% populacije sa najvišim i 20% populacije sa najnižim dohotkom, tzv. kvintilni odnos, najviši je u odnosu na zemlje u kojima se sprovodi SILC anketa.¹ „Dvadeset posto najbogatije populacije u Srbiji ima 9,7 puta veći dohodak od 20% populacije sa najnižim dohotkom, što je više od vrednosti istog pokazatelja u Rumuniji (8,3), Litvaniji (7,5), Makedoniji (7,2 u 2013) i Bugarskoj (7,1)” (Arandarenko, Krstić i Žarković Rakić, 2017: 12). Ove nejednakosti se nesumnjivo odražavaju i na nejednakosti u šansama za uspeh u drugim društvenim sferama, između ostalih i u obrazovanju. Kao što ukazuju Smiljka Tomanović i Dragan Stanojević „obrazovanje kao jedan od ključnih mehanizama socijalne reprodukcije je privatizovan, u smislu da u najvećoj meri zavisi od privatnih resursa aktera i kapitala porodice” (Tomanović i Stanojević, 2015: 8).

Kada je reč o Srbiji, pored pomenutih izraženih nejednakosti u celokupnom društvu, mora se ukazati na specifičnu situaciju jugoistočne Srbije koja je region sa najvećim udelom siromašnih, posebno u ruralnim područjima (Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva, 2015). Prosečna plata na nivou Srbije u 2022. godini je iznosila 74 933 dinara. Beogradski region prednjači sa prosekom od 94 808 dinara. Očekivano, u regionu Južne i Istočne Srbije je ispod proseka sa iznosom od 64 329 dinara. U okviru ovog regiona ispod njegovog proseka su Zaječarski, Jablanički, Pčinjski i Toplički okrug (P3C, 2023a: 160-163). Pored toga, u ovom regionu su dubina i oštrina siromaštva najizraženiji. Bitno je i da prema rezultatima popisa iz 2022. godine region Južne i Istočne Srbije pokazuje najslabije podatke u pogledu stručne spreme stanovništva starijeg od 15 godina (P3C, 2023b: 37).

Tabela 1 Školska sprema stanovništva starijeg od 15 godina (%) prema popisu iz 2022. godine

	Bez školske spreme	Nepotpuno osnovno obrazovanje	Osnovno obrazovanje	Srednje obrazovanje	Više obrazovanje	Visoko obrazovanje	Nepoznato
Republika Srbija	1,01	5,27	17,80	53,08	6,05	16,40	0,40
Beogradski region	0,49	1,54	10,63	50,96	8,14	27,45	0,78
Region Vojvodina	1,17	4,90	18,81	55,03	5,43	14,37	0,29
Region Šumadije i Zapadne Srbije	1,02	7,11	20,60	54,28	5,12	11,60	0,26

¹ Anketa o prihodima i uslovima života.

Region Južne i Istočne Srbije	1,42	7,71	21,37	51,64	5,53	12,07	0,26
Region Kosovo i Metohija	...	...	...	...	...	...	...

U odnosu na podatke koji se odnose na Republiku Srbiju, Južna i Istočna Srbija imaju veći udeo stanovništva bez školske spreme, sa nepotpunim osnovnim obrazovanjem i sa osnovnim obrazovanjem, dok imaju manji udeo onih sa srednjim, višim i visokim obrazovanjem (*Tabela 1*). U odnosu na Vojvodinu i naročito Beogradski region, podaci u pogledu školske spreme stanovništva Južne i Istočne Srbije su mnogo slabiji. Pored školske spreme, drugi osnovni indikator obrazovne strukture stanovništva je pismenost. Od ukupnog broja nepismenih starijih od 10 godina njih 10,94% je iz Beogradskog regiona, 28,64% iz Vojvodine, 26,70 iz Šumadije i Zapadne Srbije, a čak 33,72% iz Južne i Istočne Srbije (P3C, 2023b: 121). Pored ova dva indikatora, prateći savremene tokove koji podrazumevaju upotrebu računara u svim sferama života, u popisu 2022. godine je uključeno i pitanje o kompjuterskoj pismenosti. I u ovom indikatoru region Južne i Istočne Srbije pokazuje najslabije rezultate (*Tabela 2*).

Tabela 2 Kompjuterska pismenost stanovništva starijeg od 15 godina (%) prema popisu iz 2022. godine

	Kompjuterski pismena lica	Lica koja delimično poznaju rad na računaru	Kompjuterski nepismena lica	Nepoznato
Republika Srbija	45,73	29,62	24,19	0,46
Beogradski region	60,08	22,74	16,28	0,90
Region Vojvodina	43,58	32,93	23,13	0,35
Region Šumadije i Zapadne Srbije	39,46	32,07	28,18	0,29
Region Južne i Istočne Srbije	39,56	30,50	29,62	0,31
Region Kosovo i Metohija	...	...	...	...

U skladu sa prethodnim pokazateljima, region Južne i Istočne Srbije pokazuje lošije podatke u odnosu na nivo Republike: manji udeo kompjuterski pismenih lica, a veći udeo kompjuterski nepismenih lica (P3C, 2023b: 168). Najizraženije razlike su u odnosu na Beogradski region: skoro duplo više kompjuterski nepismenih (29,62% naspram 16,28%) i osetno manje kompjuterski pismenih lica (39,56% naspram 60,08%).

Zbog ovakvog stanja obrazovanja u regionu Južne i Istočne Srbije, ali i činjenice da je ovo region sa najvećim udelom siromašnog stanovništva i da su dubina i oštrina siromaštva najizraženiji, posebno je važno istraživati i nejednakosti u obrazovanju unutar ovog regiona. Obezbeđivanje jednakog pristupa i jednakih mogućnosti u obrazovnom sistemu su veoma bitni da bi se ublažile društvene nejednakosti i obezbedio napredak čitavog društva. Zbog toga bi trebalo istražiti koji su još izvori nejednakosti u obrazovanju, sem onih materijalne prirode.

1.2. (Ne)jednakosti u obrazovanju – uticaj porodičnog porekla

Ne smeju se prevideti teorijske perspektive koje smatraju da u društvu postoji meritokratija², koje apostrofiraju moć obrazovanja, njegov značaj za pojedinca i društvo u celini, i sagledavaju obrazovanje sa aspekta njegove pozitivne, pre svega integrativne, funkcije u društvu. Ovakav pristup obrazovanju se susreće kod teoretičara funkcionalističke orijentacije. Pre donošenja zaključka o postojanju i izraženosti nejednakosti u obrazovanju svakako treba sagledati i ovakva shvatanja.

Jedan od klasika sociologije, Emil Dirken, ukazivao je na značaj obrazovanja/vaspitanja sa ovog aspekta.³ U knjizi *Vaspitanje i sociologija* (Dirken, 1981)

² Meritokratija (*meritum* – zasluga; *kratein* – vladati), u doslovnom značenju *vladavina zaslužnih*, koristi se da bi se opisao društveni sistem ili sistem društvene stratifikacije u kome položaj pojedinca zavisi isključivo od njegovih sposobnosti, zasluga i rezultata. Najjednostavnije rečeno, to je paradigma o jednakim životnim šansama. U skladu sa tim, pripisani kriterijumi, oni koji ne zavise od zalaganja samog pojedinca, kao što su pol, rasa, ili nasleđeno bogatstvo, ne utiču na njegov društveni položaj (Mimica i Bogdanović, 2007: 310). Meritokratija je način da se pravedno rasporede društveni položaji – svako će dobiti mesto koje zaslužuje. U ovakvim sistemima, selekcija prema zaslugama se najčešće vezuje za uspeh u formalnom *obrazovanju*. „Školi je dodeljena uloga da detektuje, kultiviše i sankcioniše različite zasluge i postignuća, čime postaje raspoređivač (jednakih) pojedinaca na različite (nejednake) položaje (Матејић Ђуричић и Филиповић, 2014: 88). Da bi postojala meritokratija u društvu, neophodno je da postoji meritokratija i u obrazovanju. Meritokratija u obrazovanju bi podrazumevala da obrazovni uspeh zavisi isključivo od pojedinca, odnosno njegovih sposobnosti, zalaganja i slično; tj. podrazumeva postojanje jednakosti obrazovnih šansi. Treba ukazati i da mnogi autori „smatraju da se koncept napredovanja prema zaslugama koristi da bi prikrio stvarne izvore nejednakosti ili da bi legitimisao nejednakost” (Damjanović, 2014: 71), što neki nazivaju *meritokratskim mitom* o čemu će kasnije biti reči.

³ Mišel Lalman (Michel Lallement) povezuje sadržaj Dikremovog dela sa društveno-istorijskim okvirom u kojem je ono nastalo. To je period Treće republike koja pokušava da prevaziđe svoje političke nedoumice ali i da reši „socijalno pitanje”. Tada se javio radnički pokret koji nikada nije bio tako moćan i jedinstven, pa su republikanci želeli da integrišu radničku klasu pomoću novih zakona o socijalnim rizicima, ali i da unaprede školu kao sredstvo socijalizacije (Lalman, 2004: 141). Kao što zapaža A. Prost, obrazovanje je u to doba kolektivni ideal. Škola je donosila lek za društvenu nepravdu, nemoralnost ili delinkvenciju. Republikanci su

ističe da društvo može živeti samo ako između njegovih članova postoji dovoljna homogenost, a upravo je obrazovanje to koje homogenost održava i pojačava jer usaduje suštinski slične osobine koje kolektivni život zahteva. Glavna funkcija obrazovanja, po Dirckemu, jeste prenošenje društvenih pravila i vrednosti. Ali, pored značaja homogenosti, on ukazuje i na značaj raznolikosti u društvu bez koje saradnja ne bi bila moguća. Opet je obrazovanje to koje obezbeđuje održavanje te potrebne heterogenosti kroz specijalizaciju i diverzifikaciju. To je posebno značajno u industrijskom društvu sa organskom solidarnošću gde međuzavisnost pojedinaca proizilazi iz razlika među njima i specijalizacije veština/zanimanja. Dirckem ukazuje i da je škola *društvo u malom*. U njoj dete mora ulaziti u interakciju s drugim pripadnicima školske zajednice u skladu sa jasno zadatim nizom pravila, a „to iskustvo ga priprema za interakciju s pripadnicima društva kao celine u okvirima društvenih pravila” (Haralambos i Holborn, 2002: 778).

Još jedan poznati predstavnik funkcionalizma, Talcott Parsons govori o obrazovnoj revoluciji. Ona se odnosi na širenje osnovnog i srednjeg obrazovanja, ali i na brzo rastući broj ljudi koji je uključen u visoko obrazovanje. Smatra da je to rezultiralo „slabljenjem uticaja principa nasleđivanja, kao važnog faktora stratifikacije u američkom društvu, tj. njegov uticaj je počeo da slabi usled sve većeg značaja obrazovanja” (Parsons, 1992: 122–127, prema: Šljukić i Šljukić, 2013: 538). Prema tome, moderno industrijsko društvo počiva na postignuću, a ne nasleđivanju: postoje meritokratska pravila koja važe za sve. Parsons još ističe da je škola „most između porodice i društva”. Ona je, nakon primarne socijalizacije u porodici, najznačajniji agens socijalizacije. Dok je status deteta u porodici pripisan rođenjem i prema njemu se postupa u skladu sa partikularističkim merilima, status u (industrijskom) društvu je stečen i određen zanimanjem i prema njemu se postupa u skladu sa univerzalističkim normama koje se odnose na sve članove društva i koje su nezavisne od rodbinskih veza (Haralambos i Holborn, 2002: 779). Parsons ukazuje da iako obrazovanje omogućuje „jednakost šansi”, obrazovni sistem mora biti i selektivan: škola vrši selekciju i priprema najспособnije za obavljanje najznačajnijih funkcija u društvu. Zbog toga je neophodno različito nagrađivanje za različit uspeh. U funkcionalističkom pogledu na društvenu stratifikaciju, obrazovanje je najprikladniji metod raspoređivanja pojedinaca: najспособniji dobijaju najznačajnije i najbolje nagrađivanje poslove. U skladu sa meritokratskim principom, svi pojedinci imaju uslove za uzlaznu društvenu mobilnost, koja

uspostavili osnovno obrazovanje kao javnu službu. Ono je bilo potpuno besplatno, a otac porodice je imao obavezu da u školu šalje decu od sedme do trinaeste godine (Prost, 1968, prema: Lalman, 2004: 142).

zavisi od njihovih sposobnosti i obrazovnog postignuća. Na taj način će svi, i oni s visokim obrazovnim postignućem i oni s niskim, smatrati da je sistem pravedan jer je status postignut u okolnostima u kojima svi imaju jednake šanse.

U kontekstu značaja obrazovanja za sistem društvene stratifikacije govore Kingsli Dejvis i Vilbert Mur. Najjednostavnije rečeno, obrazovanje je sredstvo raspodele društvenih položaja. Nemaju svi društveni položaji jednak značaj za društvo, te moraju postojati različite nagrade kako bi se najспособniji i najdarovitiji rasporedili na (funkcionalno) najznačajnije društvene položaje. „Što je proces obrazovanja teži, duži i zahtevniji, to nagrada za one koji taj proces prođu mora biti veća (na primer, položaj doktora medicine). Iako nigde ne pišu eksplicitno o meritokratiji, Dejvis i Mur podrazumevaju da se do viših društvenih položaja stiže vlastitim naporom, posebno kroz proces obrazovanja, što je suština meritokratskog principa” (Šljukić i Šljukić, 2013: 539).

Prethodno predstavljena shvatanja teoretičara funkcionalističkog pristupa su samo jedan od načina gledanja na obrazovanje u savremenom društvu. Ova shvatanja se često ocenjuju kao utopistička i ukazuje se da kod njih postoji prekomerno verovanje u moć obrazovanja i vaspitanja, pa nailaze na brojne kritike. Kako ukazuje Dragan Koković, obrazovanje je u jednom periodu poprimilo mitološke karakteristike pri čemu da svi mladi imaju jednake šanse za uspeh. „Ova skoro mitološka formula doprinela je tome da se na procese vaspitanja i obrazovanja gleda kao na neku novu vrstu religije koja treba da omogući ostvarenje vodećih ideala. Štaviše, procesi vaspitanja i obrazovanja se posmatraju kao spasonosne formule za sve probleme“ (Koković, 2009: 59). Školski uspeh jeste bitan prediktor obavljanja cenjenijih i poželjnijih zanimanja i veće zarade, važna komponenta života u savremenom (kako bi funkcionalisti naglasili, meritokratskom) društvu, ali je on i posledica prenošenja nejednakosti kroz generacije. Često se škole istovremeno posmatraju kao sredstvo za postizanje jednakosti u društvu, ali i kao „centralno upletene u reprodukciju nejednakosti“ (Reay, 2010: 396).

Škole čine nejednakosti legitimnim, stvarajući uverenje (iluziju) da postoji otvoreno takmičenje i jednakost šansi, odnosno da postoji meritokratija. Privid meritokratije razvija ideju da se školski uspeh temelji na zaslugi pojedinca i da je školovanje siguran put društvene promocije. Teoretičari konfliktnog pristupa ukazuju da grupe u društvu imaju različite interese, zbog toga „bez obzira na to kako je organizovano u savremenom društvu, ono će nekima koristiti više nego drugima“ (Haralambos i Holborn, 2002: 286). Jedan od

najuočljivijih problema u obrazovanju jeste činjenica da brojni socijalno diferencirajući faktori utiču na mogućnosti i domete pojedinaca u obrazovnom procesu. Ti faktori su vezani prvenstveno za socioekonomsko poreklo pojedinaca i za, ono što je posebno značajno za kontekst ovog istraživanja, kapitala koje poseduju porodice tih pojedinaca. Zanimljivo je i da neki autori funkcionalističke orijentacije koji su ukazivali na postojanje jednakosti šansi i meritokratije uočavaju određena odstupanja od tih postavki. Kod Parsonsa kulturni i socijalni (iako ga ne artikuliše terminološki jasno) kapital imaju posredujuću ulogu u odnosu obrazovanja i stratifikacije. On uviđa da princip nasleđivanja ne nestaje u potpunosti:

„Razlike u pogledu urođene sposobnosti za bavljenje intelektualnim radom, kao i one vezane za porodičnu orijentaciju i pojedinačnu motivisanost, znače da stepen obrazovnog dometa i njegova izuzetnost variraju [...] sve dok srodstvo i porodica ostanu značajni, on (*princip nasleđivanja* prim. M. Š. i S. Š..) se verovatno ne može sasvim ukloniti. Porodična solidarnost traži da deca dele prednosti i nedostatke svojih roditelja tokom svojih ranih godina života a ulog u konkurenciju u široj zajednici je tako veliki da su neizbežni pritisci u cilju stalne proizvodnje približnog statusa iz generacije u generaciju. Međutim taj zahtev se veoma razlikuje od nasledne povlastice kao takve“ (Parsons, 1992: 123-124, Prema: Šljukić i Šljukić, 2013: 538).

Analizirajući školski (ne)uspeh, Parsons apostrofira uticaj porodice. Kao što se kaže u prethodnom citatu, *deca dele prednosti i nedostatke svojih roditelja tokom svojih ranih godina života*. Pogodnija porodična pozadina može unaprediti pristup pojedinca obrazovnim resursima (Fan, 2014). Posedovanjem različitih resursa, porodica, preciznije roditelji, mogu na mnogobrojne načine olakšavati i doprinositi obrazovanju dece. Kao što ukazuje Mojić, kada je reč o obrazovanju, delanje mladih je jasno diverzifikovano na osnovu društvenog položaja: oni sa više kapitala, nasleđenim od svojih porodica, lakše obezbeđuju „pristup institucionalnim mehanizmima podrške prilikom obrazovanja (poput studentskih stipendija i kredita), čime se nejednakosti reprodukuju na osnovu nasleđenih porodičnih resursa“ (Mojić, 2012: 109).

Naravno, najuočljiviji resursi pojedinaca i porodica jesu materijalne prirode, ali bi pažnju trebalo posvetiti i *socijalnim* i *kulturnim* resursima koji deluju možda nešto prikrivenije. Na primer:

„Larou (Annette Lareau) je identifikovala razlike u stavovima roditelja prema školi u kontekstu njihovog klasnog statusa. Roditelji koji pripadaju nižoj klasi, iako žele da njihova deca napreduju u školi, nastavnike smatraju odgovornom za proces obrazovanja, a školu doživljavaju kao potpuno zasebnu u odnosu na dom. U nedostatku

kulturnih resursa, oni se ne osećaju kompetentnim da se uključuju u školovanje svoje dece. S druge strane, roditelji iz srednje i više klase školu vide kao isprepletenu sa domom i, prema tome, ne osećaju ograničenja da se angažuju oko školovanja deteta tako što će biti u stalnom kontaktu i komunikaciji sa nastavnicima. Oni poseduju resurse koji im omogućavaju da se osećaju sigurnim u interakcijama sa nastavnicima, što na nastavnike ostavlja pozitivan utisak, dok za pripadnike nižih klasa pretpostavljaju da nisu zainteresovani za obrazovni uspeh svoje dece” (Lareau, 2003, prema: Штрангарић, 2017: 303).

Obrazovni proces favorizuje učenike koji dolaze iz porodica sa većim količinama kapitala (kako ekonomskog, tako kulturnog i socijalnog) što im omogućuje sticanje i očuvanje privilegovanih pozicija u društvenoj stratifikaciji. Kao što ističu Samuel Bouls (Samuel Bowles) i Herbert Gintis (Herbert Gintis), iako je školovanje besplatno, iluzorno je tvrditi da se takmičimo u ravnopravnim uslovima zato što „deca bogataša i moćnika uglavnom stižu visoke kvalifikacije i dobijaju dobro plaćene poslove bez obzira na svoje sposobnosti“ (Haralambos i Holborn, 2002: 788). Dakle, opet se ukazuje da je porodica bitan činilac koji utiče na mogućnost školovanja i uspeha dece. Nenad Havelka piše da:

„Ukoliko učenik dolazi iz porodice sa niskim obrazovnim standardom i uz to sa nepovoljnom obrazovnom klimom, bez obzira gde se nalazila, osnovna škola nije u stanju da svojim uslovima i svojim aktivnostima kompenzuje to što je učeniku nedostajalo. Naprotiv, ona je, izgleda, selektivno prijemčiva na efekte porodičnih okolnosti, te povoljne efekte prihvata i uvećava, a nepovoljne ne prihvata i u izvesnom smislu ih još više produbljuje“ (Havelka, 1990: 68, prema: Марковић Крстић и Милошевић Радуловић, 2015: 477).

Porodica je veoma značajna jer se javlja kao primarni agens socijalizacije.⁴ Upravo u toj primarnoj socijalizaciji, pod uticajem porodice, stvaraju se preduslovi akademskog postignuća. Porodica utiče na formiranje stavova, vrednosti, aspiracija, pogleda na svet, odnosno ličnosti deteta. Roditelji kroz socijalizaciju (mogu da) usađuju sopstvene vrednosti i prakse koje utiču na uspeh u obrazovanju dece. Na primer, Vinset i Bol (Vincent and Ball, 2006) ukazuju da obrazovani uspeh igra ključnu ulogu u društvenoj reprodukciji srednje klase, te da je obrazovanje od primarnog interesa za nju. U skladu sa tim, porodice srednje klase posvećuju više pažnje obrazovanju, gledaju stvari dugoročno i planiraju obrazovnu budućnost deteta. Herbert Hajmen (Herbert Hyman) tvrdi da vrednosni sistem nižih klasa stvara *samonametnutu prepreku poboljšanju položaja*. On ističe tri glavne razlike između

⁴ Nikola Rot smatra da je socijalizacija proces socijalnog učenja putem kojeg jedinka stiče socijalno-relevantne oblike ponašanja i formira se kao ličnost sa svojim specifičnim karakteristikama (Rot, 2012).

vrednosnih sistema radničke i srednje klase: 1. pripadnici radničke klase manje drže do formalnog obrazovanja kao sredstva ličnog napredovanja (stoga ne vide razlog zbog čega bi se školovali nakon obaveznog obrazovanja); 2. pripadnici radničke klase nisu orijentisani ka postizanju višeg statusa na poslu; 3. pripadnici radničke klase manje u odnosu na pripadnike srednje klase veruju u mogućnost ličnog napredovanja – upravo je to temelj za manju vrednost koju pridaju školovanju i zanimanjima višeg statusa. Karakteristike vaspitanja dece u srednjoj klasi su: 1. ističe se vrednost uspeha; 2. roditelji očekuju i zahtevaju više od svoje dece; 3. podstiču decu da neprestano usavršavaju svoje delovanje u širokom spektru područja; 4. nagrađujući uspeh, roditelji svojoj deci usađuju obrazac motivacije za visoka postignuća (Haralambos i Holborn, 2002: 829-831).

Socijalizacija i identitet koji pojedinci razvijaju mogu bitno uticati na njihova akademska postignuća. Identitet deteta oblikuju vrednosti, norme, pogled na svet i kultura koje se usvajaju socijalizacijom. Sredina u kojoj se dete socijalizuje igra presudnu ulogu u formiranju njegovog identiteta. Stoga, socijalno/porodično poreklo uslovljava i odnos prema školovanju. Ovo je u skladu sa postavkama teorije *kulturne deprivacije* koja apostrofira značaj potkulture, vrednosti i normi društvenih klasa za uspeh u obrazovanju. Jedan od teoretičara koji se bavio ovom temom je Daglas (J. W. B. Douglas). On je:

„istraživao razlike u školskom uspehu između učenika sličnih sposobnosti, ali različitog društvenog porekla. Ustanovio je da *deca iz srednje klase tokom primarne socijalizacije dobijaju od roditelja više pažnje i podsticaja i da je to temelj za veći obrazovni uspeh* (kurziv N.S.). Naime, posvećujući veću individualnu pažnju i postavljajući im više norme koje moraju dostići, roditelji stvaraju podsticajnu sredinu koja pogoduje intelektualnom razvoju. Osim toga, pokazuje da je dužina školovanja povezana sa društvenom klasom kojoj pripadaju, odnosno da deca iz radničke klase ranije napuštaju školovanje” (Марковић Крстић и Милошевић Радуловић, 2016: 44-45).

Rezultati do kojih je Daglas došao jasno ilustruju značaj i ulogu porodice i primarne socijalizacije u kasnijem obrazovnom postignuću. On je obrazovna postignuća povezao sa nizom činilaca i zaključio da je najznačajniji *zainteresovanost roditelja za detetovo obrazovanje*. Zanimanje i podrška roditelja kao podsticaj uspeha su postajali sve značajniji što su deca starija (Haralambos i Holborn, 2002: 831). Teorija kulturne deprivacije naglašava značaj sistema vrednosti različitih klasa koje utiču na uspeh u obrazovanju. Značaj koji pridaju (formalnom) obrazovanju, verovanje u mogućnost ličnog napretka, želja za postizanjem višeg statusa na poslu, odnosno obavljanjem cenjenijih i plaćenijih poslova, razlike u pogledima, stavovima i vrednostima, jesu faktori koji utiču i na obrazovno

postignuće. Kulturno deprivirano dete nema veštine i vrednosti koje su preko potrebne za obrazovno postignuće.

Na osnovu svega izrečenog, može se zaključiti da je porodično poreklo bitan faktor obrazovnih mogućnosti pojedinaca. Fan (2014) ističe da su istraživanja o porodičnim faktorima i njihovom uticaju na pristup dece obrazovnim resursima i obrazovnoj pravičnosti sprovedena iz različitih perspektiva. Pri analizi uticaja različitih faktora na obrazovno postignuće, porodičnom poreklu (eng. *family background*) se često pristupa kao jedinstvenoj celini. Postoje teoretičari koji pokazuju da se porodično poreklo ipak može analitički razdvojiti na različite komponente. Tako Kolman navodi tri komponente porodičnog porekla (Coleman, 1988: 109): 1. finansijski kapital; 2. ljudski kapital i 3. socijalni kapital. U sličnom tonu govori i Burdije kada ukazuje da se kapital javlja u četiri fundamentalna oblika (Bourdieu, 1986): 1. ekonomski kapital; 2. kulturni kapital; 3. socijalni kapital i 4. simbolički kapital.

Svaka porodica poseduje različite ekonomske, socijalne i kulturne resurse, a ove razlike u resursima utiču na obrazovne mogućnosti njihove dece. Prema tome, porodična sredina je veoma bitna kao izvor različitih vrsta kapitala koji mogu biti presudni u postizanju viših nivoa obrazovnih kvalifikacija i boljih akademskih rezultata, lakšem prilagođavanju školskoj sredini itd. U ovom istraživanju akcenat je na dva najznačajnija kapitala pored ekonomskog/finansijskog – **kulturnom** i **socijalnom**. Veoma je bitno istraživati oba i vršiti uporednu analizu jer je najčešće u fokusu istraživanja samo jedan od njih (češće kulturni). U narednim poglavljima će pažnja biti posvećena najpre kulturnom, a zatim i socijalnom kapitalu porodice.

2. (Burdijeova) Teorija kulturnog kapitala

U kontekstu objašnjenja nejednakosti u obrazovanju jedan od najupotrebljivanijih pojmova jeste *kulturni kapital*. Iako često upotrebljavan, definisanje i operacionalizacija ovog pojma nisu tako jednostavni. Burdije pojam kulturnog kapitala predstavlja u studiji iz 1964. godine, u saradnji sa Passeronom, pod nazivom *Naslednici: studenti i kultura* (Bourdieu and Passeron, 1979), a kasnije ovaj pojam razvija u njihovoj studiji iz 1970. godine *Reprodukcija: elementi za jednu teoriju obrazovnog sistema* (Burdije i Passeron, 2014 [1970]) i primenjuje u studiji iz 1979. godine *Distinkcija: društvena kritika suda ukusa* (Bourdieu, 2013 [1979]).

U *Naslednicima* je pokrenuto pitanje istinske jednakosti studenata u Francuskoj s obzirom na njihovo socijalno poreklo. Burdije i Passeron ovde ukazuju da je nepravедно što se ne uviđa da je (ne)uspeh u školi povezan sa izvesnim socijalnim situacijama – na primer intelektualna atmosfera porodice, struktura jezika kojim se govori u porodici, stavovi u odnosu na školu i kulturu koji mogu da podstiču ili destimulišu itd. Kako primećuje Miloš Nemanjić u svom prikazu ovog dela za našu javnost:

„ma koliko bila široka mreža obrazovnih ustanova i ma koliko te ustanove bile otvorene i pristupačne u formalnom smislu za pripadnike svih društvenih slojeva, postojeće nejednakosti u društvu deluju tako da je za jedne put od osnovnog do visokog obrazovanja prilično lak, i bez većih prepreka, dok se drugima na tom putu isprečuju veće ili manje prepreke, među kojima one ekonomskog karaktera nisu uvek jedine i presudne. Na ovom području negativna društvena selektivnost, čini se, dolazi do najsnažnijeg izražaja“ (Nemanjić, 1966: 1197, prema: Prnjat, 2006: 61).

Mladen Radulović (2023: 18) primećuje da su *Naslednici* dobar primer „konfuzije“ koja vlada po pitanju operacionalizacije kulturnog kapitala jer Burdije ovde ističe posete pozorištima, galerijama, muzejima i koncertima klasične muzike kao važan izvor znanja iz oblasti kulture koji su bitan pokazatelj kulturnog kapitala, dok sa druge strane ukazuje da znanje nije dovoljno da bi se govorilo o kulturnom kapitalu.

U *Distinkciji* (Bourdieu, 2013 [1979]) se ukazuje da potrošačkim praksama upravljaju ukusi koji su društveno definisani klasnim habitusom. Mogu se razlikovati *legitimni*, *osrednji* i *popularni* ukus koji su povezani sa različitim klasama i nivoima prestiža.

1. *Legitimni* ukus predstavlja preferencije za umetnička dela elitne kulture. On je prisutniji ako obrazovni nivo raste, a najzastupljeniji je u onim delovima dominantne klase koji su najbogatiji obrazovnim kapitalom.
2. *Osrednji* se ogleda u preferiranju manje značajnih dela legitimnih umetnosti i najboljih dela popularnih umetnosti. Zastupljeniji je u srednjoj klasi nego u radničkoj;
3. *Popularni* ukus je najzastupljeniji u radničkoj klasi i, za razliku od legitimnog, varira obrnuto proporcionalno sa posedovanjem obrazovnog kapitala. Njegovi nosioci pokazuju „sklonost ka delima legitimne umetnosti koja su izgubila svoj prestiž kroz proces popularizacije i delima popularne umetnosti koja nemaju umetničke pretenzije” (Cvetičanin, 2007: 15).

Ovde se pretpostavlja poklapanje između socijalne i kulturne stratifikacije, tj. pripadnosti određenim klasama i tipovima ukusa. U obrazovnom sistemu se najviše vrednuje i nagrađuje legitimni ukus, zatim osrednji i najmanje popularni. Burdije smatra da deca iz dominantne klase imaju ključnu prednost u odnosu na decu nižih klasa jer ulaze u obrazovni sistem dobro pripremljena da u njemu uspeju. U njihovom slučaju postoji jasan kontinuitet između kulture kod kuće i kulture u školi. Hipoteza kulturnog kapitala sugerise da je uticaj socijalnog porekla porodice na obrazovna postignuća „posledica veće količine kulturnih resursa privilegovanih roditelja, što pomaže njihovoj deci da savladaju nastavni plan i program” (De Graaf, De Graaf and Kraaykamp, 2000: 93). Deca iz dominante klase će sa svojim nastavnicima deliti zajednički „način govora, stil društvene interakcije i estetsku orijentaciju, a ni sadržaj onoga što uče kao ni način na koji ih podučavaju verovatno im neće izgledati nepoznato. Nasuprot tome, za decu iz nižih klasa, posebno za decu radničkog ili seljačkog porekla, škola će predstavljati strano i neprijateljsko okruženje – kulturni i društveni svet odvojen od sveta njihovih porodica i zajednice” (Goldthorpe, 2007: 3). Prema tome, deca nepovoljnog klasnog/porodičnog porekla će nailaziti na poteškoće i neće uspevati da dostignu više nivo obrazovanja.

Kako zapaža Snežana Štrangarić (Штрангарић, 2017: 305), Burdije se u svojim radovima fokusira na različite elemente kulturnog kapitala: u *Naslednicima* on se odnosi na neformalne akademske standarde (neformalno znanje o školi, lingvističke kompetencije itd.), u *Reprodukciji* (o kojoj će dosta reči biti na narednim stranama) obuhvata formalno znanje, opštu kulturu i diplome, a u *Distinkciji* je, kao što je već pomenuto, konceptualizovan kao ukus u službi klasne diferencijacije. U ovom kontekstu se mora pomenuti i shvatanje Jegera da i pored toga što Burdijeovo određenje kulturnog kapitala varira, on se „na najopštijem

nivou [kulturni kapital se] odnosi na poznavanje dominantnih konceptualnih i normativnih kodova koji su upisani u kulturu“ (Jæger, 2009: 1946). Ipak, za potrebe ovog istraživanja je najadekvatnije baviti se konceptualizacijom kulturnog kapitala koju Burdije iznosi u već pomenutom radu – *Forme kapitala*. Ovde navodi oblike kulturnog kapitala što omogućava njegovu lakšu operacionalizaciju.

U *Formama kapitala* Burdije (Bourdieu, 1986) izdvaja tri oblika kulturnog kapitala:

1. **Otelovljeni** (eng. *embodied*), koji se naziva i inkorporirani;
2. **Objektivizirani** (eng. *objectified*); koji se naziva i opredmećeni;
3. **Institucionalizovani** (eng. *institutionalised*).

Otelovljeni kulturni kapital se nesvesno saopštava i internalizuje kroz i tokom procesa porodične socijalizacije (Symeou, 2007; prema: Fan, 2014). Prema tome, on se odnosi na „sistem dugotrajnih dispozicija uma i tela nastalih u procesu socijalizacije“ (Stanojević, 2024: 393). Prema Burdijeu, otelovljeni kulturni kapital se operacionalizuje kroz forme stavova, preferencija i ponašanja. *Objektivizirani* kulturni kapital se odnosi na posedovanje materijalnih dobara koja se koriste za kulturnu potrošnju: knjige, umetničke slike, muzički instrumenti i slično. Indikator koji se najčešće koristi pri istraživanju objektiviziranog kulturnog kapitala je broj knjiga koje ispitanik ima u svom domu. *Institucionalizovani* kulturni kapital se odnosi na posedovanje akademskih kvalifikacija – zvanja i diploma. On je ishod prve dve forme. Kao indikatori ove forme kulturnog kapitala se mogu uzimati obrazovne kvalifikacije ispitanika, odnosno njihovih roditelja. Prvi i treći oblik kulturnog kapitala se ne mogu direktno od roditelja preneti deci, već „roditelji svojim stilom života i roditeljstva stvaraju uslove u kojima deca stiču slične navike, ukuse, distinkcije kao i oni i pritom kreiraju pozitivan odnos prema procesu obrazovanja u kojem se deca bolje snalaze ukoliko su im roditelji obrazovaniji“ (Stanojević, 2013: 121). Obrazovaniji roditelji, oni sa većim obimom kulturnog kapitala, bolje će osposobiti svoju decu za školovanje, što će se primećivati već na početnim nivoima obrazovnog sistema. Prema tome, porodično poreklo preko kulturnog kapitala utiče na obrazovna postignuća dece:

„Hipoteza o kulturnom kapitalu zasniva se na otkriću da se poreklo porodice prepoznaje u različitim akademskim nagradama, što dovodi do obrazovne reprodukcije. Redosled uzroka u procesu reprodukcije je sledeći: 1) poreklo porodice direktno utiče na kulturni kapital – efekat porekla, 2) kulturni kapital direktno utiče na akademske nagrade – efekat kulturnog kapitala i 3) porodično poreklo indirektno utiče na akademske nagrade preko kulturnog kapitala – odnos

transformacije” (Марковић Крстић и Милошевић Радуловић, 2016: 40).

U otelovljeni kulturni kapital spada i *jezik* koji deca razvijaju u porodici. Burdije dovodi u vezu jezički kapital (kao deo kulturnog kapitala) i sistem selekcije. Navodi se da je jezik „najaktivniji i najneuhvatljiviji deo kulturnog nasleđa koji svaki pojedinac duguje svojoj sredini”, te da je akademski jezik „vrlo nejednako udaljen od jezika koji govore različite društvene klase” (Burdije i Paseron, 1997/98: 69). Jezik predstavlja sistem komunikacije, ali ga ne treba svoditi samo na to, jer se on „smatra jednim od najvažnijih sredstava za iniciranje, sintetizovanje i podsticanje mišljenja, osećanja i ponašanja – funkcionalno povezanih sa grupom” (Bernštajn, 1979: 22). Kakav će jezik pojedinci koristiti (manje ili više bogat vokabular i sistem složenih kategorija) zavisi od složenosti jezika koji je usvojen u porodici. Stoga, jezički kapital je povezan sa socijalnim poreklom, odnosno porodicom.

Bazil Bernštajn (Basil Bernstein) (1979) pravi razliku između narodnog i formalnog jezika, odnosno između *ograničenog* i *razrađenog* govornog obrasca. On je nastojao da istraži kako su različiti oblici socijalizacije delovali na govorne forme koje su stekle i koristile različite društvene klase. Za ove različite vrste jezika se pretpostavljalo da imaju različit potencijal za učenje u školi (Hoadley and Muller, 2010). „Bernštajn je došao do zaključka da socijalna (klasno-slojna) struktura društva određuje prirodu društvenih odnosa među ljudima koji, opet, konstituišu i određuju različite lingvističke kodove” (Koković, 2006: 43). Prema tome, postoje razlike u lingvističkim kodovima među klasama. Pripadnici niže klase su orijentisani na održavanje solidarnosti, prijateljskih odnosa, na kratkoročne ciljeve i život u sadašnjosti. Sa druge strane, pripadnici srednje i više klase su orijentisani na izražavanje individualnih razlika i dugoročne ciljeve. Bernštajn (1979) ukazuje da deca iz nižih slojeva koriste nesređene i nedovršene rečenice, koje su kratke, gramatički proste. Značenja ograničenog govornog obrasca su partikularistička – vezana za određeni kontekst. Jezik više klase se odlikuje preciznošću, složenošću rečenica, korišćenjem zavisnih rečenica, iznošenjem svih pojedinosti, objašnjenjima itd. Značenja ovog razgrađenog govornog obrasca su univerzalistička – nisu vezana za određeni kontekst jer su svima dostupna.⁵ Deca iz

⁵ Dobra ilustracija ovih razlika je primer koji Bernštajn navodi: dvojici dečaka su date četiri slike na kojima treba da temelje priču koju će ispričati. Jedan dečak je poticao iz radničke porodice, a drugi iz porodice srednje klase. „Služeći se razrađenim sistemom znakova da bi prikazalo pojedinosti na slikama, dete iz srednje klase opisuje i analizira odnose među predmetima, zbivanjima i učesnicima i njegovu priču slušalac može razumeti i bez slika. Dete iz radničke porodice koristi se organičenim sistemom znakova i mnoga značenja ostaju neizrečena pa bi slušalac, ukoliko želi da shvati njegovu priču, morao da vidi sliku. Zato je njegova priča vezana

radničkih porodica su u nepovoljnom položaju jer se koriste ograničenim govornim obrascem. Upravo su razlike u govornim obrascima uzrok teškoća pripadnika niže klase pri savladavanju obrazovnih zadataka. „Deca koja imaju pristup različitim govornim sistemima (tj. nauče različite uloge, zbog statusa koji imaju u datoj društvenoj strukturi) mogu da usvoje sasvim različite društvene i intelektualne postupke uprkos istom potencijalu“ (Bernštajn, 1979: 56). Problem dece iz nižih klasa je siromaštvo jezika, ali i nesposobnost da se koriste formalne mogućnosti jezika na planu sintakse i gramatičkih pravila. Ovi faktori utiču na obrasce izražavanja, ali i na to šta deca uče i kako uče.

Mogućnosti za učenje se razlikuju u zavisnosti od govornog obrasca (ograničeni ili razrađeni) koji deca koriste. Poreklo govornih obrazaca se objašnjava porodičnim odnosima i praksama odgajanja dece. Porodični život radničke klase pogoduje stvaranju ograničenog govornog obrasca, a deca koja su socijalizovana u srednjoj klasi (i u slojevima koji su sa njom u vezi) će posedovati i koristiti i ograničeni i razrađeni obrazac. Za uspeh u školi je od presudnog značaja sposobnost korišćenja *razrađenog* obrasca. Na osnovu toga se može zaključiti da „zaostajanje u školi dece iz nižih slojeva radničke klase može lako biti jedan oblik zaostajanja zbog kulturnog poretka, prenesen detetu preko lingvističkih procesa“ (Bernštajn, 1979: 73). Dolazak iz sredine koja ne nudi dovoljno intelektualnih stimulansa u velikoj meri smanjuje mogućnosti za uspeh u školi. Korišćenje samo ograničenog govornog obrasca dovodi do velikih problema u školi jer ona neguje formalni jezik i zahteva korišćenje razrađenog govornog obrasca. Zbog toga jezik ima jedan od presudnih značaja u procesu formalnog obrazovanja. A „jezička razvijenost i spretnost deteta zavisi prvenstveno od primarne socijalne okoline, posebno od porodice, odnosno od njegovog socijalno uslovljenog diferencionog položaja“ (Flere, 1976: 165).

2.1. Kulturni kapital i (re)produkcija obrazovnih nejednakosti

Burdije i Paseron u knjizi *Reprodukcija: elementi za jednu teoriju obrazovnog sistema* (2014 [1970]) iznose shvatanje da obrazovni sistem doprinosi održavanju nejednakosti među društvenim klasama tako što vrši funkciju usađivanja i reprodukovanja kulture. Za razliku od, na primer, Dirkemovog shvatanja da se obrazovanjem prenosi kultura društva kao celine,

za određeni kontekst, dok je prva priča nezavisna od konteksta i može se razumeti bez imalo poznavanja situacije u kojoj je stvorena“ (Haralambos i Holborn, 2002: 832).

ovde se ukazuje da se vrši reprodukcija kulture *vladajuće klase*. Ova klasa ima moć da nametne značenja i učini ih legitimnim. Problem koji se javlja je da je funkcija reprodukovanja kulture prikrivena, tj. da postoji *simboličko nasilje*.⁶

Da bi se u potpunosti mogao razumeti Burdijeov pristup obrazovanju mora se ukratko pomenuti još jedan njegov koncept – *polje*. Polje je mreža odnosa među položajima koji su unutar te mreže i koje zauzimaju dejstvenici ili ustanove. Polje je i „oblast borbe“ (Ricer, 2012: 285) među onima koji zauzimaju pozicije u njemu i koji pokušavaju da odbrane svoje pozicije ili da ih poboljšaju. Pri tome se koriste različite vrste kapitala: ekonomski, kulturni, socijalni, simbolički. Pozicije dejstvenika u polju su „određene obimom i kompozicijom kapitala koji poseduju“ (Stanojević, 2024: 394). U društvu postoje poluautonomna polja kao što su visoko obrazovanje, politika, religija, umetnost itd., a svako od njih ima svoju logiku i uverenje o tome šta se u njemu najviše vrednuje. Kao što ukazuje Kolins (Collins, 1993; prema: Radulović, 2023: 21), obrazovno polje je organizovano oko kulturnog kapitala. Neraskidiva veza između kapitala i polja ne može se preceniti, s obzirom na to da su kvaliteti pojedinaca u najboljem slučaju „resursi“, a resursi se moraju pretvoriti u „kapital“ koji donosi dobitke njihovim nosiocima u polju (Tan, 2020). Bitno je i da Burdije državu vidi i kao poprište borbi za monopol nad simboličkim nasiljem, a obrazovni sistem je glavna ustanova kroz koju se sprovodi simboličko nasilje nad ljudima (kroz nametanje kulture, značenja, jezika i sl.).

Uopšteno govoreći, osnovne pretpostavke Burdijeove teorije se mogu sažeti na sledeći način (Mikiewicz, 2021: 4):

1. Akteri u polju su opremljeni raznim resursima koji se mogu prepoznati i iskoristiti kao kapital u igri sa drugim akterima kako bi u određenim uslovima stekli prednost;
2. Akteri prepoznaju polje i resurse/kapitale kroz svoje habituse, odnosno svoju društveno oblikovanu prirodu, svoju sklonost da tumače svet i da deluju;
3. U zavisnosti od društvenog položaja i biografski oblikovanog habitusa, akteri različito prepoznaju polje i primenjuju svoje postupke u njemu.

⁶ Simbolično nasilje vrši dominantna klasa nad potčinjenim grupama kroz nametanje *ideologije* koja legitimise status kvo (*quo*) (Chandler and Munday, 2011: 417). Ono se odvija kroz različite institucije društva, između ostalih i školu. Zbog toga se ukazuju da je svaka pedagoška akcija simboličko nasilje (Lakomski, 1984). Simbolično nasilje je prikriveno, kako ističe Burdije simbolička moć je „nevidljiva moć koja se može primeniti samo uz saučesništvo onih koji ne žele da znaju da su joj podložni ili čak da je sami primenjuju“ (Bourdieu, 1991: 164).

Obrazovanje reprodukuje obrasce klasnih i drugih društvenih nejednakosti i vrši njihovu legitimizaciju.⁷ Kao što ukazuje Bernštajn „procesu prisvajanja, manipulacije i eksploatacije nije podložan samo kapital, u strogo ekonomskom smislu, već i kulturni kapital, u obliku simboličkih sistema kroz koje čovek može da proširuje i menja granice svoga iskustva“ (Bernštajn, 1979: 125). Kulturni kapital se ugrađuje u društveni položaj pojedinaca i grupa – pripadnost srednjoj i višoj klasi daje prednost u obrazovnom sistemu (jer se, kao što je rečeno, u obrazovanju reprodukuje kultura dominantne klase). Kulturni kapital preko *etosa* određuje stav prema školovanju, pristup školi, selekciju škole i slično. Osnovna uloga obrazovanja je društvena funkcija eliminacije pripadnika niže klase kroz nametanje jezika, značenja i simboličkog sistema više klase. Ta eliminacije se postiže na dva načina: neuspehom na ispitima i samoeliminacijom (Haralambos i Holborn, 2002: 838). Kako učenici koji dolaze iz porodica koje pripadaju nižim slojevima nemaju odgovarajući kulturni kapital, veća je verovatnoća da neće biti uspešni na ispitima, a to im, pak, onemogućava odlazak na više škole. Ipak, njihova odluka da sistem napuste dobrovoljno je odgovorna za veći deo eliminacije, što je po Burdijeu razumna i realistična odluka. Gledanje na obrazovni sistem ovih učenika je oblikovano objektivnim uslovima u kojima se nalaze i takvo gledanje na obrazovni sistem će postojati sve dok izgledi za uspeh budu tako mali.

Prema tome, škola je samo jedan od mehanizama za reprodukciju nejednakosti. Kulturna reprodukcija je, u stvari, način na koji škola pomaže u održavanju nejednakosti koje se prenose iz generacije u generaciju. Umesto principa meritokratije u stvari postoji aristokratija: pripadanje određenim porodicama iz viših slojeva sa sobom nosi određene privilegije, jer pripadanje ovim porodicama nosi sa sobom raspolaganje većim ukupnim obimom kapitala. „Kulturni kapital je usađen u dom više klase i omogućava učeniku više klase da stekne više obrazovne kvalifikacije od učenika niže klase. Ovo omogućava pojedincima više klase da zadrže svoje klasne pozicije i legitimiše dominantne pozicije koje obično imaju“ (Sullivan, 2001: 894). Dok, sa druge strane, pripadanje porodicama iz nižih slojeva sa sobom nosi određena ograničenja. Uspeh u školi je uslovljen mogućnostima (sposobnostima) pojedinca da apsorbuje kulturni etos dominantne klase.

⁷ „Škola je, dakle, jedan od središnjih mehanizama socijalne mašine za reprodukciju nejednakosti; ona prikriva jednu istinsku društvenu aristokratiju i kiti je ukrasima meritokratije. Dobijanje društvenih povlastica, naime, tesno zavisi od posedovanja školskih zvanja, a ta su zvanja, po Burdijeovom mišljenju, utoliko dostupnija što su agenti obdareni jednom legitimnom kulturom koju prenosi i visoko uvažava škola: reč je o kulturi vladajućih klasa. Škola uspeva da ubedi razbaštinjene da oni svoju školsku i društvenu sudbinu duguju nedostatku nadarenosti ili zasluga utoliko lakše što upravo nedostatak legitimne kulture isključuje mogućnost sticanja svesti o tom procesu simboličke dominacije“ (Lalman, 2004:79).

Burdije i Paseron smatraju da uspeh u obrazovanju zavisi od vaspitanja stečenog u prvim godinama života, te da se školsko obrazovanje „jednostavno gradi na tom temelju, ne počinje od početka nego pretpostavlja neke već postojeće veštine i znanja” (Марковић Крстић и Милошевић Радуловић, 2016: 35). Stoga, obrazovne barijere treba vezivati i za kulturne i socijalne uticaje. Bitan faktor su i stavovi, aspiracije, ponašanja prema školi, koje Burdije naziva obrazovnim klasnim etosom (Марковић Крстић и Милошевић Радуловић, 2016: 36). Vrednovanje obrazovanja, stavovi i obrazovne aspiracije pojedinaca u velikoj meri zavise od sredina, odnosno porodica iz kojih pojedinci dolaze. Ako u sredinama iz kojih deca dolaze obrazovanju ne pridaju poseban značaj, verovatno je da ni ona neće smatrati obrazovanje važnim. Upravo je zbog toga značajan pojam *habitusa*. Najjednostavnije rečeno, on je sistem trajnih i prenosivih dispozicija. Habitus se razvija kroz iskustvo, odnosno nastaje kroz dugotrajno zauzimanje pozicije u društvu, a oni koji zauzimaju slične pozicije u društvu imaju slične habituse. Zbog toga se ukazuje da habitus može biti i kolektivni fenomen, pa različite društvene grupe razvijaju različite habituse koji oblikuju njihovo delovanje. Habitus se odnosi „na način življenja, vrednosti, sklonosti i očekivanja pojedinih društvenih grupa ili pojedinaca” (Stanojević, 2024: 394). Ricer ukazuje da habitus, kao internalizovana struktura, ograničava mišljenje i izbor delanja, ali ih ne determiniše, već „samo sugerise šta bi ljudi trebalo da misle i šta bi trebalo da odluče da rade” (Ricer, 2012: 284). Međutim, u određenom kontekstu habitus ljudi može biti neodgovarajući – Burdije to naziva *histerezom*. Ricer navodi jedan veoma ilustrativan primer histereze: „kad neko ko potiče iz seoskog okruženja savremenog pretkapitalističkog društva počne da radi na Vol stritu. Habitus stvoren na selu sprečava pojedinca da se dobro snalazi u životu na Vol stritu” (Ricer, 2012: 282). Imajući u vidu prethodno navedeno, može se pretpostaviti da „određeni habitusi sprečavaju pojedince da se dobro snađu u obrazovnom sistemu” (Stanojević, 2024: 394). Habitus i kulturni kapital igraju ključnu ulogu u oblikovanju školskog ponašanja i stavova koji čine osnov eliminisanja dece iz nižih slojeva.

Summa summarum, Burdije smatra da je uspeh u školi povezan sa određenim socijalnim kontekstom – habitusom, etosom, intelektualnom atmosferom porodice, stavovima u odnosu na školu i kulturu koji mogu da podstiču ili destimulišu. U skladu sa njegovom širom teorijom, on pravi razliku između dominantne i podređene klase: deca iz dominantne klase imaju prednost u odnosu na decu podređenih klasa jer ulaze u obrazovni sistem dobro pripremljena da u njemu uspeju. U njihovom slučaju postoji jasan kontinuitet između kulture kod kuće i kulture u školi. Obrazovanje samo reprodukuje obrasce klasnih i drugih društvenih

nejednakosti. Burdije vremenom menja i doradjuje shvatanja i određenja kulturnog kapitala: on predstavlja neformalno znanje o školi, lingvističke kompetencije i lični stil, zatim obuhvata formalno znanje, opštu kulturu, lingvističke sposobnosti i diplome. Svakako, operacionalizacija kulturnog kapitala od koje se najčešće polazi je ona koju daje u *Formama kapitala*, gde ističe da se kulturni kapital javlja u tri oblika: otelovljeni (inkorporirani), objektivizirani (opredmećeni) i institucionalizovani. Pri čemu se otelovljeni oblik odnosi na dispozicije uma i tela koje su nastale u procesu socijalizacije (operacionalizuje se kroz forme stavova, preferencija i ponašanja). Objektivizirani, pak, obuhvata posedovanje materijalnih dobara koja služe za kulturnu potrošnju (knjige, umetničke slike, muzički instrumenti, mašine i slično). Institucionalizovani oblik podrazumeva posedovanje akademskih kvalifikacija (zvanja i diploma).

2.2. Koncept kulturnog kapitala kod drugih teoretičara

Iako postoje brojni autori koji prihvataju Burdijeove teorijske postavke, mora se pomenuti da su neki teoretičari kritikovali Burdijeove ideje, pa i koncept kulturnog kapitala. Tako, na primer, Goldtorp (Goldthorpe, 2007) smatra da je problem da ono što je originalno u Burdijeovoj teoriji nije dobro utemeljeno, a ono što je dobro utemeljeno nije originalno. Problemi koje je Burdije izučavao su u tom periodu bili prepoznati i drugi su se bavili njima. On koristi koncept kulturnog kapitala, a drugi istraživači iz tog perioda koncepte kulturnih vrednosti i kulturnih resursa. Dakle, po Goldtorpu ovo je kod Burdijea dobro utemeljeno, ali ne i originalno. Koncept kulturnog kapitala kod Burdijea igra ključnu ulogu u okviru jedne šire teorije – socijalne reprodukcije. Ova teorija, po Goldtorpu, ima inherentne slabosti i u suprotnosti je sa empirijskim dokazima. Ovaj deo Burdijeove teorije je po njemu originalan, ali ne i dobro utemeljen. Odgovor na ove Goldtorpove kritike dali su neki od najpoznatijih Burdijeovih sledbenika De Graf (De Graaf, 2007), Dimado (DiMaggio, 2007) i Sevidž, Vord i Divajn (Savage, Warde and Devine, 2007), čiji će stavovi i nalazi biti pomenuti na narednim stranama. Postoje kritike i za prenatržen determinizam u Burdijeovoj teoriji (posebno sa osvrtom na pojam habitusa), zatim da namerno piše nejasnim stilom, kao i da njegova teorija može biti korisna samo za proučavanje francuskog obrazovnog sistema (Radulović, 2023: 25-27).

I pored ovih kritika, mnogi autori su prihvatili postavke Burdijeove teorije i primenjivali koncept kulturnog kapitala u kontekstu istraživanja nejednakosti u obrazovanju. Međutim, iako se često koristi, definisanje kulturnog kapitala nije jednostavno. Ovaj pojam se opisuje kao maglovit i konfuzan jer je nejasno šta se tačno pod njim podrazumeva. Kao što je prikazano, Burdije u svojim radovima nije dovoljno jasno odredio pojam kulturnog kapitala pa su ga brojni autori na različite načine razumevali, definisali i operacionalizovali.

Laro (Lareau) i Vajninger (Weininger) su analizirali različite definicije kulturnog kapitala koje su se koristile u istraživanju obrazovanja. Ukazuju da se dominantna interpretacija kulturnog kapitala zasniva na dve premise:

1. Koncept kulturnog kapitala označava poznavanje „visoke” (eng. *highbrow*) estetske kulture (na primer, likovna umetnost i klasična muzika);
2. Istraživači pretpostavljaju da se efekti kulturnog kapitala moraju odvojiti od obrazovnih „veština”, „sposobnosti” ili „dostignuća” (Lareau and Weininger, 2003: 568).

Laro i Vajninger smatraju da je ovaj pristup neadekvatan i zalažu se za širu koncepciju ovog pojma. Ova dominantna interpretacija kulturnog kapitala u obrazovnim istraživanjima se u velikoj meri može pratiti do radova Dimadža (DiMaggio). Pomenuti Dimadžo (DiMaggio, 1982) koristi usku koncepciju kulturnog kapitala, svodeći ga na samoprocene o angažovanju u umetnosti, muzici i književnosti. Konkretno, merio je stavove prema visokoj kulturi, aktivnosti u stvaranju visoke kulture (u kojoj meri su učenici stvarali vizuelne umetnosti, javno nastupali, prisustvovali umetničkim događajima ili čitali literaturu) i informisanost o visokoj kulturi. Podaci do kojih je došao pokazuju da kulturni kapital ima veoma značajan uticaj na ocene u srednjoj školi i da se u netehničkim predmetima približava doprinosu merenih sposobnosti (DiMaggio, 1982: 199). Međutim, može se zaključiti da je ovo usko određenje kulturnog kapitala i da je neophodna nešto šira koncepcija ovog pojma, jer kulturni kapital ne bi trebalo svoditi samo na učešće u visokoj kulturi. Dimadžov pristup kulturnom kapitalu je nešto drugačiji u odnosu na Burdijea: nasuprot reprodukciji, on govori o mobilnosti. Sa ove pozicije, kulturni kapital ima veću vrednost za decu iz niže klase jer on može da kompenzuje nedostatak ostalih formi kapitala. Kako ističe Dimadžo, aktivno učešće u prestižnoj kulturi „može biti praktična i korisna strategija za učenike niskog statusa koji teže ka uzlaznoj mobilnosti” (DiMaggio, 1982: 190). Do sličnih nalaza dolaze De Graaf, De Graaf i Krajkamp (De Graaf, De Graaf and Kraaykamp, 2000). Oni zaključuju da su razlike u

kulturnom kapitalu roditelja važnije za decu nižeg i srednjeg socioekonomskog porekla, a manje za decu iz visokog socioekonomskog porekla; te da se, za razliku od Burdijeove teorije reprodukcije, čini da roditeljski kulturni kapital predstavlja dodatnu pomoć, posebno za decu niskog socioekonomskog porekla. Sa druge strane, neka istraživanja su opovrgla Dimadov model kulturne mobilnosti i pokazala da kulturna participacija doprinosi uspehu kod dece „koja dolaze iz okruženja sa visokim socioekonomskim statusom, ali je bez efekta za decu niskog socioekonomskog statusa“ (Jaeger, 2011: 293; prema Radulović: 2023).

Kod Dimada je kulturni kapital vezan za „prestizne“ kulturne prakse, a kasniji istraživači su u velikoj meri sledili ovaj pristup. Laro i Vajninger, analizirajući Burdijeovo shvatanje kulturnog kapitala, zaključuju da u njegovom razjašnjenju koncepta u eseju *Forme kapitala* ne postoji pominjanje učešća u „visokim“ kulturnim aktivnostima. Takođe, kada je reč o drugoj dimenziji, zaključuju da se u Burdijeovim delima ne može identifikovati ništa što ukazuje na razliku/odvajanje između kulturnog kapitala i „sposobnosti“ ili „tehničkih“ veština. Umesto toga, tvrde da Burdije smatra da su oni spojeni (Lareau and Weininger, 2003: 577-582).

Prema jednoj od definicija, kulturni kapital predstavlja instrument za socijalnu ekskluziju i inkluziju: „Kulturni kapital su institucionalizovani i široko prihvaćeni kulturni signali visokog statusa koji obuhvataju stavove, preferencije, formalno znanje, ponašanje, kulturna dobra i kvalifikacije, a koji služe za društveno i kulturno isključivanje“ (Lamont and Lareau, 1988: 156; prema: Штрангарић, 2017: 305). Dominantne grupe koriste svoju moć da održe i stvore strukturalne uslove za zaštitu svojih interesa, pa su i škole oblikovane tako da garantuju uspeh učenika iz ovih grupa (De Graaf, De Graaf, Kraaykamp, 2000: 93). Po ovom shvatanju, postojanje kulturnog kapitala pretpostavlja postojanje društvenog konsenzusa u vezi sa statusnim signalima koji se smatraju vrednim priznanja. Laro i Vajninger ukazuju da su oni koji su koristili ovu definiciju, najčešće naglašavali „kulturne signale visokog statusa“, dok su zanemarivali deo definicije koji se odnosi na institucionalizaciju, stavove, preferencije i znanje.⁸ Po njihovom shvatanju, bitan aspekt kulturnog kapitala je to što „omogućava da se kultura koristi kao resurs koji omogućava pristup oskudnim nagradama, podlozan je monopolizaciji i, pod određenim uslovima, može

⁸ Snežana Štrangarić (Штрангарић, 2017) posebno ističe značaj *znanja*. Ona smatra da su pripadnici nižih društvenih slojeva manje uspešni u obrazovnom sistemu ne zato što im nedostaju kognitivne sposobnosti, već zato što je znanje, kao i drugi oblici kapitala, nejednako raspoređeno u društvenoj strukturi, tako da pripadnici viših klasa imaju bolji pristup tom znanju i povoljnije uslove da to znanje steknu, razviju i primene, a to je ono što se u obrazovnom sistemu zahteva. Stoga je važno uključiti znanje u operacionalizaciju kulturnog kapitala jer on nije konceptualno distinktivan i nezavistan od njega.

se prenositi sa jedne generacije na sledeću” (Lareau and Weininger, 2003: 587). Poslednji deo definicije, ukazivanje da se kultura kao resurs može prenositi sa jedne generacija na sledeću, opet apostrofira značaj sredina/porodica iz kojih pojedinci dolaze.

Govoreći o kulturnom kapitalu i sledeći Burdijeove ideje, Jeger (Jæger, 2009) ističe da se moraju ispuniti tri uslova da bi on unapredio obrazovni uspeh dece: 1. roditelji moraju posedovati kulturni kapital, 2. moraju preneti svoj kulturni kapital na decu, i 3. deca moraju da apsorbuju kulturni kapital i pretvore ga u obrazovni uspeh. Dakle, „roditelji moraju posedovati kulturni kapital; moraju uložiti vreme i trud u prenošenje kulturnog kapitala svojoj deci; a deca moraju da apsorbuju ovaj kulturni kapital i transformišu ga u obrazovni uspeh” (Jæger, 2009: 1944). Ovde treba naglasiti značaj *prenošenja kulturnog kapitala*, dimenzije koja je često zapostavljena. Ona bi se mogla ostvariti zajedničkim aktivnostima, razgovorima, transmisijom vrednosti i slično. Ovo donekle spada i u socijalni kapital u porodici, po određenju Džejmsa Kolmana, o čemu će biti reči u poglavlju o socijalnom kapitalu. U ovom kontekstu se može pomenuti i Salivan (Sullivan, 2001) koji smatra da bi Burdijeova teorija bila empirijski potvrđena, mora se potvrditi da:

1. Deca nasleđuju kulturni kapital roditelja;
2. Dečji kulturni kapital se pretvara u obrazovne kvalifikacije;
3. Obrazovne kvalifikacije su mehanizam društvene reprodukcije u naprednim kapitalističkim društvima.

Jeger (Jæger, 2009: 1944) navodi da postoji pet grupa studija koje proučavaju kulturni kapital:

1. Prva grupa studija tretira kulturni kapital kao odnos prema visokoj kulturi/umetnosti (*beaux arts*). Analizira se uticaj kulturnog učešća dece ili roditelja u visokoj umetnosti ili ukusa na obrazovne rezultate dece;
2. Druga grupa studija vidi kulturni kapital kao obezbeđivanje deci akademskih ili kognitivnih resursa. Ove studije uglavnom analiziraju kako čitalačke navike ili literarne sklonosti roditelja utiču na obrazovne rezultate dece;
3. Treća grupa studija analizira kako obrazovni resursi u kući (rečnici, računari, knjige itd.) olakšavaju obrazovni uspeh;
4. Četvrta grupa studija fokusira se na to kako roditelji prenose kulturni kapital deci. Ove studije uglavnom analiziraju kako roditelji koriste različite vidove komunikacije ili društvene interakcije da prenesu kulturni kapital deci;

5. Peta grupa studija analizira kako deca ili roditelji koriste svoj kulturni kapital u interakciji sa nastavnicima ili drugim *gatekeepers*-ima u obrazovnom sistemu da bi dobili povlašćen tretman i uspeh u obrazovanju.

Definicija kulturnog kapitala koja se mora pomenuti, imajući u vidu predmet ovog istraživanja, jeste ona koju daje Dragan Koković. On ga određuje kao „ukupnost predstava i znanja pomoću kojih ljudi mogu lakše da učestvuju u društvenom, kulturnom i obrazovnom životu“ (Koković, 2009: 156). Iako se ne određuje dovoljno široko šta sve obuhvata kulturni kapital, ukazuje se da on, između ostalog, omogućava lakše učestvovanje u obrazovnom životu. Zatim, može se pomenuti definicija Snežane Štrangarić koja određuje kulturni kapital „kao poznavanje legitimne kulture koje se stiče u okviru primarne socijalizacije, a koje nagrađuje obrazovni sistem doprinoseći reprodukciji klasne diferencijacije“ (Штрангарић, 2017: 307). I ova definicija je primenljiva u kontekstu istraživanja obrazovanja jer jasno naglašava da (ne)poznavanje legitimne kulture dovodi do stvaranja razlika u obrazovnom sistemu. Takođe, ističe i značaj primarne socijalizacije, odnosno uticaj roditelja i porodice na razvoj kulturnog kapitala, ali se čini da je usko svoditi kulturnu kapital samo na poznavanje legitimne kulture. Trebalo bi prihvatiti šire određenje kulturnog kapitala i u skladu sa tim izvršiti i operacionalizaciju ovog pojma, što će uskoro biti i učinjeno za potrebe ovog istraživanja.

2.3. Istraživanja i operacionalizacija kulturnog kapitala u kontekstu obrazovanja

Burdijeova shvatanja o značaju kulturnog kapitala u obrazovnom procesu uticala su na mnoge istraživače u društvenim naukama. Jasno je da postoje brojna istraživanja koja su proučavala uticaj kulturnog kapitala pojedinaca i njihovih porodica na obrazovno postignuće i aspiracije, ali bi prikaz svih takvih istraživanja bio preobiman i najverovatnije nemoguć zadatak. Stoga će ovde biti prikazana samo neka istraživanja autora koji su sledili Burdijeov teorijski pristup sa fokusom na novija istraživanja iz prvih decenija 21. veka, kako u svetu tako i u Srbiji.

Salivan (Sullivan, 2001) u istraživanju pokušava da odgovori na nekoliko pitanja: kako se kulturni kapital distribuira prema društvenoj klasi i obrazovnom nivou; mera u kojoj se kulturni kapital prenosi sa roditelja na decu; da li učenici i učenice poseduju različite nivoe

kulturnog kapitala i kakav uticaj kulturni kapital ima na postizanje *GCSE*-a⁹ na uzrastu od 16 godina. Pritom, Salivan ispituje učenike preko širokog spektra mogućih komponenti kulturnog kapitala:

1. Aktivnosti: čitanje (vrsta i količina pročitanih knjiga, korišćenje biblioteke, novine), televizija (vrsta programa koji se gleda), muzika (vrsta muzike koja se sluša, sviranje nekog instrumenta), učešće u „javnoj” ili „formalnoj” kulturi (umetnička galerija, pozorište i koncerti).
2. Kulturno znanje: provera znanja o poznatim kulturnim ličnostima.
3. Jezik.

Pored ovih komponenti, učenici su ispitani i o kulturnim aktivnostima svojih roditelja. Ove aktivnosti uključuju čitanje (i broj knjiga u kući¹⁰), novina koje čitaju, vrstu muzike i radio stanica koje se slušaju, učešće u „formalnoj kulturi“ i teme o kojima roditelji razgovaraju u kući.

Neki od rezultata (Sullivan, 2001: 900-908) pokazuju da je kulturni kapital roditelja daleko najvažniji faktor u objašnjavanju varijacija u kulturnim aktivnostima učenika (što pruža podršku Burdijeovom mišljenju da se kulturni resursi prenose sa roditelja na decu); učešće u kulturnim aktivnostima povezano sa uspehom na ispitu, što može biti posledica razvoja znanja ili skupa kompetencija. Salivan smatra da je mehanizam kroz koji kulturna participacija poboljšava obrazovna postignuća u stvari posedovanje znanja ili skupa kompetencija. On zaključuje da je, u skladu sa Burdijeovim teorijskim postavkama, kulturni kapital povezan sa društvenom klasom i prenosi se sa roditelja na decu i da posedovanje kulturnog kapitala ima značajan uticaj na postizanje *GCSE*-a. Smatra da „rad potvrđuje korisnost "kulturnog kapitala" kao koncepta objašnjenja, ali ne podržava veliku teoriju "kulture reprodukcije"“ (Sullivan, 2001: 911).

⁹ Eng. *General Certificate of Secondary Education* - Generalni sertifikat ili svedočanstvo srednjeg obrazovanja.

¹⁰ Štrangarić navodi podatke jednog istraživanja koje se bavilo najznačajnijim indikatorom objektiviziranog kulturnog kapitala:

„Komparativno istraživanje sprovedeno u 27 država širom sveta na uzorku od ukupno 70.000 ispitanika pokazalo je da deca koja su rasla okružena knjigama u svom domu postižu viši obrazovni nivo, odnosno ostaju u obrazovnom sistemu tri godine duže u odnosu na decu koja u svom domu nisu imala knjige. Posedovanje knjiga pokazao se kao snažan prediktor akademskog uspeha nezavisno od nivoa roditeljskog obrazovanja, zanimanja ili klase” (Evans, Kelley, Sikora and Treiman, 2010 prema: Штрангарић, 2017: 307).

Ovo je indikator koji se ne sme prevideti i mora biti element svakog istraživanja kulturnog kapitala u kontekstu obrazovanja.

Kvalitativno istraživanje koje je sprovedeno u Americi i Velikoj Britaniji (Devine, 2004) pokazuje značaj porodice za obrazovanje dece. Svi sagovornici iz Amerike u istraživanju govorili su o tome kako su njihovi roditelji visoko cenili uspeh u obrazovanju i želeli da odu što dalje u obrazovnom sistemu. Dok su ispitanici iz dobrostojećih porodica više srednje klase govorili o „visokim“ kulturnim aktivnostima, ostali su govorili o tome kako njihovi roditelji misle da je obrazovanje važno za dobijanje dobrog posla. Shodno tome, roditelji su naglašavali vrline napornog rada i discipline i ove vrednosti su oblikovale porodični stil života (Devine, 2004: 70). Odgovor jednog ispitanika (Devine, 2004: 72) pokazuje kako su vrednosti oblikovale stilove života koje su vodili:

„Da vam dam neku predstavu, kada sam imao četiri godine, sećam se da sam se veoma daleko vozio do pošte po svoje izdanje Svetske enciklopedije knjige (eng. *World Book Encyclopedia*). Tako sam za svoj četvrti rođendan dobio pun komplet enciklopedija. Čitao sam ih od A do Š (eng. *A to Z*) i to je bio etos porodice. Nismo imali televizor ili, ako jesmo, nije radio ili nije bio uključen, tako da dosta mog detinjstva nije bilo televizije, ali smo svi halapljivo čitali. Obrazovanje je bilo veoma, veoma cenjeno od strane oba roditelja“.

U ovom istraživanju je većina ispitanika govorila o tome kako su njihovi roditelji davali veliki značaj uspehu u obrazovanju. Neki od intervjuisanih, obično iz porodica srednje klase, govorili su o visokim kulturnim ukusima svojih roditelja. Međutim, većina ispitanika iz srednje klase i niže srednje klase govorila je o instrumentalnijem pristupu: obrazovni uspeh je bio važan za dobijanje dobrog posla. Shodno tome, ovi ispitanici su govorili o tome kako su se vrednosti njihovih roditelja pretočile u životnu praksu koja je omogućila uspeh u obrazovanju. Kao što ukazuje Divajn, bilo je očigledno da su ispitanici iz srednje klase, čiji su roditelji imali (često renomirano) fakultetsko obrazovanje, pretpostavljali da će i njihova deca ići na fakultet. Kao i ispitanici iz Amerike, svi britanski ispitanici su govorili o tome kako su njihovi roditelji cenili uspeh u obrazovanju. Divajn ukazuje da je način na koji su govorili o ovim pitanjima varirao u zavisnosti od njihovog iskustva u obrazovanju i socio-ekonomskog porekla i istorije obrazovanja njihovih roditelja. Takođe, kulturne predispozicije njihovih roditelja diktirale su kako su mobilisali svoje ekonomske resurse da osiguraju uspeh u obrazovanju. Divajn zaključuje da su roditelji srednje klase američkih i britanskih ispitanika mobilisali svoje kulturne resurse kako bi olakšali obrazovno i profesionalno napredovanje svoje dece (Devine, 2004: 95).

Brugman (Brueggmann, 2012: 72-81), analizirajući prediktore napuštanja školovanja Roma u centralnoj i jugoistočnoj Evropi, pokazuje da su indikatori kulturnog kapitala jedni

od najvažnijih. Formirano je pet modela, koji sadrže različite skupove varijabli. Prvi model sadrži osnovne prediktore: etničku pripadnost, starost, pol i zemlju porekla. Drugi model uvodi prediktore koji se odnose na određeni lokalitet u kome se nalazi domaćinstvo: pitanje da li je domaćinstvo smešteno u gradskom/urbanom ili seoskom/ruralnom području, da li je susedstvo pretežno romsko i da li je osnovna škola na pešačkoj udaljenosti. Treći model dodaje varijable povezane sa školskim iskustvom pojedinca – na primer, da li je pohađao predškolsku ustanovu. Četvrti model uvodi nekoliko prediktora, povezanih sa socio-ekonomskim statusom domaćinstva – siromaštvo, obrazovanje nosioca domaćinstva i broj knjiga kod kuće, kao i pitanje da li je domaći jezik romski ili ne. Peti model dodaje prediktor zdravlja tražeći prisustvo dugotrajne bolesti.

Svi prediktori, povezani sa *socioekonomskim* statusom domaćinstva, statistički su značajni prediktori napuštanja škole. Imati više od 30 knjiga kod kuće, smanjuje verovatnoću napuštanja škole za 8%. Život u siromašnom domaćinstvu povećava verovatnoću napuštanja škole za 5%. Ukoliko se romski jezik koristi u domaćinstvu, povećava se verovatnoća napuštanja školovanja za 4%. Najuticajniji prediktor domaćinstva je *obrazovanje nosioca domaćinstva*: verovatnoća napuštanja smanjuje se za 13% ako je nosilac domaćinstva barem stekao niže srednje obrazovanje (Brueggmann, 2012: 74). Ovi nalazi ukazuju na međugeneracijsku reprodukciju obrazovnih nejednakosti. Posedovanje knjiga i obrazovanje nosioca domaćinstva, koji spadaju u kulturni kapital porodice, pokazali su se kao veoma bitni prediktori. Ovi nalazi su još jedni u nizu koji potvrđuju da nepovoljne pozadinske karakteristike, odnosno sredina u kojoj se dete socijalizuje, u bitnoj meri uslovljavaju uspeh u obrazovanju.

Fan (2014) se u istraživanju bavio uticajem ekonomskog, socijalnog i kulturnog kapitala i pristupom kineskih porodica obrazovnim resursima, na uzorku od preko 6 000 ispitanika iz različitih provincija Kine. Ukratko, rezultati su pokazali da porodično poreklo ima značajan uticaj na pristup dece obrazovnim resursima. Sve tri vrste kapitala porodice (ekonomski, socijalni i kulturni) su značajno uticale na obrazovanje pojedinca, ali je porodični kulturni kapital imao najveći uticaj. Kao bitne varijable koje unapređuju obrazovanje njihove dece se ističu: „prijavljeno prebivalište oca“, „očev najviši stepen obrazovanja“ i „najviši stepen obrazovanja majke“. Zanimljivo je i da rezultati pokazuju da je u svim aspektima porodičnog porekla stepen uticaja oca bio veći od majčinog.

U istraživanju Suzana Marković Krstić i Lela Milošević Radulović (Марковић Крстић и Милошевић Радуловић, 2015) se bave uticajem socijalnog porekla na obrazovne orijentacije studentske omladine. Istraživanje je sprovedeno 2012. godine u Srbiji, Makedoniji i Bugarskoj na uzorku od 2 208 studenata (Univerziteta u Nišu, Univerziteta u Bitolju i Univerziteta u Velikom Trnovu). Analizira se kako društveno-ekonomski položaj i kulturno-obrazovni status porodice utiču na obrazovne orijentacije studenata (izbor fakulteta, uspeh tokom studija). Autorke ukazuju da rezultati istraživanja potvrđuju polazne pretpostavke o socijalnoj diferenciranosti studentske omladine koja se ispoljava kroz specifičnu distribuciju nivoa školske spreme očeva i majki studenata pojedinih fakulteta i njihovog profesionalnog statusa, kao i kroz različite kategorije materijalnog statusa porodica studenata.

Čeng Jong Tan (Cheng Yong Tan) je istraživao kako porodični kulturni kapital utiče na obrazovno postignuće učenika, na osnovu pokazatelja *PISA*¹¹ testiranja (Tan, 2020). U istraživanju ukazuje da se indikatori kulturnog kapitala porodice dele u tri grupe:

1. Kućni obrazovni i kulturni resursi – objektivizirani kulturni kapital;
2. Učešće u kulturi, učešće roditelja u obrazovanju svoje dece, čitalačke navike, diskusije između roditelja i dece o kulturnim i školskim pitanjima i obrazovna očekivanja dece ili roditelja za njihovu decu – otelovljena forma;
3. Obrazovanje roditelja – institucionalizovani oblik.

Prvu grupu, *kućne obrazovne resurse*, čine materijali za čitanje (knjige, enciklopedije, atlasi, rečnici, novine, časopisi), obrazovne igračke, tehnologije učenja (računari, obrazovni softver, internet veza, zapisi i kompakt diskovi) i objekti za učenje (radni stolovi, prostor za učenje); a *kućni kulturni resursi* uključuju pristup delima klasične književnosti, knjigama poezije i umetničkim delima (kod kuće). Drugu grupu, koja se odnosi *na kulturnu praksu roditelja i dece*, čine primeri učešća učenika u vannastavnim aktivnostima, poseta roditelja i dece mestima kao što su muzeji, biblioteke i knjižare, zoološki vrtovi i farme, istorijski lokaliteti, umetničke galerije, pozorišta, operne i baletske predstave i muzički koncerti. *Razgovori roditelja i dece* o kulturnim i školskim temama su još jedan pokazatelj kulturnog kapitala. Teme o kojima se razgovaralo uključuju visoku (eng. *highbrow*) kulturu, društveno-politička pitanja, školske programe i aktivnosti za decu, školski napredak i postignuća dece,

¹¹ *PISA* testiranjem se meri koliko su petnaestogodišnji učenici koji se približavaju kraju obaveznog školovanja spremni da odgovore na izazove današnjih društava znanja (OECD, 2012: 22, prema Tan, 2020).

obrazovne planove dece i roditeljsko akademsko ohrabrivanje dece. Dok se za treću grupu, naravno, uzima stepen obrazovanja koji roditelji imaju. Tan takođe pominje još dve bitne grupe indikatora koje se tiču porodice/roditelja: *Učešće roditelja kod kuće*, koje može uključivati roditelje koji pružaju kognitivnu i akademsku stimulaciju, pomažu svojoj deci oko domaćeg zadatka, usvajaju prakse orijentisane na postignuće ili autonomiju, strukturiraju kućno okruženje i pružaju emocionalnu odgovornost svojoj deci. *Učešće roditelja u školi*, koje uključuje komunikaciju roditelja sa školama, učešće u školskim aktivnostima, prisustvovanje roditeljskim sastancima i roditeljskim konferencijama, volontiranje u školama, posete deci u školama i pokazivanje poverenja u škole. Međutim, ova dva pokazatelja, po Džejmsu Kolmanu, spadaju u *socijalni kapital*, što je opravdana kategorizacija pa im zbog toga sada neće biti posvećena veća pažnja, već u narednim poglavljima kada o ovom kapitalu bude reči.

Dalje, Tan navodi 15 različitih varijabli kulturnog kapitala koje su primenjivane u istraživanjima od 1981. do 2015. godine, a koje, naravno, imaju različite efekte na akademska postignuća učenika. Te varijable su: pristup obrazovnim resursima kod kuće, pristup kulturnim resursima kod kuće, kulturno učešće dece, zajedničko kulturno učešće roditelja i dece, čitanje dece, čitanje roditelja, čitanje roditelja i deteta zajedno, diskusije roditelja i dece, obrazovna očekivanja dece, obrazovna očekivanja roditelja, učešće roditelja u školi, obrazovanje majki, obrazovanje očeva. Može se primetiti da se i u okviru ovih 15 indikatora nalaze oni koji bi se, ukoliko se imaju u vidu shvatanja Kolmana, ali i drugih teoretičara socijalnog kapitala (o kojima će biti reči u narednim poglavljima), trebalo uvrstiti u indikatore socijalnog kapitala. No, bez obzira na to, Tan ističe da rezultati potvrđuju doprinos kulturnog kapitala studentskom akademskom postignuću i ukazuju na to da je kulturni kapital višestruki konstrukt sa nekim aspektima koji imaju veći efekat od drugih na akademsko postignuće učenika (Tan, 2020).

U istraživanju *EUROSTUDENT VII* (Hauschildt et al., 2021) o socijalnim i ekonomskim uslovima života (eng. *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe*) su prikazani podaci iz 26 zemalja Evropskog prostora visokog obrazovanja (eng. *European Higher Education Area – EHEA*) i više od 370 000 studenata. Teme *EUROSTUDENT* istraživanja pokrivaju sve aspekte studentskog života: 1) njihovo poreklo (demografske karakteristike i socijalno poreklo), 2) uslove i iskustva studiranja (pristup i prelazak u visokoškolsko obrazovanje, uslovi i kvalitet studiranja, vremenski budžet i mobilnost) i 3) njihovi životni uslovi (zaposlenost, sredstva, troškovi i stambena situacija).

Pri analizi jednakosti u visokom obrazovanju, socioekonomski status porodica studenata, posebno obrazovanje roditelja (kao indikator institucionalizovanog kulturnog kapitala), veoma je relevantan činilac. Neki od najzanimljivijih podataka koji se tiču uticaja porodičnog porekla pokazuju da nešto više od polovine roditelja studenata ima visoko obrazovanje na nivou *ISCED*¹² 6–8 (51%). Studenti koji dolaze iz sredina sa nižom obrazovnom pozadinom su manje zastupljeni u skoro svim zemljama: samo oko 80% od očekivanog broja studenata čiji stepen očeva ne prelazi nivo *ISCED* 4 trenutno je upisano u visoko obrazovanje. Takođe, studenti čiji roditelji nisu stekli visoko obrazovanje su stariji od svojih vršnjaka. U svim zemljama je veća verovatnoća da su ovi studenti ušli u visoko obrazovanje sa zakašnjenjem od najmanje 24 meseca nakon završetka srednje škole i, u svim osim jedne zemlje, kroz alternativne pristupne puteve. Veća je verovatnoća da će studenti koji dolaze iz sredina bez tercijarnog obrazovanja studirati niskim intenzitetom i u vanrednom statusu (Hauschildt et al., 2021: 58-77).

Mladen Radulović u doktorskoj disertaciji istražuje da li je kulturni kapital povezan sa obrazovnim postignućem učenika, da li je intenzitet te povezanosti različit za „predmete sposobnosti“ i „predmete kulturnog kapitala“ (o kojima govori Dimado), da li je kulturni kapital povezan sa obrazovnim aspiracijama učenika, da li je povezan sa vrednovanjem obrazovanja od strane učenika i da li je jednako značajan za definisanje obrazovnih praksi učenika različitog uzrasta (Radulović, 2019). Rezultati do kojih je došao pokazuju da je kulturni kapital značajan za obrazovno postignuće i obrazovne aspiracije učenika, kao i da je kod učenika sa većim obimom kulturnog kapitala zastupljeno intrinzično vrednovanje obrazovanja. On je pozitivno povezan sa obrazovnim uspehom iz svih ispitivanih predmeta, premda je ta veza jača kada su u pitanju „predmeti kulturnog kapitala“. Takođe, kulturni kapital ima značaj za obrazovne prakse učenika različitog uzrasta, ali je njegova povezanost sa postignućem viša u osnovnim nego u srednjim školama. Ono što je značajno za kontekst ove disertacije je preporuka koju Radulović daje u zaključku: „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“ (Radulović 2019: 164). Ova disertacija se u potpunosti bavi studijom slučajeva, mada ne isključivo kritičnim kako preporučuje Radulović.

¹² *ISCED* je skraćenica za *International Standard Classification of Education*. Po ovoj klasifikaciji postoji 9 nivoa obrazovanja – od *ISCED* 0 do *ISCED* 8, pri čemu je *ISCED* 6 posedovanje diplome o završenim osnovnim studijama, 7 diploma master studija, a 8 doktorat.

Na osnovu određenja kulturnog kapitala autora koja su pomenuta u prethodnim poglavljima, kao i primene i operacionalizacije ovog pojma koja su prikazana u ovom poglavlju, biće ponuđena operacionalizacija kulturnog kapitala za potrebe ovog istraživanja. Najpre, podsećanje da se u ovom istraživanju prihvata širi pristup kulturnom kapitalu. Polazna osnova za određenje kulturnog kapitala su tri elementa koja Burdije navodi, značaj porodice koji se može naslutiti iz određenja koje daju Laro i Vajninger, kao i ulogu kulturnog kapitala koju ističu Koković, Štrangarić i brojni ostali autori. U ovom kontekstu, kulturni kapital se odnosi na *predispozicije koje pojedinac razvija/dobija primarno u porodici i koje mu omogućavaju uspešnije učestvovanje u obrazovnom procesu*. Ovde se ističe funkcija/uloga kulturnog kapitala u obrazovnom kontekstu – omogućavanje uspešnijeg učestvovanja u obrazovnom procesu, takođe se ukazuje i na značaj porodice kao ključnog izvora kulturnog kapitala pojedinca. Predispozicije se odnose na jezičku kompetenciju, usvojena znanja, vrednosti, stavove, (estetske) preferencije, kulturne prakse, posedovanje knjiga, umetničkih slika, muzičkih instrumenata i ostalih kulturnih materijalnih resursa/dobara. Kulturni kapital obuhvata i formalne školske kvalifikacije kao ishod/institucionalizaciju pomenutih predispozicija. U ovako široko postavljenom određenju kulturnog kapitala se obuhvataju tri forme koje Burdije izdvaja – *objektivizirani* kulturni kapital (knjige, umetničke slike, muzički instrumenti, ostala kulturna materijalna dobra), *otelovljeni* kulturni kapital (znanje, jezik, vrednosti, stavovi, preferencije) i *institucionalizovani* kulturni kapital (formalne školske kvalifikacije). Takođe, obuhvata i element koji je naglašavao Dimado – kulturne prakse. U ovom istraživanju će se ovaj element nazvati *kulturna participacija* (Mrђa и Миланов, 2020) i obuhvatiće aktivnosti kulturne proizvodnje (bavljenje umetnošću i sl.) i kulturne potrošnje (posete institucijama kulture, čitalačke navike i sl.).

Varijable koje se ističu operacionalizacijom su grupisane u skladu sa Burdijeovom (Bourdieu, 1986) podelom na tri oblika kulturnog kapitala i dopunom elementa koji ističe Dimado (DiMaggio, 1982), ali i pomenutih istraživanja (Sullivan, 2001; Devine, 2004; Brueggmann, 2012; Fan, 2014; Tan, 2020; Hauschildt et al., 2021):

- 1. Otelovljeni kulturni kapital** – ova dimenzija se za potrebe ovog istraživanja operacionalizuje na nešto drugačiji način nego što je uobičajeno. Ukazano je da Burdije ovaj oblik kulturnog kapitala operacionalizuje kroz forme stavova, preferencija i ponašanja, a upravo stavovi, preferencije i ponašanja čine ono što se naziva *obrazovnim klasnim etosom*. Zbog toga će se kao jedna dimenzija

otelovljenog kulturnog kapitala analizirati obrazovni etos: *vrednovanje obrazovanja i obrazovne i profesionalne aspiracije učenika i roditelja* (pri čemu će intrinzično vrednovanje obrazovanja i visoke obrazovne aspiracije predstavljati indikator većeg obima otelevljenog kulturnog kapitala). Druga dimenzija jeste *jezik, odnosno govorni obrasci*.

2. **Objektivizirani kulturni kapital** – istražuje se preko posedovanja: *knjiga, umetničkih slika, muzičkih instrumenata i ostalih kulturnih materijalnih dobara*.
3. **Institucionalizovan kulturni kapital** – istražuje se preko formalnih *školskih kvalifikacija roditelja*.
4. **Kulturna participacija** – istražuje se preko *kulturne potrošnje* (čitalačke navike učenika i roditelja, posećivanja ustanova kulture i sl.) i *kulturne proizvodnje* (bavljenje umetnošću, sviranje instrumenta, slikanje i sl.).

3. Teorija socijalnog kapitala

Socijalni kapital je koncept koji se koristi u istraživanju različitih sfera društva i sigurno je da može biti koristan i pri istraživanju različitih aspekata obrazovanja. Da bi se shvatila mogućnost njegove primene u oblasti obrazovanja, najpre bi trebalo razjasniti na šta se on tačno odnosi i kako se definiše. Istraživači različitih sfera društva (ekonomije, politike itd.) su ovaj pojam različito definisali i operacionalizovali, u skladu sa potrebama svojih istraživanja. Neki su mu pristupali na makro, a drugi na mikro nivou. Tako je on u jednom kontekstu svojstvo pojedinaca i privatno dobro, posmatra se kao resurs koji pojedinac dobija iz porodice ili članstva u nekim grupama. U drugom kontekstu je javno dobro, pa „postaje objašnjenje zašto se čitavi gradovi dobro upravljaju i ekonomski cvetaju” (Portes, 2000: 3). I pored ovako različitih pristupa socijalnom kapitalu, njima je zajednička ideja da socijalne veze i mreže mogu imati uticaj na napredak pojedinaca i/ili društava. Kako ističe Fild (Field, 2003; prema: Ignjatović, 2012: 11), teorije socijalnog kapitala govore o društvenim agentima, odnosima među njima i njihovim resursima, ali se razlikuju u pogledu aspekata koje ističu, terminologije koju koriste i od koje opšte paradigme polaze. Koković pokazuje da čak i kada se uspe u definisanju ovog pojma, njegova operacionalizacija je kompleksna: „imajući u vidu da se pod socijalnim kapitalom podrazumeva mera socijalne kohezije, kooperativnost u društvenim odnosima, kao i norme etike i poštenja, merenje ukupnih kohezivnih i kooperativnih odnosa nije nimalo lak zadatak“ (Koković: 2009: 148).

Jedna od mnogobrojnih definicija na prilično jednostavan način prikazuje suštinu socijalnog kapitala – prema njoj socijalni kapital predstavlja „aktivne veze među ljudima; poverenje, međusobno razumevanje i zajedničke vrednosti i ponašanja koji povezuju članove ljudskih mreža i zajednica i čine saradnju mogućom“ (Cohen and Prusak, 2001; prema: Acar, 2011: 456). Još jedna definicija stavlja akcenat na poverenje, po njoj je socijalni kapital sadržan u odnosima među pojedincima, kao i među korporativnim akterima; odražava prisustvo objektivnih veza, kao i subjektivnih odnosa zavisnih od poverenja, reciprociteta ili drugih pozitivnih emocija (Paxton, 1999; prema: Dufur et al., 2013). Definicija socijalnog kapitala koja u prvi plan stavlja *značaj porodice*, te je možda i najpogodnija za potrebe ovog istraživanja, jeste ona koju navodi Kovačeva pozivajući se na Edvardsa. Kod Edvardsa se socijalni kapital određuje kao „kvalitet odnosa članova porodice kako unutar tako i van

porodice, koji povećavaju njihov pristup resursima i olakšavaju njihovu aktivnost za stvaranje i korišćenje resursa” (Edwards, 2004; prema: Kovacheva, 2004: 214).

Treba ukazati i da socijalni kapital može da bude privatno i javno dobro. Dakle, u osnovi koncepta socijalnog kapitala su socijalni odnosi koje pojedinci mogu koristiti za ostvarivanje ličnih ili zajedničkih ciljeva. Odnosi se na resurse koji su nam dostupni preko naših socijalnih mreža/veza. Ti resursi mogu biti informacije, naučne i obrazovne ideje, poverenje, saradnja, poslovne prilike, materijalna dobra itd.

„Odrednica "kapital" ističe da je socijalni kapital – kao ljudski i finansijski kapital – produktivan: možemo s njime stvarati vrednosti, obavljati stvari, postići svoje ciljeve, ispuniti svoje životne misije i dati doprinos svetu. No nije dovoljno tvrditi da je socijalni kapital "produktivan". Bez njega niko ne može uspeti, čak ni opstati. Pogrešno je mišljenje da se može živeti bez socijalnog kapitala i da je dovoljno samostalno naprezanje kao recept za dolaženje do uspeha“ (Koković, 2009: 150).

Ono što je bitno za predmet ovog istraživanja je da se socijalni kapital može koristiti pri analizi i objašnjenju razlika u obrazovnom postignuću učenika. Rogošić i Baranović navode da istraživanja potvrđuju pozitivni uticaj socijalnog kapitala na obrazovno postignuće, smanjenje stopa napuštanja škole, povećanje stopa upisa na fakultet i diplomiranja, kao i bolja postignuća na testovima (Israel et al., 2001; Yan, 1999; Sun, 1999; prema: Rogošić and Baranović, 2016: 84). Iako brojni pokazatelji potvrđuju pozitivni uticaj socijalnog kapitala na bolji obrazovni uspeh učenika, Plagens (2011: 40) podseća da su objašnjenja zašto je to tako različita, te da je često nejasno kako socijalni kapital funkcioniše.

Kako je u brojnim objašnjenjima socijalnog kapitala *porodica* centralna u njegovom sticanju i (re)produkciji, na njen značaj se mora obratiti posebna pažnja. Kada je reč o Srbiji, treba podsetiti da je Smiljka Tomanović (2008) svrstava među društva koja pripadaju južnoevropskom kulturnom obrascu. Ovaj obrazac karakteriše solidarnost unutar porodice, ali i moralna obaveza roditelja da pomažu deci, kroz finansiranje tokom školovanja, stambenog zbrinjavanja i slično. Tomanović ukazuje i da su socijalne veze roditelja bitan resurs koji se ulaže u budućnost dece. One služe za sticanje informacija, olakšavanje zapošljavanja, obezbeđivanje kvalitetnih vannastavnih aktivnosti itd. S obzirom na to da socijalni kapital pospešuje razmenu informacija i ohrabruje društvenu akciju, socijalne veze pojedinaca i njihovih porodica mogu da im omoguće bolji školski uspeh, pristup dobrim školama, kao i bolje plaćenim poslovima i finansijskim sredstvima (Stanojević, 2024). Akar (Acar, 2011) navodi da se koristi socijalnog kapitala za kontekst obrazovanja mogu uočiti u:

- 1) Boljem postignuću na testovima;
- 2) Većim stopama diplomiranih;
- 3) Nižim stopama napuštanja školovanja;
- 4) Većim stopama upisa na fakultet.

3.1. Razvoj koncepta socijalnog kapitala

Socijalni kapital je predmet interesovanja teoretičara već nekoliko vekova. Portes (1998) i Farr (Farr, 2004; prema: Plagens, 2011) početke teorije socijalnog kapitala pronalaze u drugoj polovini 19. veka kod klasika sociologije Emila Dirckema i Karla Marksa (Karl Marx), odnosno političkih ekonomista ovog perioda kao što su Henri Sidžvik (Henry Sidgwick), Džon Klark (John Bates Clark), Edvard Belami (Edward Bellamy) i Alfred Maršal (Alfred Marshall). Treba ukazati i da se veliki deo onoga što su politički ekonomisti devetnaestog veka smatrali socijalnim kapitalom, kao što su putevi i mostovi, danas smatra fizičkim kapitalom (Plagens, 2011). Patnam (2008), pak, govoreći o razvoju pojma socijalnog kapitala pažnju posvećuje 20. veku i apostrofira značaj L. J. Hanifana (Lyda Judson Hanifan) koji prvi upotrebljava izraz socijalni kapital u sličnom značenju koje se i danas koristi.¹³ Hanifan je smatrao da je pojedinac društveno bespomoćan ako je prepušten sam sebi i da „ako stupi u dodir sa svojim susedima, a oni sa ostalim susedima, doći će do nakupljanja društvenog kapitala, koji može odmah da zadovolji njegove društvene potrebe, i koji sa sobom nosi mogućnosti za značajna poboljšanja životnih uslova u celoj zajednici“ (Hanifan, 1916: 130, prema: Patnam, 2008: 21). Ovakvo shvatanje o značaju socijalnog kapitala je slično nekim shvatanjima koja su danas aktuelna, pogotovo Patnamovom. Dakle, on govori o pozitivnim efektima koje može imati akumulacija socijalnog kapitala u zajednici. U kontekstu obrazovanja, smatrao je da je značajno učestvovanje čitave zajednice kako bi škole bile uspešnije. U drugoj polovini 20. veka veći broj teoretičara posvećuje pažnju socijalnom kapitalu. Rogošić i Baranović u ovom periodu naglašavaju značaj Glena Lourija (Glenn Loury) (Rogošić and Baranović, 2016). Njegove postavke su bliske postavkama koje razvija Džejms Kolman. Louri određuje socijalni kapital kao skup resursa koje pojedinci koriste u

¹³ Postoje mišljenja da je Džon Džui (John Dewey) prvi teoretičar socijalnog kapitala i da se Hanifan oslanjao na njegove rane radove (Farr, 2004: 14, prema: Ignjatović, 2012: 13).

akumulaciji ljudskog kapitala, te smatra da količina resursa koju pojedinac može da uloži u svoj razvoj (obrazovanje) zavisi od njegovog socijalnog porekla. Kada se pažnja posveti prvim decenijama 21. veka, postoji veći broj značajnih teoretičara socijalnog kapitala. Zbog prirode ovog istraživanja i postavljenih ciljeva u nastavku će biti posvećena pažnja Pjeru Burdijeu, Džejmsu Kolmanu i Robertu Patnamu, koji su tri najbitnija i najaktuelnija teoretičara ovog koncepta.

Burdije, koji razvija prvu savremenu sistematsku analizu socijalnog kapitala, smatra da on predstavlja očekivanu ili ostvarenu dobit putem društvenih veza, kontakata i saradnje između pojedinaca i grupa (Bourdieu, 1986). On analizira veze između socijalnog i drugih oblika kapitala koji održavaju društvene nejednakosti. Za njega obim i relevantnost porodičnog socijalnog kapitala zavise od drugih kapitala koje porodice poseduje i porodičnih resursa (Kovacheva, 2004: 212-213). Kolman je vršio istraživanja koja su se bavila povezanošću obrazovanja i socijalnog kapitala. On socijalni kapital određuje kao skup resursa koji su sastavni deo porodičnih odnosa i društvene organizacije zajednice, a koji su bitni za intelektualni i društveni razvoj deteta ili osobe (Coleman, 1988). Ključne dimenzije koje dovode do boljeg školskog uspeha dece jesu fizičko prisustvo roditelja i količina pažnje koju deca primaju kod kuće. Za njega je socijalni kapital resurs unutar porodice, koji proizilazi iz međugeneracijskih odnosa. Roditelji ulažu vreme, pažnju i očekivanja u svoju decu, što zauzvrat omogućava mlađoj generaciji da uveća svoj ljudski kapital. Patnam, pak, koristi koncept socijalnog kapitala na nešto drugačiji način od Burdijea i Kolmana. On ga primarno posmatra kao svojstvo zajednica, a ne pojedinaca/porodica. Imajući u vidu prethodno navedeno, jasno je da se Patnam bavi vezom između socijalnog kapitala i ekonomskih i političkih promena na regionalnom i nacionalnom nivou (Patnam, 2008; Putnam, et al. 1993).

Ova tri autora su imala veliki uticaj na teorije socijalnog kapitala, pa su brojni autori u prvim decenijama 21. veka polazili upravo od njihovih shvatanja i nadograđivali ih. U osnovi, pristupi socijalnom kapitalu i njegove definicije se mogu podeliti u dve grupe. Prva grupa posmatra socijalni kapital kao svojstvo zajednice, društva u celini – ovde je akcenat na zajedničkim normama, vrednostima, poverenju, participaciji i slično. Dakle, akcenat je na karakteristikama koje olakšavaju saradnju i jačaju društvenu koheziju. U ovom pristupu koristi socijalnog kapitala se tiču kolektiva u celini, na primer u vidu smanjene stope kriminala, niže korupcije i boljeg upravljanja. Druga grupa posmatra socijalni kapital kao svojstvo pojedinaca, grupa i njihovih odnosa – ovde je akcenat na vezama, kontaktima koji im omogućavaju pristup vrednim resursima. U ovom shvatanju, socijalni kapital ima svojstva

privatnog dobra, koje pojedinci akumuliraju i koriste za postizanje sopstvenih ciljeva i ličnog napredovanja. Portes (2000) ukazuje da su se i Burdije i Kolman fokusirali na individue ili male grupe kao jedinice analize, odnosno na koristi koje pojedinci i porodice obezbeđuju preko svojih veza sa drugima. Jasno je da se prva grupa pristupa socijalnom kapitalu oslanja na shvatanja Patnama koji posmatra socijalni kapital kao svojstvo zajednica, dok se druga grupa oslanja na shvatanja Burdijea i Kolmana koji su u prvi plan stavljali pojedince, porodice i grupe kao jedinice analize. U zavisnosti od potreba istraživanja, autori koriste odgovarajuće definicije, odnosno pristup socijalnom kapitalu.

Iako su ovde pomenuti najpoznatiji teoretičari socijalnog kapitala i ukratko skicirani njihovi pristupi socijalnom kapitalu, problem oko konceptualizacije ovog pojma je mnogo složeniji nego što se može zaključiti na osnovu prethodno navedenog. Najpre, mora se pomenuti da pored ova tri istaknuta autora, postoje još brojni pristupi socijalnom kapitalu koji su aktuelni danas, između ostalih mrežna teorija (Lin) i Fukujamin koncept. Portes ističe da je istraživačka literatura uglavnom pratila teorijske smernice Burdijea i Kolmana, fokusirajući se na vrste resursa koje ljudi stiču na osnovu svojih društvenih veza. Dok su istraživači analizirali implikacije koncepta, izdvojila su se tri bitna elementa: socijalni kapital je postao definisan kao: 1. izvor društvene kontrole, 2. izvor beneficija koje proističu iz porodice i 3. izvor resursa posredovan od strane neporodičnih mreža (Portes, 2000).

Na narednim stranama će detaljnija pažnja biti posvećena Burdijeu, Kolmanu i Patnamu, jer su oni najviše uticali na istraživanja i kasnije pokušaje teorijskog dorađivanja ovog koncepta. Takođe, zbog teme kojom se bavi ovo istraživanje, akcenat će biti na socijalnom kapitalu kao izvoru beneficija koje proističu iz porodice. Nakon prikazivanja ovih teorijskih pristupa socijalnom kapitalu ukazaće se na sličnosti i razlike među njima, ali i istražiti mogućnost izgradnje integralnog pristupa za izučavanje uticaja socijalnog kapitala porodice na obrazovno postignuće učenika kroz analizu nekih pokušaja stvaranja ovakve sinteze.

3.2. Socijalni kapital u teoriji Pjera Burdijea

Kada je reč o Burdijeovoj teoriji, već je u prethodnom delu, kada se predstavljao kulturni kapital, ukazano da on razlikuje više vrsta kapitala, da ističe mogućnost konverzije jednog u drugi, kao i da su kapitali neophodni za razumevanje socijalne reprodukcije. Rogošić i Baranović (2016) naglašavaju da se Burdijeova analiza socijalnog kapitala i njegovog uticaja na obrazovna postignuća ne može razumeti bez njegove šire teorije kapitala, kao i koncepta polja i habitusa, o kojima je bilo reči u prethodnim poglavljima. U Burdijeovoj teoriji obrazovanje ima centralnu ulogu u reprodukciji nejednakosti. Uprkos činjenici da stavlja veći akcenat na ulogu habitusa, ekonomskog i kulturnog kapitala u ovom procesu, Grosman ističe da Burdije „implicitno priznaje da postoji nejednaka raspodela socijalnog kapitala koja proizilazi iz nesrazmerne raspodele resursa dostupnih za njegovo dobijanje“ (Grossman, 2013: 32). Burdije određuje socijalni kapital kao stvarne ili potencijalne resurse koji su povezani sa pripadnošću društvenoj grupi (Bourdieu, 1986). Pripadnost grupi omogućuje pojedincima da pristupe njenim resursima. Nekoliko godina kasnije izlaže nešto drugačije određenje socijalnog kapitala, pa kaže da je: „zbir resursa, stvarnih ili virtuelnih, koji stiču pojedinci ili grupe na osnovu posedovanja trajne mreže više ili manje institucionalizovanih odnosa međusobnog upoznavanja i priznavanja“ (Bourdieu and Wacquant 1992: 119, prema: Grossman, 2013: 31). Portes (1988) razlaže socijalni kapital na osnovu Burdijeove definicije na dva elementa:

1. Socijalni odnos koji omogućava pojedincima da traže pristup resursima koje poseduju njihovi saradnici;
2. Količina i kvalitet tih resursa.

Prvi element koji izdvaja Portes, socijalni odnosi, nastaje i održava se na jedan od dva načina:

1. Može biti rezultat neke početne, a zatim tekuće materijalne ili simboličke razmene;
2. Može se društveno ustanoviti i garantovati primenom zajedničkog imena, kao što je ime porodice, klase, plemena, škole, stranke ili organizacije.

Kao što je već rečeno, članstvo u grupi omogućuje pojedincima da pristupe resursima te grupe, odnosno oni crpe svoj socijalni kapital iz pripadnosti grupi. Međutim, na tome se

mora stalno raditi jer mreža¹⁴ odnosa nije pojedincima prirodno data. Po Burdijeu, mreža odnosa „je proizvod investicionih strategija, individualnih ili kolektivnih, svesno ili nesvesno usmerenih na uspostavljanje ili reprodukciju društvenih odnosa koji su direktno upotrebljivi kratkoročno ili dugoročno” (Bourdieu, 1986: 22). Ovakva postavka navodi neke autore, na primer Portesa (Portes, 2000), na zaključak da je Burdijeov tretman koncepta bio instrumentalan – ljudi namerno grade svoje odnose zbog koristi koje im oni kasnije mogu doneti.

Za reprodukciju socijalnog (ali i kulturnog i ekonomskog) kapitala veoma su bitne društvene pozicije sa kojih startuje pojedinac, te se porodica pojavljuje kao značajan okvir ovog procesa (Stanojević, 2012: 69). Burdije smatra da obim socijalnog kapitala koji osoba poseduje zavisi od veličine mreže veza koje može da mobilise i od ukupnog obima kapitala, ekonomskog, kulturnog i simboličkog, koji poseduje svaka osoba sa kojom je povezana. Dakle, moraju se uzeti u obzir dve stvari: veličina mreže i kapital koji je dostupan od drugih u grupi. Veće mreže pojedinaca sa pristupom većim zalihama kapitala imaju više da ponude od manjih mreža pojedinaca sa ograničenijim sredstvima (Plagens, 2011: 43). Socijalni kapital ne može da se svede na ekonomski ili kulturni kapital, ali nije ni nezavisan od njih, već deluje kao njihov multiplikator.

„Preko društvenog kapitala pojedinci ostvaruju direktan pristup ekonomskim resursima (subvencionirani krediti, investicione mogućnosti, zaštićena tržišta), mogu da uvećaju svoj kulturni kapital kroz kontakte sa ekspertima ili uglednim pojedincima ili pridruže institucijama koje će im obezbediti preporuke (institucionalizovani kulturni kapital). S druge strane, pristup društvenom kapitalu zahteva investiranje ekonomskih i kulturnih resursa od strane pojedinca” (Golubović i Golubović, 2007: 155).

Imajući u vidu širu Burdijeovu teoriju, razumljivo je da istraživači obrazovanja koji polaze od njegovih shvatanja posmatraju socijalni kapital kao *resurs koji koriste privilegovane grupe* u nastojanju da se razlikuju od nižih slojeva. Smatra se da pripadnici srednje i više klase koriste ovaj kapital da bi osigurali reprodukciju društvenog položaja kroz obezbeđivanje adekvatnog obrazovanja svojoj deci. Mikevič (Mikiewicz, 2021) smatra da je u ovoj perspektivi obrazovanje arena klasne borbe, te da se oni kojima pretila silazna društvena mobilnost brani od “uzurpatora” iz nižih klasa. Na osnovu ovoga se može zaključiti da socijalni kapital koriste ponajviše pripadnici srednje i više klase. Dakle, u ovom pristupu se

¹⁴ Mreže su veze među pojedincima unutar ili između grupa.

socijalni kapital javlja „kao jedno od oruđa za izgradnju i održavanje društvenih razlika“ (Stanojević, 2024: 395).

Dok je kulturni kapital kompetencija korišćenja kulturnih simbola, socijalni kapital je, s druge strane, pripadnost grupi, društveni odnosi koji mogu postati osnov za pružanje društvene legitimacije pojedincu u njegovom ili njenom delovanju usmerenom na postizanje određenog cilja u datoj oblasti. Autori koji slede Burdijeovu tradiciju istražuju socijalni kapital koji je ukorenjen u odnosima sa članovima porodice, prijateljima, poznanicima, školskim i poslovnim vezama roditelja i koriste Burdijeovu teoriju društveno-kulturne reprodukcije da objasne načine na koje socijalni kapital služi reprodukciji društvenih nejednakosti (Rogošić and Baranović, 2016: 89-90). Socijalni kapital je odnos na koji se može pozvati ili koji daje pristup drugim resursima – ekonomskim i kulturnim. Dakle, što su veći ekonomski, kulturni i simbolički resursi grupe kojoj pojedinac pripada i na koje se može odnositi, veći je socijalni kapital koji on/ona poseduje (Mikiewicz, 2021: 4).

3.3. Socijalni kapital u teoriji Džejmsa Kolmana

Shvatanja Džejmsa Kolmana su posebno značajna za predmet ovog istraživanja jer je kod njega koncept socijalnog kapitala značajan kao sredstvo za razumevanje nejednakosti u obrazovnom postignuću. On se bavi uticajem porodice na obrazovno postignuće dece, analitički razdvajajući socijalni kapital porodice na onaj:

1. Unutar porodice;
2. Izvan porodice.

Kolman smatra i da je porodica primarni izvor stvaranja socijalnog kapitala. „Brojne studije ukazuju na važnost porodice, posebno na koristi koje roditelji dele sa svojom decom, za socijalni kapital“ (Abbas, 2002; Francis and Archer, 2005; Goulbourne and Solomos, 2003; Thapar and Sanghera 2010; Zhou and Bankston, 1994, prema: Grossman, 2013: 19).

Kada je bilo reči o razvoju koncepta socijalnog kapitala, pomenuto je da je jedan od bitnih doprinosa u drugoj polovini 20. veka dao Glen Louri. On je jedan od teoretičara koji su uticali na koncepciju Kolmana. Pored Lourija treba pomenuti da su na Kolmanova shvatanja uticaj izvršili i Mark Granoveter (Mark Granovetter) i Nan Lin i njegova mrežna teorija. A i

pored toga što je Kolmanova analiza potencijalnog korišćenja socijalnog kapitala za sticanje obrazovnih kvalifikacija bliska Burdijeovoj analizi, Portes (1998) primećuje da Kolman nigde ne spominje Burdijea. To da je Kolman zainteresovan za socijalni kapital u kontekstu uvećanja ljudskog kapitala se primećuje i u njegovom definisanju ovog pojma. Definiše ga kao „skup resursa koji se nalaze u društvenim vezama i odnosima, a koji su značajni za kognitivni ili društveni razvoj deteta ili mladog čoveka” (Golubović i Golubović, 2007: 156).¹⁵ Kolman smatra da veći obim socijalnog kapitala, kao što je prisustvo oba roditelja u porodici, manji broj dece, zatvaranje društvenih mreža itd., smanjuje šanse za prevremeno odustajanje od školovanja (Coleman, 1988). U ovom teorijskom pristupu se socijalni kapital posmatra kao sredstvo putem kojeg roditelji mogu svojoj deci obezbediti određene prednosti i povećati njihove životne šanse (Stanojević, 2024).

Najznačajniji Kolmanov teorijski rad za shvatanje pojma socijalnog kapitala je: *Socijalni kapital u stvaranju ljudskog kapitala* (eng. *Social Capital in the Creation of Human Capital*). Ovde on sistematično predstavlja i ilustruje¹⁶ ovaj pojam, opisuje njegove oblike, društvene uslove pod kojima nastaje itd. U ovom radu Kolman izdvaja tri oblika socijalnog kapitala:

1. Obaveze i očekivanja;
2. Društvene norme;
3. Kanale informisanja.

Socijalni kapital u njegovoj koncepciji obuhvata entitete koji imaju dva zajednička elementa:

1. Sastoje se od određenih aspekata društvene strukture;
2. Ohrabruju određene aktivnosti aktera unutar te strukture.

Ove dve navedene podele su veoma bliske jer se izraz *aspekti društvene strukture* odnosi na navedena tri oblika socijalnog kapitala: obaveze i očekivanja, norme i informacione kanale. Upravo oni ograničavaju ili ohrabruju određenu vrstu ponašanja. Kako

¹⁵ Međutim, merenje i istraživanje socijalnog kapitala nije tako jednostavno. Kolman zapaža da ako je fizički kapital u potpunosti opipljiv, otelotvoren je u vidljivom materijalnom obliku, a kulturni kapital manje opipljiv, sastojeći se u veštinama, znanjima, vrednostima, diplomama koje je pojedinac stekao, socijalni kapital je još manje opipljiv jer postoji u odnosu između osoba (Coleman, 1988).

¹⁶ Dobra ilustracija socijalnog kapitala, iako ne direktno vezana za kontekst obrazovanja, jeste primer Kolmana o majci šestoro dece koja se sa suprugom i decom seli iz predgrađa Detroyta u Jerusalim. Majka kao razlog njihove imigracije ističe povećanu slobodu koju će Jerusalim pružiti njenoj deci. Osećaće se bezbedno ako pusti svog osmogodišnjaka da gradskim autobusom vozi mlađeg brata ili sestru u školu. Takođe, oseća da će njena deca biti bezbedna da se igraju bez nadzora u gradskom parku u Jerusalimu. Kolman navodi da razlika leži u socijalnom kapitalu dostupnom u Jerusalimu u poređenju sa predgrađem Detroyta.

navodi Kolman „ako A učini nešto za B i veruje da će B uzvratiti uslugu u budućnosti, ovaj odnos ustanovljava očekivanja na strani A i obaveze na strani B” (Coleman, 1988: 102). Veoma bitna karakteristika društvene strukture s aspekta generisanja socijalnog kapitala je „gustina mreže odnosa među članovima grupe, koja obezbeđuje poštovanje opšteprihvaćenih normi ponašanja” (Golubović i Golubović, 2007: 157). Kada norma postoji i efikasna je, ona predstavlja moćan oblik socijalnog kapitala. U kontekstu obrazovanja, norme u zajednici koje podržavaju i obezbeđuju efektivne nagrade za visoko postignuće u školi u velikoj meri olakšavaju školske zadatke. Jedno svojstvo društvenih odnosa od kojeg zavise efektivne norme je ono što Kolman naziva zatvaranjem društvenih mreža (eng. *closure of social networks*). Ovaj termin koristi da bi opisao zatvoreni krug poznanika, odnosno mrežu koju čine osobe koje se međusobno poznaju i komuniciraju.¹⁷ Zatvaranje društvenih mreža znači postojanje dovoljnih veza između određenog broja ljudi da garantuju poštovanje normi (Portes, 1998: 6). Obaveze i očekivanja, razmena informacija, normi i sankcija i odnos sa autoritetom, koje Kolman smatra aspektima socijalnog kapitala zajednice, očigledniji su ako je mreža zatvorena (Rogošić and Baranović, 2016: 85). U slučaju normi koje roditelji nameću deci, zatvaranje zahteva malo složeniju strukturu, koju naziva međugeneracijsko zatvaranje. Međugeneracijsko zatvaranje se može stvoriti na dva načina (Windzio and Kaminski, 2023): 1. odozgo nadole (eng. *top-down*) i 2. odozdo nagore (eng. *bottom-up*). U prvom načinu najpre postoje veze i poznanstva među roditeljima, a onda i deca uspostavljaju odnose zbog toga, odnosno veze među roditeljima omogućavaju deci da se upoznaju i sprijatelje. U drugom načinu najpre deca sklapaju prijateljstva, a onda prijateljstva sklapaju njihovi roditelji. Postojanje međugeneracijske zatvorenosti obezbeđuje određenu količinu socijalnog kapitala koji je dostupan svakom roditelju u podizanju svoje dece – ne samo u pitanjima vezanim za školu, već i u drugim stvarima (Coleman, 1988: 105-107)¹⁸. Socijalni kapital je i ono što se naziva informacionim kanalima. Oni podrazumevaju odnose koji pomažu ljudima da pronađu i prikupe informacije.

Već je ukazano da je u Kolmanovom shvatanju porodično poreklo analitički razdvojivo na najmanje tri različite komponente: finansijski kapital, ljudski kapital i socijalni kapital (Coleman, 1988: 109). Finansijski kapital se meri porodičnim bogatstvom ili

¹⁷ Na primer, roditelji poznaju roditelje prijatelja svoje dece, to stvara društvenu strukturu koja olakšava nastanak efektivnih normi. Ova teorija sugerise da porodične norme i međugeneracijska zatvorenost (oblici socijalnog kapitala) promovišu obrazovna postignuća, motivaciju u školi i angažovanje (Dika and Singh, 2002).

¹⁸ Zanimljivo je i da se pokazalo da međugeneracijsko zatvaranje ima negativan efekat na sukobe među učenicima, te se zaključuje da ono može pomoći u sprečavanju devijantnog ponašanja u školama (Windzio and Heiberger, 2024).

prihodima. Obezbeđuje fizičke resurse koji mogu da pomognu u postignuću: mesto u kući za učenje, materijale za pomoć u učenju, finansijska sredstva koja rešavaju porodične probleme. Ljudski kapital se meri preko obrazovanja roditelja. On pruža potencijal za kognitivno okruženje za dete koji pomaže u učenju (ovo je poput shvatanja o kulturnom kapitalu Burdijea koje je predstavljeno u prethodnom odeljku). Socijalni kapital u porodici se razlikuje od pomenutih. Naravno, tačno je da na decu snažno utiče ljudski/kulturni kapital koji poseduju njihovi roditelji, ali ovaj kapital može biti neznačajan za obrazovne ishode dece ako roditelji nisu važan deo života njihove dece, ako se njihov ljudski kapital koristi isključivo na poslu ili drugde van kuće.

Za temu ove disertacije je od posebnog značaja Kolmanovo shvatanje da postoji efekat socijalnog kapitala koji je posebno važan: njegov efekat na stvaranje ljudskog kapitala u sledećoj generaciji. I socijalni kapital u porodici i socijalni kapital u zajednici igraju ulogu u stvaranju ljudskog kapitala u generaciji koja raste (Coleman, 1988: 109-116). Prema tome, Kolman analitički razdvaja socijalni kapital na onaj *unutar* i *van* porodice.

Govoreći o socijalnom kapitalu **unutar porodice**, Kolman iznosi jednu veoma bitnu dopunu postavkama kulturnog i ljudskog kapitala, koja je već pomenuta. On naglašava da za obrazovni uspeh deteta može biti irelevantan obim ljudskog kapitala roditelja ukoliko on nije upotpunjen socijalnim kapitalom oličenim u porodičnim odnosima, odnosno onim što se naziva socijalnim kapitalom unutar porodice (Stanojević, 2024). Prema prethodno navedenom se može zaključiti da socijalni kapital unutar porodice u stvari omogućava pristup deci ljudskom kapitalu njihovih roditelja. Socijalni kapital unutar porodice predstavljaju odnosi među članovima porodice, na primer dece sa roditeljima, braćom/sestrama, bakom, dekom itd. On zavisi od fizičkog prisustva odraslih u porodici, ali i od pažnje koju oni posvećuju detetu i odnosima koje razvijaju. Stoga se kao jedna od njegovih najbitnijih varijabli izdvaja ulaganje vremena roditelja u obrazovanje svoje dece.

Koristi za razvoj deteta/mlade osobe ne leže samo u odnosima unutar porodice, već i u odnosima koje članovi porodice uspostavljaju sa širom zajednicom, prvenstveno u odnosima roditelja sa institucijama zajednice (Coleman, 1988). U ovom kontekstu se govori o socijalnom kapitalu **van porodice**. Kada je u fokusu ovaj socijalni kapital i njegove koristi za obrazovanje dece, bitna je povezanost roditelja sa školom, poznanstva koja mogu biti korisna za kontekst obrazovanja dece, poznavanje školskih drugova dece i njihovih roditelja, odnosno zatvaranje društvenih mreža itd. Mirjana Bobić smatra da obim socijalnog kapitala dece

zavisi od toga da li žive sa jednim ili oba roditelja¹⁹, zatim od broja dece u porodici, ali i od toga da li su deca i porodice menjale mesto boravka i školovanja (Bobić, 2012).

Prema tome, Kolman u konceptualizaciji socijalnog kapitala u središte pažnje postavlja porodicu. Pokušava da kombinuje teorije racionalnog izbora i strukturalnog funkcionalizma. Pravi uzročnu vezu između ulaganja u obaveze i otplate, i ulaganja u sledeću generaciju i kohezivnih normi i sankcija. On identifikuje socijalni kapital kao resurs unutar porodice koji je svojstven strukturi međugeneracijskih odnosa, posebno između roditelja i dece. Roditelji ulažu u svoju decu, kao sledeću generaciju porodice, koja će ih zauzvrat podržavati u kasnijem životu, tako što će biti fizički prisutni, poklanjati im pažnju i razvijati intenzivan odnos sa njima koji podrazumeva razgovor o ličnim stvarima i očekivanjima njihovog obrazovnog postignuća (Edwards, Franklin and Holland, 2003: 4). Stoga, u ovom teorijskom pristupu, analiziraju se odnosi u porodici, kontakti između roditelja i dece, da li postoji poverenje između njih, podrška koju deca dobijaju od porodice, struktura porodice, kao i odnosi porodice sa širom zajednicom.

Istraživači obrazovanja koji polaze od postavki socijalnog kapitala koje je razvio Kolman pažnju posvećuju socijalnom kapitalu kao sredstvu za oblikovanje ljudskog kapitala – razvoj veština, znanja i kompetencija (Stanojević, 2024). Kakav će uspeh u obrazovanju deca/mladi imati zavisi od porodičnog modela, odnosa u porodici, nivoa uključenosti roditelja u obrazovanje dece, zatvaranja društvenih mreža, povezanosti roditelja sa školom itd.

3.4. Socijalni kapital u teoriji Roberta Patnama

Robert Patnam je istaknut kao treći bitan teoretičar socijalnog kapitala koji je aktuelan danas i od čijih postavki polazi značajan broj istraživača. On socijalni kapital određuje kao odlike društvenog života, kao što su norme, mreže i poverenje, koje omogućavaju efikasnije delovanje u ostvarivanju zajedničkih ciljeva. Na osnovu isticanja zajedničkih ciljeva se može videti razlika u odnosu na Burdijea i Kolmana. Njih dvojica porodicu/pojedince stavljaju na centralnu poziciju svojih teorija, a u Patnamovoj teoriji se socijalni kapital posmatra kao

¹⁹ Istraživanja su pokazala da je struktura porodice bitan prediktor obrazovnog postignuća, te da jednoroditeljske porodice imaju manje socijalne mreže i veze, kao i da su podložnije učestalim selidbama u odnosu na dvoroditeljske (Bilinović i Tripković, 2012).

karakteristika zajednica, nacija i regiona. Odnosno, kod Putnamovih postavki socijalni kapital omogućava zajednicama, nacijama ili regionima da napreduju i da se razvijaju. Kada u jednom društvu postoji socijalni kapital (u pogledu pomenutih normi, poverenja itd.), svakodnevne poslovne i društvene interakcije postaju jednostavnije (Stanojević, 2024). Kod Putnama se socijalni kapital odnosi na društvene mreže i norme uzajamnosti i poverenja koje proizilaze iz njih, te je on blisko povezan sa onim što se naziva „građanska vrlina“ (Putnam, 2008: 20). Kako zapaža Acar, u ovoj perspektivi je socijalni kapital ključna komponenta zdravijeg, boljeg, razvijenijeg društva (Acar, 2011). Grossman (Putnam, 2000, prema: Grossman, 2013: 14) ukazuje da po Putnamu postoje četiri bitne funkcije socijalnog kapitala:

1. Socijalni kapital smanjuje složenost rešavanja „kolektivnih problema“;
2. Socijalni kapital „podmazuje točkove“ društva;
3. Socijalni kapital omogućava ljudima da postignu zajedničku svest, gde shvatamo da su naši životi i posledice povezani;
4. Socijalni kapital je povezan sa altruizmom i filantropskim nastojanjima.

Iako se na osnovu do sada izloženog može učini da Putnamov pristup nije najpogodniji za primenu socijalnog kapitala na nivou porodice, to nije slučaj. Njegov koncept socijalnog kapitala sastoji se iz tri komponente, odnosno tri svojstva društvenog života: mreža odnosa, normi i poverenja. Bitno je i da poverenje, mreže i norme reciprociteta unutar porodice (ali i škole, među vršnjacima, i u široj zajednici) utiču na šanse i opcije deteta, a samim tim i na njegovo ponašanje i razvoj. Stoga, socijalni kapital porodice je bitan prediktor obrazovanja dece. Putnam smatra da kada roditelji i šira zajednica sarađuju sa školama, učenici od toga imaju konkretne i merljive koristi. On se poziva i na istraživanje Kolmana u katoličkim i drugim srednjim školama, podsećajući da učenici u katoličkim školama postižu bolje rezultate ne zato jer su nastavnici kvalifikovaniji, već zbog socijalnog kapitala.

Najpoznatije Putnamovo delo je knjiga *Kuglati sam – slom i obnova američke zajednice* (eng. *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*) (Putnam, 2008). Ovde on iznosi i obrazlaže ideju o opadanju socijalnog kapitala u Sjedinjenim Američkim Državama u proteklom decenijama, a kao glavne pokazatelje ovog procesa izdvaja slabljenje političke participacije i slabljenje građanskog aktivizma. Postoje brojni faktori koji utiču na proces dekapitalizacije, odnosno slabljenje susedskih, prijateljskih i porodičnih veza i odnosa: „demografske promene, učešće žena u radnoj snazi, mobilnost, tehnološka transformacija aktivnosti u slobodno vreme (masovni mediji)“ (Ignjatović, 2012:

18). Patnam zapaža i da dolazi do opadanja članstva u brojnim dobrovoljnim organizacijama. U kontekstu obrazovanja se mora istaći članstvo u *Udruženjima roditelja i nastavnika* (URN)²⁰ koja su stvorena kako bi „škole mogle uspješnije da postižu svoje obrazovne ciljeve” (Patnam, 2008: 397). U skladu sa isticanjem angažovanja u školskim organizacijama, članstva u grupama povezanim sa školom i slično, jasno je zbog čega Brac i Patnam (Braatz and Putnam, 1996), kada govore o *Kolmanovom izveštaju* (o kojem će kasnije biti reči), smatraju da je, umesto pitanja da li je škola ili porodica važniji faktor postignuća učenika, Patnam trebalo da se bavi pitanjem da li škole i porodice koje sarađuju stvaraju bolje školsko okruženje koje povećava verovatnoću uspeha učenika. Patnam (2008) ističe da je članstvo u URN raslo sve do 60-ih godina 20. veka, kada je skoro polovina porodica bila član u URN. Međutim, u periodu nakon toga opada udeo članstva u URN, što može biti pokazatelj neangažovanja mnogih roditelja u pitanjima obrazovanja svoje dece. Ovo opadanje članstva u URN, ali i ostalim dobrovoljnim organizacijama u Sjedinjenim Američkim Državama, indikator je opadanja socijalnog kapitala o kojem Patnam govori.

Kada govori o obrazovanju, Patnam mu pristupa na *makro* nivou, te analizira „efekte obrazovanja u široj zajednici na socijalni kapital i *vice versa*” (Stanojević, 2024: 399). Resursi socijalnog kapitala su osnova za određena obrazovna postignuća, a obrazovanje i njegovo širenje može jačati političku aktivnost i doprinositi izgradnji participativne kulture (Mikiewicz, 2021: 6). Tako rezultati dva istraživanja u SAD²¹ potvrđuju pozitivan efekat obrazovanja na poverenje i građansko angažovanje, koji su indikatori socijalnog kapitala (Helliwell and Putnam, 2007). Patnam uočava i da postoji veza između socijalnog kapitala i obrazovnog postignuća. Indeks socijalnog kapitala „je u visokom stepenu korelacije sa rezultatima učenika postignutim na standardizovanim testovima u osnovnim i srednjim školama, kao i sa procentom ostajanja u školi” (Patnam, 2008: 293). On pravi razliku između *neformalnog* i *formalno institucionalizovanog* socijalnog kapitala. Prvi se odnosi na nivo društvenog poverenja, učestalost neformalnih veza (igranje karata, posete prijateljima) itd., dok se drugi odnosi na posećivanje klupskih sastanaka, odlazak u crkvu i slično. Zanimljivo je da je neformalni socijalni kapital bitniji prediktor uspeha učenika. Patnam smatra da mnogi oblici socijalnog kapitala utiču na obrazovni proces. Oblici koji se navode (Braatz and Putnam, 1996) su:

²⁰ Eng. *Parent-teacher association* – PTA.

²¹ *US General Social Survey* (GSS) podaci od 1972. do 1996. godine i *DDB-Needham Life Style survey* podaci od 1975. do 1997. godine.

- *Porodica*. Ukazuje se da postoje neki dokazi da je tradicionalna nuklearna porodica uspješniji agens socijalizacije od manje konvencionalnih oblika jednoroditeljskih.
- *Angažovanje u zajednici*. Ovde se navode verske i omladinske organizacije, ali i drugi oblici građanskog angažovanja.
- *Sarađivanje roditelja i škola*. Ovde se navodi da kada su roditelji uključeni u obrazovanje svoje dece, ona postižu bolje rezultate.
- *Socijalni kapital u školi*.

Bitno je ukazati i na to da se u okviru istraživanja socijalnog kapitala porodice iz Patnamovih postavki može primeniti razlika koju pravi između:

1. Povezujućeg (eng. *bonding*) socijalnog kapitala;
2. Premošćujućeg (eng. *bridging*) socijalnog kapitala (Patnam, 2008: 26).

Povezujući socijalni kapital se stvara kroz jake i bliske veze među pojedincima, koje im omogućavaju da zadovolje svoje osnovne potrebe. Takve veze se formiraju unutar porodica, bliskih prijatelja, susedskih grupa i slično. Povezujući socijalni kapital je dobar za mobilisanje solidarnosti jer je unutrašnje usmeren. **Premošćujući** socijalni kapital se bitno razlikuje u odnosu na povezujući: obuhvata ljude iz različitih sfera društva, odnosno spoljašnje je usmeren, omogućava efikasnije povezivanje sa spoljnom sredinom i difuziju informacija. U kontekstu premošćujućeg socijalnog kapitala su bitna i neka shvatanja Granovetera, koga i Patnam pominje. Na primer, teza da su prilikom traženja posla *slabe* veze sa udaljenim poznanicima bitnije od *snažnih* veza sa rođacima i bliskim prijateljima. Na osnovu ovako iznetih razlika između ova dva oblika socijalnog kapitala, može se zaključiti da je povezujući dobar za „snalaženje“, a premošćujući za „napredovanje“ (Brigz, 1998, prema: Patnam, 2008: 26).

Iako Patnamovu teorijsku perspektivu istraživači najčešće koriste da bi istraživali građansku kulturu neke zajednice, građansko znanje o mehanizmima funkcionisanja demokratije i slično, ipak postoje neki elementi koji se mogu koristiti za istraživanje obrazovanja iz perspektive socijalnog kapitala porodice. Tu bi se u fokusu našlo ono što Kolman svrstava u socijalni kapital van porodice, na primer angažovanje roditelja u obrazovanju svoje dece, između ostalog kroz povezanost sa školom – članstvo u URN.

3.5. Sličnosti i razlike među konceptima ili (ne)mogućnost integralnog pristupa

Kao što se na osnovu prethodno prikazanih teorija vidi, pri korišćenju pojma socijalnog kapitala različiti autori imaju u vidu drugačije elemente društvene stvarnosti, pa je jedno od osnovnih pitanja koje se mora postaviti: da li se može izgraditi jedna obuhvatna perspektiva? Pre traženja odgovora na ovo pitanje, treba ukratko skicirati linije (dis)kontinuiteta među do sada prikazanim teorijama socijalnog kapitala, posebno između shvatanja Burdijea i Kolmana kao najrelevantnijih za primenu socijalnog kapitala u kontekstu obrazovanja zbog čega i najveći broj istraživanja o vezi socijalnog kapitala i obrazovanja polazi od njihovih teorijskih stanovišta. Rogošić i Baranović navode da su neki autori pokušali da naprave kombinaciju Burdijeovog i Kolmanovog pristupa, ali da su oni kritikovani jer su zanemarili činjenicu da su ova dva koncepta socijalnog kapitala povezana sa različitim paradigrama društvene teorije (Rogošić and Baranović, 2016). Ovi autori su kombinujući ova dva pristupa stvarali nove teorijske i metodološke koncepte pri izučavanju socijalnog kapitala. U jednom istraživanju gde su se kombinovala ova dva pristupa (Pishghadam and Zabihi, 2011; prema: Rogošić and Baranović, 2016: 92), analiziran je socijalni kapital *unutar* i *van* porodice, kao i *struktura porodice*; ovde je socijalni kapital obuhvatao i kulturni kapital u Burdijeovoj perspektivi (kulturne prakse i objektivizirani kulturni kapital), a obrazovanje roditelja je posmatrano kao zasebna varijabla. I pored toga što dosadašnji pokušaji integracije ova dva pristupa nisu dali najbolje rezultate i što se zasnivaju na različitim perspektivama, Rogošić i Baranović smatraju da Burdijeov i Kolmanov koncept imaju komplementarne definicije socijalnog kapitala te da je zbog toga moguće izvršiti integraciju kojom bi se prevazišli nedostaci oba koncepta.

Kao što je pomenuto prilikom predstavljanja ova dva najbitnija pristupa socijalnom kapitalu, Burdijeov je povezan sa konfliktnom teorijom, pa na socijalni kapital gleda kao na sredstvo (re)produkcije nejednakosti. Sa druge strane, Kolmanov pristup je povezan sa teorijom racionalnog izbora i strukturalnim funkcionalizmom, te socijalnom kapitalu pristupa kao sredstvu koje roditelji koriste da bi povećali životne šanse svojoj deci. U sličnom tonu govore i Edwards, Franklin i Holand kada kažu da se Burdije fokusira na sukobe zasnovane na klasnoj pripadnosti, a da se Kolman bavi društvenim konsenzusom i kontrolom (Edwards, Franklin and Holland, 2003: 3). Kao rezultat toga, socijalni kapital je razrađen na dva osnovna načina: u smislu normi i u smislu pristupa institucionalnim resursima. Ova

diferencijacija je očigledna u teorijskim tumačenjima i rezultirajućem empirijskom radu (Dika and Sigh, 2002: 33). Iako ovako postavljeni pristupi mogu dati utisak da je nemoguća njihova integracija i nalaženje zajedničkih elemenata, „oni imaju i brojna bliska i komplementarna shvatanja o socijalnom kapitalu” (Stanojević, 2024: 401). Pored toga, i neki elementi trećeg predstavljenog pristupa (Patnamovog) su komplementarni sa ova dva pristupa.

Burdijeu i Kolmanu je zajedničko nekoliko bitnih elemenata. Oni se bave vezama između pojedinaca i malih grupa (porodica) i širih društvenih organizacija i institucija, gledaju na socijalni kapital kao na sredstvo uvećanja individualnih resursa/kapitala, ističu vrednost udruživanja, vrednost mreža itd. Ali i u okviru ovih bliskih postavki postoje razlike među njihovim shvatanjima. Na primer, iako je zajednička ideja da se socijalni kapital koristi kao sredstvo za uvećanje drugih kapitala, postoji razlika u tome na koje kapitale misle: Burdije smatra da se on koristi za uvećanje ekonomskog kapitala pojedinca, a Kolman za uvećanje ljudskog kapitala pojedinca (Golubović i Golubović, 2007).

Kada je reč o vrednosti udruživanja, Kolmanov koncept socijalnog kapitala obuhvata kvalitet odnosa unutar porodice i van porodice, dok Burdije odnose u porodici (na primer zajedničke aktivnosti roditelja i dece) ne smešta u socijalni već ih posmatra kao kulturni kapital. Pritom, govoreći o odnosima unutar porodice, Kolman posvećuje pažnju brojnim faktorima, a jedan od najznačajnijih je *struktura porodice*, dok Burdije ovaj faktor ne ističe izričito. Govoreći o faktorima unutar porodice, jedan od najbitnijih koji utiče na obrazovno postignuće dece je *obrazovanje roditelja* – Kolman ovaj faktor svrstava u ljudski, a Burdije u kulturni (institucionalizovani) kapital. Iako je uočljivo da različito pristupaju socijalnom kapitalu, „osnovni element koji je zajednički obojici je potencijal da se život u udruženjima unutar i izvan porodice koristi kao vredan resurs. O važnosti udruživanja van porodice govori i Patnam, ukazujući na značaj članstva u dobrovoljnim organizacijama koje mogu koristiti obrazovanju dece (na primer PTA)” (Stanojević, 2024: 402).

3.5.1. Pokušaj izgradnje integralnog analitičkog okvira Pjotra Mikeviča

Jedan veoma dobar integralni pristup socijalnom kapitalu razvija Pjotr Mikevič (Piotr Mikiewicz). On vrši sintezu ključnih elemenata različitih teorija socijalnog kapitala u kontekstu istraživanja obrazovanja (Mikiewicz, 2021). U stvaranju integralnog pristupa se

oslanja na četiri teorijska stanovišta o socijalnom kapitalu – pored ovde prikazanih Burdijeovog, Kolmanovog i Patnamovog teorijskog stanovišta, Mikevič pažnju posvećuje i mrežnoj teoriji. S obzirom na to da do sada nije bilo više reči o mrežnoj teoriji, ukratko će biti prikazana ova teoriju, a zatim integralni pristup koji nudi Mikevič.

Kada govori o mrežnoj teoriji, Mikevič (Mikiewicz, 2021) ističe da je izvedena iz koncepta snage slabih veza Marka Granovetera i da je transformisao i proširio Nan Lin koji je dodatno koristio ekonomsku teoriju Ronalda Burta (Ronald Stuart Burt). U ovom teorijskom shvatanju, socijalni kapital je resurs kojem pojedinac ima pristup kroz mreže odnosa sa drugima. Lin navodi tri razloga zbog kojih su mreže važne (Lin, 1999; prema: Plagens, 2011): 1. olakšavaju protok informacija; 2. društvene veze preko mreža (slabe veze ili premošćujući socijalni kapital) često imaju uticaj na aktere na pozicijama da donose strateške izbore; 3. pojedinci koji ulaze u mrežu sa konekcijama sa dodatnim mrežama često se vide kao vredno proširenje postojeće mreže. Učešće u gustoj mreži pruža veći potencijal za protok informacija, uticaj i prošireni pristup drugima. Lin nudi i jednostavno i jasno određenje socijalnog kapitala – ulaganje u društvene odnose uz očekivane koristi (Lin, 1999; prema: Rogošić and Baranović, 2016). Ovde je važno i da se pravi razlika između individualnog kapitala, resursa koje poseduje pojedinac, i socijalnog kapitala, resursa koje poseduju drugi kojima pojedinac ima ili može imati pristup zbog odnosa sa njima. „Moj bicikl je moj individualni kapital. Komšijin bicikl je moj socijalni kapital – mogu ga pozajmiti od njega“ (Mikiewicz, 2021: 5). Ovde se, dakle, analiziraju mreže društvenih aktera kao i potencijalni resursi koji su im dostupni preko ovih mreža. Zbog toga je potrebno analizirati gustinu mreže, raspon mreže i najveći dostupni društveni status koji pojedinac ima zahvaljujući mrežama. Smiljka Tomanović ističe razlikovanje između *ekspresivnog* i *instrumentalnog* socijalnog kapitala koje je predstavio Nan Lin: instrumentalna akcija je usmerena prema sticanju resursa koje akter ne poseduje, dok je ekspresivna akcija usmerena ka održavanju već stečenih resursa. Prema tome, ekspresivni socijalni kapital uključuje: fizičko zdravlje, mentalno zdravlje, zadovoljstvo životom i slično, a instrumentalni socijalni kapital se odnosi na: bogatstvo, moć i reputaciju (Tomanović, 2012: 30). Međutim, iako obrazovanje nije bilo u fokusu interesovanja Lina i Burta, neki istraživači su pokušavali da sa ovog teorijskog stajališta pristupe obrazovanju. Osnovno pitanje koje ih je zanimalo je kako u obrazovnoj sferi pojedinci grade i koriste svoje mreže odnosa.

Mikevič na osnovu prikazana četiri teorijska stanovišta daje određenje socijalnog kapitala i predstavlja *idealne tipove* strukturnih odrednica obrazovne putanje – pozitivni i

negativni. Kao što kaže Veber, idealni tipovi imaju karakter „svojevrzne utopije do koje se došlo misaonim naglašavanjem određenih elemenata stvarnosti“ (Weber, 1989: 61) Takva je situacija i sa idealnim tipovima koje nudi Mikevič – karakteristike strukturnih odrednica obrazovnih putanja su prenaglašene i pojednostavljene, one postižu maksimalne moguće parametre, a u stvarnosti se ne mogu pronaći. Ta dva idealne tipa strukturnih odrednica obrazovne putanje, pozitivni i negativni, predstavljaju maksimalno (ne)povoljne uslove za školovanje pojedinca.

Sada će, radi bolje preglednosti, taksativno biti navedeni elementi *pozitivnih* strukturnih odrednica obrazovne putanje koje Mikevič navodi (Mikiewicz, 2021: 12), dok negativni strukturalni uslovi predstavljaju antipod ovim karakteristikama:

- Pojedinac živi u porodici sa visokim ekonomskim i kulturnim resursima;
- U porodici postoje jake porodične veze;
- Porodica je deo kompaktne, strukturno zatvorene zajednice čiji su članovi pripadnici srednje ili više klase;
- Roditelji, svojim položajem u zajednici i pristupom resursima drugih članova zajednice, mogu svojoj deci obezbediti pristup informacionoj i institucionalnoj podršci.
- Zajednica nadgleda funkcionisanje institucija. Takođe ih i podržava u aktivnostima kontrole i socijalizacije učenika;
- Kontrola učenika je pojačana učešćem roditelja u aktivnostima za javno dobro. Te aktivnosti podstiču unutrašnju integraciju zajednice i protok informacija između njenih članova, što može rezultirati stvaranjem daljih efikasnih veza i društvenih mreža.

Model integralnog pristupa koji razvija Mikevič predstavlja izuzetnu osnovu za istraživanje uticaja socijalnog kapitala na obrazovne nejednakosti. Međutim, ako je u fokusu samo socijalni kapital *porodice*, ovim strukturalnim karakteristikama koje on izdvaja su potrebna prilagođavanja. U strukturalnim odrednicama koje izdvaja se naglašava preveliki uticaj zajednice, u skladu sa postavkama Patnama. Tako se kao strukturalne odrednice navode da je porodica deo kompaktne, strukturno zatvorene zajednice čiji su članovi pripadnici srednje ili više klase, kao i da zajednica nadgleda funkcionisanje institucija, ali ih i podržava u aktivnostima kontrole i socijalizacije učenika. Ovakav uticaj zajednice je, naravno, bitan i on se ne sme prevideti. Međutim, pri analiziranju iz perspektive socijalnog kapitala porodice,

uticaju zajednice treba pristupiti na nešto drugačiji način. Postavke koje se mogu koristiti u ovom kontekstu „nudi Kolman kada govori o socijalnom kapitalu van porodice, Patnam kada ističe značaj aktivizma i članstva roditelja u dobrovoljnim organizacijama koje su u vezi sa školom (na primer PTA), ali i sam Mikevič kada govori o tome da roditelji mogu svojim položajem u zajednici da obezbeđuju pristup informacionoj i institucionalnoj podršci” (Stanojević, 2024: 403). Sa druge strane, Mikevič u svom integralom pristupu nedovoljno pažnje posvećuje socijalnom kapitalu unutar porodice. Kao jedna od strukturalnih odrednica se pominju jake porodične veze, ali bez elaboriranja šta one konkretno obuhvataju. Ako bismo u vidu imali Kolmanove postavke, na te porodične veze bi uticala struktura porodice, kvalitet kontakta sa rođacima, odnosi roditelja i dece, postojanje poverenja između njih, stepen kontrole na decom itd.

3.6. Istraživanja i operacionalizacija socijalnog kapitala u kontekstu obrazovanja

Iako su u prethodnom delu prikazana tri glavna koncepta socijalnog kapitala, kao i pokušaji izgradnje integralnog pristupa, nisu sva teorijska stanovišta pogodna za istraživanje obrazovnog postignuća pojedinca, posebno ako se stavlja fokus na uticaj *socijalnog kapitala porodice*. Naravno, koncept koji je najmanje pogodan je Patnamov jer se on fokusira na socijalni kapital kao svojstvo zajednica i nacija. Iz njegovog teorijskog pristupa se u kontekstu ovog istraživanja mogu koristiti neki koncepti – *povezujući i premošćujući* socijalni kapital, koji se mogu povezati sa Kolmanovim shvatanjima o socijalnom kapitalu unutar porodice i socijalnom kapitalu izvan porodice. Što se tiče Burdijeove teorije, u ovom istraživanju će se koristiti njegov pristup kapitalima (uostalom, od njegovih shvatanje se polazi pri istraživanju kulturnog kapitala), pa i socijalnom kao mehanizmu isključivanja, dominacije i reprodukcije nejednakosti u obrazovanju. Ne treba prevideti da se njegova teorija više fokusira na kulturni kapital kao faktor obrazovnih dostignuća nego na socijalni kapital. Stoga, teorija socijalnog kapitala Džejmisa Kolmana će biti najbitnija polazna osnova u ovom istraživanju, pa će sada biti prikazana neka njegova istraživanja i novija istraživanja koja se, pre svega, oslanjaju na njegov teorijski pristup. Bitno je pomenuti i da se istraživanja u oblasti sociologije obrazovanja u najvećoj meri oslanjaju na Kolmanovu konceptualizaciju socijalnog kapitala (Dika and Singh, 2002: 35).

Kolman se u svojim istraživanjima (Coleman et al., 1966; Coleman, Hoffer and Kilgore 1982; Coleman and Hoffer, 1987) bavio nejednakostima u obrazovnom sistemu u Sjedinjenim Američkim Državama. Jedno od prvih Kolmanovih istraživanja je iz 1966. godine pod nazivom *Jednakost obrazovnih prilika* (eng. *Equality of educational opportunity*), koje je poznatije pod nazivom *Kolmanov izveštaj*. U ovom istraživanju su kao faktori koji utiču na školski uspeh učenika ispitivani školski resursi, porodično poreklo i stavovi učenika. Ovo je zanimljivo imajući u vidu da su se u tom periodu, kako navodi Mardsen (2005), obrazovne mogućnosti procenjivale na osnovu školskih resursa, plate i kvalifikacije nastavnika i slično. Rezultati do kojih je došao Kolman opovrgavaju značaj karakteristika škola, već se kao glavni faktor koji utiče na obrazovno postignuće izdvaja porodično poreklo. Kako navodi Kristina Pejковиć „Kolman je zaključio da rasne manjine imaju izrazitih poteškoća u školovanju zbog socijalnog kapitala njihovih roditelja, kao i da kvalitet školske opreme nema značajnog uticaja na školski uspeh đaka” (Pejковиć, 2017: 337).

Istraživanje koje se često pominje i na koje se pozivaju mnogi istraživači nejednakosti u obrazovanju je *Postignuće u srednjoj školi: poređenje državnih, katoličkih i privatnih škola* (eng. *High School Achievement: Public, Catholic, and Private Schools Compared*) (Coleman, Hoffer and Kilgore 1982). Kao što se vidi iz naslova, u istraživanju se upoređuju tri tipa škola – državne, privatne i katoličke škole, na uzorku od preko 1000 škola. Pokazalo se da učenici iz državnih srednjih škola postižu slabije rezultate na standardizovanim testovima u odnosu na ostala dva tipa škola. Stopa napuštanja škole između druge i završne godine obrazovanja bila je najmanja u katoličkim školama (3,4%), zatim u ostalim privatnim školama (11,7%), dok su najveće stope zabeležene u državnim školama (Coleman and Hoffer, 1987). Pokazalo se da su efekti klasnog porekla manje izraženi u katoličkim nego u državnim i privatnim školama (Stanojević, 2024). Obrazovna postignuća učenika katoličkih škola su povezana sa karakteristikama tih škola – one neguju osećaj kohezije, zajednice u koju su uključeni i odrasli i deca. Ignjatović (2012: 17) ističe da je najbitniji faktor učeničkog postignuća u ovim školama efekat zatvaranja društvenih mreža čime se obezbeđuju najefektivnije norme. Sličan zaključak daje i Patnam ističući da uspeh učenika u katoličkim školama proizilazi iz karakteristika društvene strukture ovih škola. Naime, postoje višestruke međusobne veze koje imaju roditelji učenika: oni su roditelji dece koja su školski drugovi, ali i pripadnici iste lokalne crkve (Patnam, 2008: 397).

Kolman (Coleman, 1988) je tvrdio da je samo prisustvo roditeljskih zaliha znanja (kulturni kapital, Burdijeovom terminologijom rečeno) nedovoljno da bi se obezbedilo

prenošenje tog znanja deci. Roditelji moraju da ulažu u razvoj svoje dece i da se uključe u interakciju sa detetom. Porodice koje investiraju očekuju da vide viši nivo akademskog postignuća kod svoje dece; oni preduzimaju ove investicije sa očekivanjem da će se akademsko postignuće tokom detinjstva prevesti u više nivoe obrazovanja i zanimanja u kasnijim godinama, promovišući na taj način uzlaznu mobilnost u društvenom sistemu stratifikacije (Dufur et al., 2013). Iz tog razloga, ulaganje porodičnog socijalnog kapitala ima međugeneracijske posledice. Roditelji koji pripadaju srednjoj klasi kreiraju pun raspored aktivnosti za svoju decu kako bi podstakli akademski razvoj (kroz intenzivnu interakciju između roditelja i deteta i aktivnosti koje su koordinisane sa školama). Nasuprot tome, radnička klasa i siromašni roditelji imaju mnogo manje ovakvih aktivnosti i umesto toga gledaju na razvoj deteta kao na postizanje prirodnog rasta. Za njih je manje verovatno da će se aktivno igrati sa svojom decom i, takođe, manje razgovaraju sa svojom decom (Hart and Risley, 1995; prema: Dufur et al., 2013).

Većina savremenih istraživanja koja povezuju socijalni kapital i obrazovne rezultate zasnovana je na velikim skupovima podataka u SAD, odnosno Nacionalnoj obrazovnoj longitudinalnoj studiji iz 1988. Istraživači u oblasti obrazovanja generalno se nisu udaljili od indikatora socijalnog kapitala koje je predložio Kolman u svom originalnom radu: strukture porodice i interakcije roditelja i dece (Dika and Singh, 2002: 35).

U istraživanju koje je pomenuto i u istraživanjima o kulturnom kapitalu (Devine, 2004), autorka se bavi i uticajem socijalnog kapitala na obrazovanje dece u Americi i Britaniji. Ona smatra da su društveni pritisci škole i njihovih kolega učenika „naterali“ mnoge ispitanike da napreduju. Tako je pritisak grupe vršnjaka stvorio takmičenje među prijateljima da budu akademski uspešni, ali grupna solidarnost je takođe bila izvor kohezije jer su podržavali i osnaživali jedni druge. „Podrška roditelja, snažno akademsko okruženje u školi i pritisak vršnjaka od strane akademski sposobnih prijatelja, su stoga pokrenuli ispitanike iz niže srednje klase na dobre fakultete“ (Devine, 2004: 125). Američki ispitanici su istakli uticaj ljudi koji su živeli oko njih dok su odrastali na njihov obrazovni uspeh. Uticaj škole, odnosno nastavnika i školskih drugova, bio je veoma važan u oblikovanju njihovih očekivanja i težnji. Poput ispitanika iz Amerike, britanski ispitanici su slobodno govorili o tome da su svesni društvenih pritisaka da uspeju, kako u obrazovnom tako i u profesionalnom smislu, iz lokalnih zajednica u kojima su živeli (Isto: 127 – 133). Roditelji iz srednje i radničke klase mobilisali su svoje društvene resurse da bi pomogli svojoj deci u obrazovanju: američki ispitanici su preko društvenih mreža porodice i prijatelja tražili

informacije i savete o najboljim školama u koje da šalju svoju decu. Kroz njihove kontakte saznali su za akademski najuglednije škole i sa njima razgovarali o svojim iskustvima, izborima, odlukama i postupcima. Takođe, i britanski ispitanici su koristili svoje društvene kontakte za informacije i savete o najuglednijim školama u koje bi slali svoju decu (Isto: 146 - 147).

U pregledu obrazovne literature (izvori su članci iz časopisa, poglavlja u knjigama, radovi sa konferencija i elektronske publikacije) koja proučava socijalni kapital i obrazovne ishode u periodu od 1986. do 2001. godine (Dika and Singh, 2002), ukazuje se da se u tim istraživanjima stavlja akcenat na tri istraživačka pitanja – da li je socijalni kapital pozitivno povezan sa:

1. Obrazovnim dostignućima (diplomiranje, upis na fakultete);
2. Obrazovnim postignućem (ocenama i slično);
3. Psihosocijalnim faktorima koji utiču na obrazovanje (motivacija i slično).

Kada je reč o prvom pitanju, autori navode da trinaest pregledanih studija ispituje ovo pitanje.²² Te studije pokazuju da su stope napuštanja pozitivno povezane sa netradicionalnom porodičnom strukturom i brojem braće i sestara, a negativno su povezane sa očekivanjima i aspiracijama roditelja, povezanošću roditelja i tinejdžera, brojem selidbi, uključivanjem u druge aktivnosti, komunikacijom roditelja sa školom i međugeneracijskim zatvaranjem. Socijalni kapital je pozitivno povezan i sa završenom srednjom školom i upisom na fakultet – konkretno, indikatori socijalnog kapitala koji su bitni: tradicionalna porodična struktura, roditeljska očekivanja i ohrabrenje i interakcije između roditelja i tinejdžera. Godine školovanja povezuju se sa porodičnom strukturom, porodičnom diskusijom, uticajem i očekivanjima roditelja, kulturnim kapitalom roditelja i roditeljskim praćenjem/nadgledanjem. Drugim pitanjem se bavi četrnaest pregledanih studija.²³ One pokazuju da su ispitanici odnosi značajni i u očekivanom pravcu, postoji: a) negativna povezanost sa veličinom porodice, preseljenjem i netradicionalnom porodičnom strukturom; b) pozitivna sa razgovorom/diskusijom između roditelja i tinejdžera, očekivanjima roditelja, roditeljskim praćenjem/nadgledanjem, povezanošću škole i roditelja i intergeneracijskim zatvaranjem.

²² Israel et al., 2001; Smith et al., 1992; Carbonaro, 1998; Israel et al.; Smith et al.; Teachman et al., 1996; White & Glick, 2000; Hofferth et al., 1998; De Graaf et al., 2000; Dyk & Wilson, 1999; Kalmijn & Kraaykamp, 1996; Lopez, 1996; prema: Dika & Singh, 2002: 41.

²³ Sun, 1998; Sun 1999; McNeal, 1999; Pong, 1998; Carbonaro, 1998; Morgan & Sørensen, 1999; Pribesh & Downey, 1999; Israel et al., 2001; Lopez, 1996; Wright et al., 2001; Lopez, 1996; Wright et al., 2001; Bankston & Zhou, 1995; Roscigno & Ainsworth-Darnell, 1999; prema: Dika & Singh, 2002: 41-42.

Trećim pitanjem se bavi devet studija koje su pregledane u ovom članku.²⁴ Neke od njih su ukazale na pozitivan odnos između obrazovnih aspiracija i socijalnog kapitala, uključujući roditeljska očekivanja, diskusiju roditelja i tinejdžera o školi, povezanost roditelja i škole, resurse za učenje kod kuće i intergeneracijsko zatvaranje, a negativan odnos sa veličinom porodice i netradicionalnom porodičnom strukturom. Obrazovne aspiracije su povezane i sa odnosima i aktivnostima van porodice, kao na primer uključenost u organizacije i vrednosti grupe vršnjaka. Tako je i trud oko domaćeg zadatka pozitivno povezan sa očekivanjima roditelja, diskusijom između roditelja i tinejdžera o školi ili razredu, međugeneracijskim zatvaranjem.

Ova studija (Dika and Singh, 2002) je značajna jer navodi i kako su istraživači operacionalizovali socijalni kapital, odnosno koje su indikatore koristili. Oslanjajući se na shvatanja Kolmana, ovi indikatori se mogu podeliti u dve grupe: indikatori socijalnog kapitala u porodici i indikatori socijalnog kapitala van porodice. U indikatore socijalnog kapitala *unutar porodice* su najčešće korišćeni: broj braće/sestara (veličina porodice), prisustvo oba roditelja u porodici, razgovaranje dece sa roditeljima o školi, podrška koju pružaju roditelji, pomaganje roditelja oko domaćeg zadatka, očekivanja roditelja u pogledu obrazovanja dece, mišljenje roditelja o nastavku školovanja posle srednje škole, viđanje sa rođacima/bakom i dekom svakog vikenda. Kao indikatori socijalnog kapitala *van porodice* (zajednice ili škole, kako se nazivaju u nekim istraživanjima) su najčešće korišćeni: da li je i koliko puta učenik menjao škole, broj selidbi porodice, uključenost dece u aktivnosti mladih, viđanje/druženje sa školskim drugovima van škole, broj prijatelja dece koji roditelji poznaju, da li roditelji poznaju roditelje školskih drugova dece, aspiracije/vrednosti školskih drugova, učešće u školskim (vannastavnim) aktivnostima, prisustvo roditelja školskim/roditeljskim sastancima.

Dufur i saradnici su se u istraživanju bavili uticajem socijalnog kapitala porodice i socijalnog kapitala u školi na obrazovno postignuće učenika (Dufur et al., 2013). Koristili su podatke NELSa²⁵ koji su se odnosili na 10 585 učenika završnih godina srednjih škola. Fokusirali su se na kapital na individualnom nivou koji pojedini učenici mogu steći kroz kontakt sa ključnim akterima u svojim porodicama i školama, pa su koristili dve grupe indikatora – one koji se odnose na socijalni kapital porodice i one koji se odnose na školu. S

²⁴ Muller & Ellison, 2001; ; Pribesh & Downey, 1999; Smith-Maddox, 1999; Qian & Blair, 1999; Stanton-Salazar & Dornbusch, 1995; Bankston & Zhou, 1995; Bankston and Zhou's 1995; Wright et al., 2001; McNeal, 1999; prema: Dika & Singh, 2002: 42-43.

²⁵ Nacionalna obrazovna longitudinalna studija – eng. National Education Longitudinal Study (NELS).

obzirom na temu ovog istraživanja, ovde će biti navedeni samo indikatori porodičnog socijalnog kapitala: poverenje roditelja u dete, razgovaranje o školskim pitanjima/problemima dece sa roditeljima (o školskim programima, školskim aktivnostima i časovima), roditeljsko proveravanje učenikovog domaćeg zadatka, prisustvo roditelja školskim (roditeljskim) sastancima, prisustvo roditelja školskim događajima. Za ove indikatore su korišćenje sedmostepene i petostepene Likertove skale (0 - nikad, a 5 ili 7 – stalno/uvek). Rezultati koje su dobili pokazuju da su u ispitivanju socijalnog kapitala porodice svi standardizovani koeficijenti značajni i u očekivanom pravcu (Dufur et al., 2013: 11), pa zaključuju da su svi ovi indikatori dobre mere socijalnog kapitala porodice.

Neki istraživači (Pishghadam et al., 2011) su pokušali da konstruišu upitnik kulturnog i socijalnog kapitala. Oni ističu da se brojni istraživači slažu oko važnosti proučavanja obrazovnih institucija u društvenim kontekstima, ispitujući kako različita društvena i kulturna iskustva pojedinaca utiču na njihove obrazovne rezultate. Studije potvrđuju da su socijalni i kulturni kapital od najveće važnosti u obrazovanju i aspekti vredni pažnje istraživača i praktičara. Međutim, čini se da operacionalizaciji socijalnog i kulturnog kapitala još nije posvećena značajna pažnja. Upitnik je kreiran na osnovu najčešće korišćenih indikatora ovih kapitala. Oni su izdvojili indikatore socijalnog i kulturnog kapitala iz dve kolekcije prethodnih studija (Dika and Singh, 2002; Lareau and Veininger, 2003), koje su i ovde pomenute i koje će se imati u vidu kada se ponude indikatori socijalnog kapitala za potrebe ovog istraživanja. Upitnik se sastoji od 42 stavke koje se mere korišćenjem dve podskale: socijalni kapital i kulturni kapital. Stavke se boduju prema Likertovoj skali od pet poena u rasponu od (1) „uopšte se ne slažem“ do (5) „u potpunosti se slažem“. Ova 42 pitanja se dele u 5 grupa faktora:

1. *Socijalna kompetencija*: 15 tvrdnji se odnosi na ovu oblast – pitanja o nivou uključenosti roditelja uopšte, o učešću učenika u školskim aktivnostima i vannastavnim aktivnostima i jedno pitanje se odnosi na osećaj učenika u pogledu sposobnosti da dobiju pomoć od drugih za obavljanje svojih aktivnosti.
2. *Društvena solidarnost*: odnosi se na veze u društvu, ili društvene odnose, koji vezuju ljude jedno za drugo i ovde postoji 11 tvrdnji – pitanja o količini razgovora koji se vodi između učenika i njihovih roditelja ili drugih odraslih o pitanjima kao što su posao i obrazovanje, snagu veza koje učenici imaju sa svojim roditeljima, zajednicom, odnosno vršnjacima, kvalitet vršnjaka učenika i kvalitet njihovih prošlih obrazovnih

okruženja, međusobne veze roditelja i učenikova sklonost uključivanju u aktivnosti namenjene mladima.

3. *Pismenost*: postoji 6 tvrdnji koje se odnose na ovu podgrupu – pitanja o čitanju i znanju učenika o književnosti, o opštim stavovima učenika prema čitanju, o posedovanju, kupovanju ili pozajmljivanju knjiga, stepenu ohrabrenja roditelja u pogledu čitalačkog ponašanja njihove dece.
4. *Kulturna kompetencija*: koja se sastoji iz 7 tvrdnji – o uživanju učenika u slušanju klasične muzike, sliku o sebi od strane učenika o tome da li misle da su kulturni ili ne, znanje učenika o poznatim muzičkim kompozitorima, učestalost posete muzejima, pozorištima, koncertima, simfonijskim koncertima, da li su učenici u prošlosti pohađali časove umetnosti van škole, sposobnost učenika da koriste jezik.
5. *Ekstrovertnost*: ovim se naziva sklonost ljudi da uživaju u ljudskim interakcijama i da uživaju u aktivnostima koje uključuju velika društvena okupljanja. Ovaj faktor se sastoji od 3 stavke koje pitaju učenike da li posećuju svoju braću, sestre, bake i deke i prijatelje nedeljno.

Jedno istraživanje (Pishghadam and Zabihi, 2011) je koristilo prethodno predstavljenu instrument. Autori su sproveli istraživanje na uzorku od 320 studenata osnovnih i postdiplomskih studija. Rezultati do kojih su došli ovi istraživači pokazuju da socijalni i kulturni kapital imaju značajan i važan uticaj na obrazovna postignuća. Kada su analizirali povezanost prosečne ocene studenata sa svakom od 5 grupa faktora, uočili su značajnu korelaciju za svaku grupu faktora – socijalna kompetencija ($r = 0,177$, $p < 0,01$), društvena solidarnost ($r = 0,211$, $p < 0,01$), pismenost ($r = 0,365$, $p < 0,01$), kulturna kompetencija ($r = 0,298$, $p < 0,01$) i ekstrovertnost ($r = 0,142$, $p < 0,05$).

Još jedno istraživanje (Khodadady and Zabihi, 2011) se bavilo odnosom socijalnog i kulturnog kapitala sa školskim postignućem (iranskih studenata). Ovi istraživači su ispitali odnos između socijalnog i kulturnog kapitala i školskog postignuća pomoću upitnika od 35 izjava (od kojih se 11 odnosi na kulturni kapital, a 24 na socijalni) na uzorku od 403 studenata osnovnih i postdiplomskih studija. Ove tvrdnje kojima se ispituju socijalni i kulturni kapital se mogu podeliti u 10 grupa: pismenost (uživanje u čitanju, učestalost pozajmljivanja knjiga), konsultacije sa roditeljima (razgovor sa roditeljima o obrazovanju/poslu, da li roditelji poznaju njihove prijatelje, da li su nadgledali domaće zadatke i slično), interakcija porodice i škole (da li su roditelji posećivali školske/roditeljske sastanke i slično), porodična podrška (da li su im roditelji pomagali sa domaćim zadacima, da li su roditelji uključeni u njihove

dnevne aktivnosti), vannastavne aktivnosti (učešće u školskim i vannastavnim aktivnostima), porodični odnosi (da li roditelji imaju jake veze međusobno, da li postoji intimno kućno okruženje), podsticanje roditelja i škole (da li su ih roditelji podsticali da čitaju kada su bili deca, da li poseduju mnogo knjiga kod kuće, da li su pohađali škole dobrog kvaliteta...), kulturne aktivnosti (posećivanje muzeja i slično), interakcija sa vršnjacima (kakve su veze sa njima) i religijske aktivnosti. Kao značajni faktori se izdvajaju podsticanje roditelja i škole, konsultacije sa roditeljima, porodični odnosi i podrška porodice. Kao što zaključuju autori, „četiri faktora koji imaju značajnu korelaciju sa prosekom ocena se odnose na porodice i na taj način naglašavaju koliko je važno da deca dobiju podršku, konsultacije i ohrabrenje od svojih roditelja tokom školskih godina“ (Khodadady and Zabihi, 2011: 63). Zanimljivo je u ovom istraživanju i da nijedan od faktora kulturnog kapitala niti polovina faktora socijalnog kapitala ne otkrivaju bilo kakvu značajnu vezu sa školskim postignućem.

Na osnovu brojnih teorijskih pristupa ovom pojmu, ali i istraživanja socijalnog kapitala u obrazovnom kontekstu koja su ovde prikazana, sada će biti navedeno određenje socijalnog kapitala koje je prihvaćeno i biće predstavljena operacionalizacija ovog pojma za potrebe ovog istraživanja. Kada je u pitanju definisanje socijalnog kapitala, tome može da posluži više pomenutih određenja. Jedno koje u prvi plan stavlja značaj porodice je ono koje navodi Kovačeva pozivajući se na Edvardsa; tu se socijalni kapital određuje kao „kao kvalitet odnosa članova porodice kako unutar tako i van porodice, koji povećavaju njihov pristup resursima i olakšavaju njihovu aktivnost za stvaranje i korišćenje resursa“ (Edwards, 2004; prema: Kovacheva, 2004: 214). Međutim, čini se da je najpogodnije određenje ono koje nudi Kolman. On ukazuje da je socijalni kapital „skup resursa koji se nalaze u društvenim vezama i odnosima, a koji su značajni za kognitivni ili društveni razvoj deteta ili mladog čoveka“ (Golubović i Golubović, 2007: 156). On takođe ističe i podelu socijalnog kapitala na onaj u porodici i van nje, pa će i indikatori socijalnog kapitala koji se koriste u ovom istraživanju biti podeljeni u dve grupe na osnovu Kolmanovih postavki, ali i operacionalizacija koje su korišćene u drugim istraživanjima.

Socijalni kapital unutar porodice se odnosi na veličinu i strukturu porodice, ulaganje vremena roditelja u obrazovanje dece, razgovore roditelja i dece o školi, podršku koju pružaju roditelji, učešće roditelja u obavljanju domaćeg zadatka, očekivanja roditelja u pogledu obrazovanja dece i slično. U osnovi, socijalni kapital unutar porodice se analizira preko četiri dimenzije:

1. Struktura porodice;
2. Razgovor o školi i zanimanju;
3. Odnosi u porodici;
4. Pomaganje roditelja deci oko školskih aktivnosti (domaćih zadataka, gradiva i slično).

Socijalni kapital van porodice se odnosi na socijalne mreže roditelja i dece, odnosno na veze porodice sa širom zajednicom koje mogu biti korisne za kontekst obrazovanja dece. Tako se socijalni kapital van porodice analizira kroz četiri dimenzije:

1. Zatvaranje društvenih mreža (eng. *closure of social networks*);
2. Povezanost roditelja sa školom;
3. Poznanstva roditelja koja mogu biti korisna u kontekstu uspešnijeg obrazovanja dece;
4. Učešće učenika u školskim vannastavnim aktivnostima.

4. Metodološki deo istraživanja

Predmet ove disertacije je uticaj kulturnog i socijalnog kapitala porodice na obrazovna postignuća srednjoškolaca iz jugoistočne Srbije. Ne postoji veliki broj istraživanja koja se bave analizom oba pomenuta kapitala, uglavnom je u njihovom fokusu samo jedan od njih (najčešće kulturni). Stoga je značajno sprovesti kvalitativno istraživanje koje će predstavljati obuhvatniju analizu i omogućiti bolje razumevanje uticaja i značaja kulturnog i socijalnog kapitala porodice na obrazovno postignuće dece, posebno u jugoistočnoj Srbiji gde postoje veoma izražene društvene nejednakosti. U ovom istraživanju fokus je na učenicima završnih razreda srednjih škola jer je to bitan period kada najveći broj učenika završava školovanje, a oni koji nastavljaju donose odluku o odabiru fakulteta/više škole. Upravo se u ovom stadijumu školovanja može jasno videti uticaj porodičnih kapitala na obrazovno postignuće i aspiracije učenika jer je utvrđeno „da je uticaj kulturnog kapitala roditelja jak faktor u tranziciji iz srednje škole na univerzitet više nego u drugim periodima” (Gundogan, 2022: 18-19).

Prema tome, u fokusu istraživanja su dva bitna koncepta: *kulturni kapital* i *socijalni kapital*. Pri analizi kulturnog kapitala porodice, polazeći od shvatanja Pjera Burdijea, u fokusu se nalaze četiri dimenzije ovog koncepta: otelovljeni (inkorporirani), objektivizirani (opredmećeni) i institucionalizovani kulturni kapital, kao i kulturna participacija. Prva dimenzija se ogleda u usvojenim znanjima, vrednostima, (estetskim) preferencijama itd. dece koje su nastale, pre svega, socijalizacijom u okviru porodice. Druga dimenzija se odnosi na posedovanje kulturnih materijalnih dobara, kao što su knjige, umetničke slike, muzički instrumenti i sl. Treća dimenzija se odnosi na formalne kvalifikacije koje su roditelji/staraoci deteta stekli u procesu obrazovanja. Pored toga, na tragu Dimadovih istraživanja, obuhvaćena je i kulturna participacija (kulturna potrošnja i proizvodnja) učenika i njihovih porodica.

Pri analizi drugog bitnog koncepta, socijalnog kapitala, polazeći od shvatanja Džejmsa Kolmana, akcenat je na dve dimenzije socijalnog kapitala: socijalni kapital unutar porodice i socijalni kapital izvan porodice. Prva dimenzija se odnosi na veličinu i strukturu porodice, ulaganje vremena roditelja u obrazovanje dece, razgovore roditelja i dece o školi, podršku koju pružaju roditelji, učešće roditelja u obavljanju domaćeg zadatka, očekivanja roditelja u pogledu obrazovanja dece i slično. Ona se analizira preko strukture porodice, razgovora o školi i zanimanju između učenika i roditelja, odnosa u porodici i pomaganja

roditelja deci oko školskih aktivnosti. Druga dimenzija se odnosi na socijalne mreže roditelja i dece koje mogu biti korisne za kontekst obrazovanja dece i analizira se preko zatvaranja društvenih mreža, povezanosti roditelja sa školom, poznanstva roditelja koja mogu biti korisna u kontekstu uspešnijeg obrazovanja dece i učešća učenika u školskim vannastavnim aktivnostima.

Osnovni cilj istraživanja je (uporedna) analiza socijalnog i kulturnog kapitala porodice kao faktora obrazovnog postignuća dece. Odnosno, utvrditi da li i u kojoj meri porodica učenika/ca, putem socijalnog i kulturnog kapitala, utiče na njihovo obrazovno postignuće. Postoji i više specifičnih ciljeva:

1. Utvrditi na koji način porodični kapitali utiču na obrazovno postignuće učenika;
2. Ispitati koji od dva kapitala porodice je značajniji za obrazovno postignuće dece, čime će se ustanoviti koji teorijski pristup je adekvatniji u objašnjenju obrazovnog postignuća učenika iz jugoistočne Srbije;
3. Identifikacija najznačajnije dimenzije kulturnog kapitala i najznačajnije dimenzije socijalnog kapitala u objašnjenju obrazovnog uspeha, što će omogućiti bolje razumevanje mogućnosti primene ovih teorijskih pristupa u objašnjenju obrazovnih nejednakosti;
4. Provera da li kapitali doprinose reprodukciji (u skladu sa Burdijeovom teorijom) ili mobilnosti (u skladu sa Dimađovim, odnosno Kolmanovim postavkama);
5. Otkrivanje da li je moguće anulirati neodgovarajući uticaj ovih kapitala porodice na obrazovni uspeh dece; odnosno, na koji način učenici ostvaruju uspeh u obrazovanju ako njihove porodice nemaju relevantne kapitale.

4.1. Hipoteze, istraživačka pitanja, zadaci i značaj istraživanja

Glave hipoteze istraživanja se mogu definisati na sledeći način²⁶:

- Porodica (sa svojim relevantnim kapitalima) je važan faktor obrazovnog postignuća dece.
- Veći obim i kulturnog i socijalnog kapital porodice pozitivno koreliraju sa obrazovnim postignućem dece.
- Sve četiri dimenzije kulturnog kapitala (otelovljeni, objektivizirani i institucionalizovani kulturni kapital i kulturna participacija) su važan prediktor obrazovnog postignuća učenika.
- Obe dimenzije socijalnog kapitala (u porodici i van nje) su važan prediktor obrazovnog postignuća učenika.

Osnovna istraživačka pitanja na koja ćemo istraživanjem nastojati da damo odgovore jesu:

- Koji od dva tipa kapitala koji se analiziraju ima veći uticaj na obrazovno postignuće dece?
- Koja je od istraživanih dimenzija kulturnog kapitala najbitniji faktor koji utiče na obrazovno postignuće učenika?
- Koja je od dve dimenzije socijalnog kapitala važniji faktor koji utiče na obrazovno postignuće učenika?
- Da li postoji svest kod ispitanika o značaju socijalnog i kulturnog kapitala za obrazovno postignuće dece?
- Da li je moguće anulirati negativni uticaj nekog od ovih kapitala porodice na obrazovni uspeh dece?
- Na koji način porodice mobilišu kapitale koje poseduju?

²⁶ Iako Srbobran Branković smatra da kada je reč o studijama slučaja najčešće i nema potreba za postavljanjem hipoteza (Бранковић, 2014: 212), one se mogu postaviti kada se dobro poznaje problematika istraživanja. Takođe, Slavica Komatina ukazuje da postoje autori, kao na primer Regin (Ragin) i Bejker (Becker), koji smatraju da je studija slučaja bolja za testiranje hipoteza nego za njihovo generisanje (Ragin and Becker, 1992; prema: Коматина, 2016: 116). Jasno je da je primena studije slučaja u preliminarnim fazama istraživanja koje služe za formulisanje hipoteza samo jedan ograničen domen primene ovog pristupa.

- Da li kapitali doprinose reprodukciji (u skladu sa Burdijeovom teorijom) ili mobilnosti (u skladu sa Dimađovim, odnosno Kolmanovim postavkama)?

Društveni i naučni značaj istraživanja

Društveni značaj ovog istraživanja sastoji se u nameri da se ukaže da postoje brojni društveno determinisani faktori koji uslovljavaju pristup pojedinaca obrazovnom sistemu, ali i mogućnosti napredovanja i postizanja boljih rezultata u njemu. Obezbeđivanje formalne jednakosti i dostupnosti obrazovanja putem donošenja zakona ne dovodi do ostvarivanja stvarnih jednakih mogućnosti. Društvene nejednakosti, među kojima se u ovom istraživanju posebno ističe uticaj *porodičnog porekla dece*, često preko obrazovanja vrše samoreprodukciju, a dominantni narativ o prividnoj jednakosti šansi u obrazovanju, Burdijeovski rečeno, legitimise te nejednakosti. Porodice koje zauzimaju viši društveni položaj poseduju kulturni kapital i šire mreže socijalnih kontakata, pa one imaju veći obim dostupnih resursa/kapitala koje mogu da koriste da bi obezbedile reprodukciju položaja kroz generacije. Istraživanje nejednakosti koje su prouzrokovane uticajem porodičnog porekla, konkretnije kapitalima porodice, može probuditi svest o značaju obezbeđivanja stvarnih jednakih šansi za obrazovanje i pružanju dodatne obrazovne podrške deci čije porodice ne raspolažu relevantnim kapitalima.

Glavni akademski doprinos rada bi trebalo da se ogleda u uporednoj analizi socijalnog i kulturnog kapitala porodice kao faktora obrazovnog postignuća dece. Kvalitativno istraživanje koje se primenjuje bi trebalo da omogući dublje i bolje razumevanje mehanizama kroz koji oni funkcionišu, odnosno da li ih i kako porodice mobilise u kontekstu obrazovanja svoje dece. Pored toga, pažnja će biti posvećena svim dimenzijama kapitala, kako bi se utvrdio njihov značaj za obrazovno postignuće dece. Dakle, ne ispituje se samo generalni efekat ukupnog kapitala, već značaj svake dimenzije socijalnog i kulturnog kapitala. Na ovaj način će se adekvatnije testirati eksplikativna moć teorija socijalnog i kulturnog kapitala u objašnjenju obrazovnih nejednakosti, posebno u kontekstu jugoistočne Srbije.

4.2. Metod istraživanja

Istraživanje je koncipirano kao studija više slučajeva (Bogdanović, 1993; Creswell, 2007, Jin, 2007; Бранковић, 2014; Шљукић и Шљукић, 2020). Studija slučaja predstavlja istraživački pristup ili strategiju, a ne posebnu tehniku ili metod.²⁷ Ona je šira od metoda jer može obuhvatati i dubinski intervju, analizu sadržaja, posmatranje (sa učestvovanjem) itd. Iako postoje brojne kritike i sumnje u pogledu primene studije slučaja u istraživanjima, neke od njih su opasnost od subjektivnosti i ograničene mogućnosti generalizacije, ova strategija je opstala i često se primenjuje u naučno-istraživačkom radu u brojnim disciplinama: psihologiji, ekonomiji, istoriji, politikologiji, socijalnom radu, sociologiji itd. Dakle, strategija studije slučaja je, uprkos kritikama, aktuelna i primenjuje se u savremenim istraživanjima. Ona se vremenom unapređivala u skladu sa zahtevima i standardima naučnoistraživačkog rada. „Tome su doprineli ne samo pokušaji da se odgovori na zamerke, nego i saznanje da primenom kvantitativnih istraživačkih procedura zatvorenih u začarani krug deduktivnog rasuđivanja, nije moguće protumačiti pojedine kompleksne probleme i to posebno one za čije tumačenje je neophodno sagledati i kontekstualne faktore, koji prevazilaze granice posmatranih jedinica istraživanja, ili onda kada je potrebno uključiti perspektivu aktera“ (Петровић и Павловић, 2020: 224).

Robert K. Jin (Yin) objašnjava kada bi trebalo odabrati strategiju studije slučaja u odnosu na druge pristupe istraživanju problema. Ističe tri uslova od kojih izbor zavisi: 1. tip postavljenog istraživačkog pitanja; 2. opseg kontrole koji istraživač ima nad postojećim oblicima ponašanja i 3. usmerenost na savremene događaje ili pak na događaje iz prošlosti (Jin, 2007: 15-20). Za svaki od ova tri uslova postoje dve mogućnosti, pa se na kraju kombinovanjem odgovora ukazuje koja je strategija, odnosno pristup najpogodniji. Najpre, postoje dve vrste istraživačkih pitanja koje možemo postavljati:

- a) ko, šta, gde, koliko, u kojoj meri?
- b) kako, zašto?

Druga vrsta pitanja odgovara studiji slučaja. Ona su više eksplanatorna i bave se funkcionalnim vezama koje treba utvrditi, a ne samo frekvencijama i rasprostranjenošću.

²⁷ „Ako odlučite da radite studiju slučaja, time ne donosite toliko metodološki izbor koliko izbor toga šta će se proučavati“ (Flyvbjerg, 2011: 301).

Kada je reč o drugom uslovu, odnosno kontroli nad oblicima ponašanja, postojanje zahteva za kontrolom je karakteristično za eksperiment, a kada nema tog zahteva, onda se biraju druge strategije – između ostalih i studija slučaja. Na kraju, kada je istraživanje usmereno na događaje iz prošlosti, onda je reč o istoriji, a kada je reč o usmerenosti na savremene događaje, opet se biraju druge strategije, pa i studija slučaja. Kombinacija sva tri uslova – usmerenost na savremene događaje, nepostojanje zahteva za kontrolom oblika ponašanja i, ključno, traženje odgovora na pitanje kako i zašto – pokazuje da je za istraživanje najbolje odabrati strategiju *studije slučaja*.

Imajući u vidu na koja pitanja (kako i zašto) traži odgovore, studija slučaja bi trebalo da pomogne da se ostvari bolji, kompleksniji uvid u problem ovog istraživanja. Ona nadilazi ogoljene činjenice uključujući „detalje, kontekst, okolnosti, značenja, značaj, motivacije, emocije, društvene odnose, istorijat i druge opisne i interpretativne elemente slučaja” (McGinn, 2010; prema: Петровић и Павловић, 2020: 226). Trebalo bi da otkloni nedostatke kvantitativnih, anketnih istraživanja koja su se često primenjivala u istraživanju problema kojim se bavi ova disertacija.

Naravno, postoje različite studije slučaja, pa i različita određenja. Za početak će biti navedeno shvatanje Jina koji ističe da je studija slučaja empirijsko istraživanje koje:

1. Proučava savremeni fenomen unutar njegovog stvarnog životnog konteksta, posebno kada
2. Granice između fenomena i konteksta nisu očigledne (Jin, 2007: 24).

Određenje koje navodi Jin je povezano sa prethodno pomenutim shvatanjem o tri uslova od kojih zavisi izbor ove strategije. Još jedno dobro određenje studije slučaja se daje u enciklopediji posvećenoj ovoj strategiji, gde se ona definiše kao istraživačka strategija koja podrazumeva:

1. Fokus na međusobne veze koje čine kontekst istraživanog objekta;
2. Analizu odnosa između objekta i kontekstualnih faktora;
3. Upotrebu rezultata navedene analize u cilju izgradnje teorije ili unapređivanja postojećih teorija (Mills, Durepos and Wiebe, 2010; prema Петровић и Павловић, 2020: 224).

U sličnom tonu govori i Srbobran Branković koji smatra da se studija slučaja zasniva na „intenzivnom praćenju i proučavanju jednog ili nekoliko događaja ili subjekata – pojedinačnih (recimo ličnosti) ili kolektivnih (preduzeća, organizacija, zajednica, društvenih grupa), u njihovom prirodnom okruženju i postojanju“ (Бранковић, 2014: 212). Ovde posebno treba naglasiti značaj početnog dela definicije – *praćenju i proučavanju jednog ili nekoliko događaja ili subjekata*. Iako sam naziv strategije (studija slučaja) može navesti na misao da se radi samo o jednom slučaju, u istraživanjima se često radi o više istraživanih događaja, pojedinaca, grupa. Drugi deo definicije, gde se ukazuje da se oni prate *u njihovom prirodnom okruženju i postojanju*, povezan je sa jednim od pomenutih uslova Jina – nepostojanje zahteva za kontrolom ponašanja. Ovde se predmet istraživanja prati u izvornom obliku i stvarnom spletu okolnosti, pa je jasno da nema eksperimentalnog nacrt.

Imajući u vidu prethodna određenja i shvatanja, u ovoj studiji slučaja se proučava ne samo jedan, već više subjekata unutar njihovog stvarnog životnog konteksta. Miloš Bešić (2019: 375-376) navodi različite kriterijume za odabir slučajeva, koji u najvećoj meri zavise od sklopa istraživanja i istraživačkog pitanja: tipični slučaj, ekstremni slučaj, devijantni slučaj, jedinstveni slučaj, kritični slučaj, značajni slučaj, teorijski slučaj, komparativni slučaj i oportunistički/prigodni slučaj. Pri odabiru slučajeva se treba setiti i da se:

„studija slučaja [se] po pravilu ne bavi "običnim" odnosno tipičnim slučajevima: naprotiv, nju najčešće zanimaju netipični, čak ekstremni slučajevi. Zašto je to tako? Zato što ovakvi slučajevi često obiluju mnogo bogatijim informacijama. S druge strane, oni omogućavaju jednu perspektivu kakva u bavljenju tipičnim slučajevima nije moguća. Podaci dobijeni iz takvih slučajeva imaju mnogo veću saznavnu vrednost i doprinose većoj spoljnoj validnosti istraživanja“ (Бранковић, 2014: 214).

Za razliku od kvantitativnih istraživanja gde se varijabla posmatra na velikom broju ispitanika/ca, kod studije slučaja se posmatra veliki broj varijabli na malom broju učesnika/ca; zato „fokus mora biti na odabiru slučajeva koji mogu dati maksimalnu količinu informacija s obzirom na svrhu istraživanja“ (Петровић и Павловић, 2020: 231). Za kontekst ovog istraživanja slučajevi koji mogu dati maksimalnu količinu informacija su oni sa ekstremnim razlikama u obrazovnom postignuću učenika. To je jedini kriterijum prilikom odabira slučajeva. U pogledu porodice učenika, kapitala i slično nije bilo nikakvih dodatnih zahteva (o kriterijumima i odabiru slučajeva u ovom istraživanju će uskoro biti više reči).

Treba skrenuti pažnju na to da u okviru studije slučaja postoje mnoge podele i klasifikacije u pogledu svrhe i načina na koji se ona sprovodi. Neke od podela su: na

intrinzične, instrumentale i kolektivne; zatim na deskriptivne, eksplikativne i eksplanatorne; u zavisnosti od broja slučajeva/jedinica analize koji se istražuju, kao što je već ukazano, one sa jednim, dva ili više njih itd. Ono što je zajedničko svim vrstama studije slučaja je mogućnost korišćenja različitih izvora podataka, kao što su intervjui, dokumentacija, audio-vizuelni materijali (Creswell, 2007). Jin (2007: 103-115) navodi šest izvora podataka i objašnjava prednosti i nedostatke za svaki od njih: dokumentacija, arhivski zapis, intervju, posmatranje, posmatranje sa učestvovanjem i fizički artefakti.

Kada se u ovom istraživanju pristup metodološki razloži na tehnike prikupljanja podataka, onda ga čine: intervjui sa učenicima, njihovim roditeljima/starateljima, stručnim saradnicima škola ili odeljenskim starešinama; analiza dokumentacije, odnosno prikupljanje podataka iz školskih dnevnika i ostale dostupne dokumentacije o učenicima – pedagoški profil, učenički dosije i slično. Glavna tehnika prikupljanja podataka je intervju.

Intervju je možda i najznačajniji izvor podataka za studiju slučaja. Jedno od određenja ukazuje da je on „verbalna i neverbalna razmena između intervjua i jedne ili više osoba, gde prvi nastoji da dobije verovanja, razmišljanja, stavove ili informacije od intervjuisanih“ (Maccoby and Maccoby, 1954; prema: Krstić, 2020: 77). Ovo nam pokazuje da se (dubinski) intervju može koristiti da bi se dobio dublji uvid i bolje razumevanje predmeta istraživanja.²⁸

Opet, i kod intervjua postoje brojni kriterijumi na osnovu kojih se može vršiti njihova podela/klasifikacija. Neke od njih navodi Nemanja Krstić (Krstić, 2020: 79-82), pa se tako oni mogu podeliti na osnovu načina uređivanja interakcija na strukturisani i kvalitativni; prema broju ispitanika na individualne i grupne; prema stilovima intervjuisanja na direktivne i nedirektivne; prema tipu medija koji se koristi u intervjuisanju na telefonske, internet ili licem u lice... Međutim, najuobičajenija je klasifikacija na: strukturisan, polustrukturisan i nestrukturisan intervju. Kod *strukturisanog* intervjua pitanja su unapred jasno određena, te je i razgovor detaljno propisan. Intervjuer neće odstupati od skupa pitanja koja je namenio intervjuisanom – što sprečava iznošenje potencijalno zanimljivih i relevantnih ideja. *Nestrukturisani* intervju predstavlja suprotnost prethodno navedenim karakteristikama strukturisanog. Ovde postoje načelne ideje o čemu će se razgovarati, ali one služe samo kao

²⁸ Upravo je *razumevanje* (nem. *verstehen*) jedan od ključnih koncepata teorije Maksa Vebera (Max Weber). Ovaj pojam označava „nastojanje istraživača da razume misaoni proces aktera, njegova značenja i motive, kao i to kako oni utiču na delanje (ili interakciju) koja se proučava [...] Zapravo, služeći se razumevanjem, istraživač je u prednosti nad onima koji su uobrazili da su ozbiljni naučnici koji koriste pozitivističke metode“ (Ricer, 2012: 75).

smernice. Odstupanje od teme je dozvoljeno jer intervjuisani dobijaju više prostora da "slobodno" iznesu svoje priče. *Polustrukturisani intervju* se nalazi između strukturisanog i nestrukturisanog, pri tom, čini se, otklanjajući nedostatke i jednog i drugog, te se čini i kao najpogodniji za primenu u ovom istraživanju. U ovom tipu intervjua postoje propisane teme razgovora ka kojima će intervjuer usmeravati intervjuisanog, ali istovremeno mu dajući dovoljno prostora da "slobodno" iznosi svoju priču. Ovde se „traži balans između spremljenih pitanja, kojima se drži fokus, i potpitanja kojima istraživač traži dodatna pojašnjavanja delova priča koja sam ispitanik nametne” (Крстић, 2020: 82).

Branković (Бранковић, 2014: 171-172) ukazuje na razlike između običnog/standardizovanog i dubinskog/nestrukturisanog intervjua: populacija koja se istražuje, uzorak, ciljevi sredstva/instrument i ispitivač/intervjuer. Navešćemo objašnjenja za, po našem mišljenju, dve ključne razlike – uzorak i instrument. Kada je reč o *uzorku*, kod običnog/standardizovanog bi on trebalo da bude dovoljno veliki da obezbedi reprezentativnost (minimalno 500 ispitanika koji su odabrani slučajno), dok kod dubinskog/nestrukturisanog postoje mali, namerni uzorci (do nekoliko desetina). Kada je reč o *instrumentu*, u skladu sa objašnjenjem razlika između intervjua koja su prikazana u prethodnom pasusu, ukazuje se da je kod običnog/standardizovanog intervjua upitnik po pravilu standardizovan – jasno određena pitanja, redosled postavljanja, često i sa ponuđenim odgovorima; a kod dubinskog/nestrukturisanog upitnik sadrži teme i pitanja za razgovor, ali intervjuer može da postavlja potpitanja, da bude fleksibilniji i slično.

U studiji slučaja će, kako ističe Jin (2007: 108), intervjui više izgledati kao usmereni razgovori nego kao strukturisana ispitivanja. Ovo znači da ne bi trebalo rigidno da se pridržavamo formulacija i redosleda pitanja, već da bi tok intervjua trebalo da bude fluidniji (što opet navodi na zaključak da je polustrukturisani intervju najpogodniji za primenu u ovom istraživanju). Tokom intervjua se mogu javiti brojni izazovi za istraživača. Na primer, odbijanje ispitanika da se uključe u razgovor, pruže bitne informacije ili pojava kontragovora (eng. *counter-talk*) koji se odnosi na poremećaje toka intervjua kroz odstupanja od tema, prekida, kontrapitanja, ismevanja i slično (Heikkilä and Katainen, 2021). Istraživači opisuju širok spektar problema koji se mogu javiti tokom intervjua „uključujući proceduralne i tehničke izazove, probleme koji se odnose na temu istraživanja i odnose između intervjuera i intervjuisanog” (Roulston, 2010: 179).

Kao što je ukazano, u ovoj studiji slučaja intervju je osnovni izvor podataka, ali ne i jedini. Najpre je sa učenicima obavljen intervju, a zatim i sa njihovim roditeljima/starateljima. Takođe, razgovaralo se i sa stručnim saradnicima škole ili odeljenskim starešinama o učenicima – o njihovim nastavnim i vannastavnim aktivnostima i podacima relevantnim za istraživanje. Pored intervjua sa učenicima, njihovim roditeljima/starateljima i stručnim saradnicima, prikupljani su i podaci iz škola. Jedan izvor podataka je dolazio iz školskih dnevnika i ostale dostupne dokumentacije o učenicima – pedagoški profil, učenički dosije i slično.

Kroz intervjue sa porodicama i razgovore sa predstavnicima škola (koji su pružili relevantne podatke iz školske dokumentacije o učenicima) prikupljani su podaci o obrazovnom postignuću i redovnosti dolaženja u školu učenika, ali i socijalnom i kulturnom kapitalu porodice. *Obrazovno postignuće* je analizirano preko školskog uspeha na polugodištu/kraju školske godine. Pažnja je posvećena i redovnosti pohađanje nastave, preciznije broju opravdanih i neopravdanih izostanaka u toku školske godine, kao i učešću u vannastavnim aktivnostima. Pored toga, analizirani su i *stavovi i vrednosti* o školi i obrazovanju uopšte, aspiracijama učenika i roditelja, odnosima u porodici, socijalnim vezama porodice itd. Kako je istaknuto da se koristio polustrukturisani intervju, ove teme su bile samo okvir za razgovor, a u zavisnosti od narativa sagovornika, razgovori su usmeravani u određenim pravcima i dublje u neke podoblasti. U prilogu se nalaze protokoli za razgovor sa roditeljima, učenicima i predstavnicima škola, odnosno stručnim saradnicima ili odeljenskim starešinama.

4.3. Uzorak

Kao što je u prethodnom delu pomenuto, studije slučaja mogu biti sa jednim slučajem ili više slučajeva, ova studija je sa više slučajeva. Istraživanje za uzorak ima ukupno dvadeset učenika i njihovih porodica. Dakle, učenik/ca sa svojom porodicom predstavlja jedan slučaj. Kako je najplodotvornije za metod studije slučaja da se bazira na ekstremnim slučajevima, jer su oni mnogo bogatiji informacijama (Бранковић, 2014: 214), odabrana su po dva učenika iz deset škola jugoistočne Srbije i to jedan među najboljima i jedan iz grupe najslabijih učenika određene škole. Upravo informacije dobijene od učenika koji se mogu smatrati dijametralno različitim po pitanju uspeha predstavljaju dobru metodološku osnovu za komparativnu

analizu. Dakle, jedini kriterijum (ako se zanemari izbor škole) prilikom odabira slučajeva je uspeh učenika u školi. Nije bilo nikakvih zahteva u pogledu porodica učenika, dostupnih kapitala koji su predmet istraživanja i slično. Ovo je omogućilo da u pogledu karakteristika slučaja u istraživanju bude i tipičnih (na primer, nepotpuna porodica, mali obim kulturnog kapitala i slab uspeh učenika), ali i ekstremnih slučajeva (veliki obim kulturnog i socijalnog kapitala van porodice i slab uspeh učenika).

U istraživanju koje je sprovedeno u periodu od septembra do decembra 2023. godine, najpre je odabrano deset srednjih škola na teritoriji jugoistočne Srbije. Pri odabiru škola se vodilo računa da bude podjednaka zastupljenost „manjih” mesta i većih gradova. Tako je u uzorak ušlo pet škola iz većih gradova, od kojih dve iz Niša, kao najvećeg grada regiona, i po jedna iz Leskovca, Vranja i Pirot. Manja mesta²⁹ reprezentuje pet škola i to po jedna iz Surdulice, Vlasotinca, Aleksinca, Knjaževca i Sokobanje. Pri odabiru tipa škole vodilo se računa da postoji ravnomerna zastupljenost gimnazija i stručnih škola. U uzorak je ušlo šest stručnih škola (na specifičnost jedne od njih će ubrzo biti ukazano) i četiri gimnazije.

Škole koje su učestvovalе u istraživanju i dale po dva slučaja navedene abecednim redom su:

1. Aleksinačka Gimnazija;
2. Gimnazija „Bora Stanković“ Vranje;
3. Gimnazija „Stevan Jakovljević“ Vlasotince;
4. Medicinska škola Leskovac;
5. Pravno-poslovna škola Niš;
6. Prva niška gimnazija „Stevan Sremac“;
7. Tehnička škola Knjaževac;
8. Tehnička škola „Nikola Tesla“ Surdulica;
9. Tehnička škola Pirot;
10. Srednja škola „Branislav Nušić“ Sokobanja³⁰.

Ideja prilikom koncipiranja istraživanja je bila da se nakon intervjua sa predstavnikom škole (stručni saradnik ili odeljenski starešina) obavi intervju sa učenikom u školi, a zatim i sa roditeljima učenika. Za intervju je roditeljima ostavljena mogućnost da, ukoliko pristanu

²⁹ Manja mesta su definisana prema broju stanovnika i kriterijum je bio da broj stanovnika u njima ne prelazi 20 000.

³⁰ Ova škola je specifična jer obrazuje učenike u više obrazovnih profila: gimnazija, turističko-hotelijski tehničar, ekonomski tehničar, kuvar itd. U istraživanju je učestvovao po jedan slučaj iz gimnazije i turističko-hotelijskog tehničara.

na razgovor, biraju da li žele da intervju bude obavljen u školi ili kod njih u kući/stanu. Ova druga opcija je bolja za kontekst istraživanja zbog uvida u materijalne resurse porodice i objektiviziranog kulturnog kapitala. Međutim, nijedan razgovor se nije vodio u domu porodice. Veći problem koji se javio je da iako su oba roditelja potpisala saglasnost i trebalo je da dođu u dogovoren termin u školu, na intervju se pojavljivao samo jedan roditelj. Ovo se dešavalo na samom početku istraživanja. Kod prvih osam slučajeva samo su se jednom pojavila oba roditelja, u dva slučaja su bile samohrane majke, a u pet slučajeva se pojavio samo jedan roditelj iako je bilo najavljeno da će oba doći. Zbog toga se tokom istraživanja ponudila još jedna opcija roditeljima – onlajn razgovor preko *Google Meet-a*. To je omogućilo da se do kraja istraživanja poveća učešće oba roditelja u intervjuima iako se i dalje nastavio trend da i pored dogovorenog intervjua sa oba roditelja učestvuje samo jedan. Među dvanaest preostalih slučajeva, u šest su učestvovala oba roditelja.

Tok obavljanja intervjua i prikupljanja podataka je varirao od škole do škole. Najčešće je najpre obavljen razgovor sa stručnim saradnikom ili odeljenskim starešinom, a nekoliko puta je razgovor sa predstavnicima škola obavljen nakon intervjua sa učenicima. Bilo je jedanaest ovakvih razgovora, zato što se u jednoj od deset škola razgovaralo sa dvoje odeljenskih starešina jer su učenici dolazili iz različitih odeljenja. Pored razgovora sa predstavnicima škola, u školi su obavljani intervjui sa učenicima, i urađeno ih je ukupno dvadeset. Intervjui sa roditeljima su po pravilu obavljani nakon što su završeni intervjui sa prve dve grupe. Bitno je naglasiti da se kod slučajeva gde su oba roditelja bila zainteresovana za intervju, razgovor obavljao grupno, što je omogućilo bolji uvid u dinamiku njihovog odnosa. Ukupno je učestvovalo 27 roditelja, kao što je prethodno objašnjeno, nekoliko porodica je nepotpuno, a više puta se desilo da se kod potpunih porodica na intervjuu pojavi samo jedan roditelj. Sve skupa, obavljeno je ukupno 58 intervjua sa ispitanicima iz tri različite grupe.

Neophodno je ukazati i na određenja ograničenja koja su se javila prilikom odabira škola i učenika. Najpre, desilo se da u nekoliko škola u kojima je trebalo sprovesti istraživanje to na kraju ipak nije bilo učinjeno. Uzrok je pre svega nesaradljivost stručnih saradnika koji su trebali da budu sprega između istraživača i škole i pomoć pri odabiru učenika. Iako je postojala dozvola za istraživanje od direktora/ke škole, stručni saradnici su odlagali dogovore ili u potpunosti otkazivali uz objašnjenje da imaju previše posla i/ili da nema onih učenika (i roditelja) koji bi pristali da učestvuju u istraživanju. Simptomatično je da su se problemi ove prirode dešavali u većim gradovima. U pet škola

u „manjim“ sredinama stručni saradnici i škole su bili veoma ažurni, kontakt sa učenicima i roditeljima je brzo uspostavljen i istraživanje je realizovano u kratkom vremenskom roku od trenutka uspostavljanja kontakta. Ovo svakako ukazuje na jaču povezanost škola sa učenicima i roditeljima, odnosno međusobno poznavanje i bližu saradnju između škola i roditelja, tj. na veći stepen društvene kohezije u manjim sredinama.

Druga vrsta problema se javila kod odabira učenika sa ekstremnim razlikama u postignuću. Pri odabiru najboljih učenika nije bilo problema, svi kontaktirani učenici su odmah načelno prihvatili učestvovanje i preuzeli saglasnost koju bi roditelji trebalo da potpišu. Ubrzo su javljali da su roditelji saglasni i da će i oni učestvovati. Međutim, kod učenika sa slabim obrazovnim postignućem nije postojala prevelika želja za učestvovanjem. Prvi predlozi stručnih saradnika i/ili odeljenskih starešina su uglavnom učenici koji su na kraju prošle školske godine bili na polaganju barem iz jednog predmeta i/ili koji neredovno pohađaju nastavu. Bilo je onih učenika koji su bili prvi predlog stručnih saradnika/odeljenskih starešina i koji su pristali da učestvuju, međutim, deo njih nije pristao ili se desilo da nakon pristanka ipak odustanu. Na primer, u jednoj od škola se desilo da je „slabiji“ učenik pristao da učestvuje istraživanju, dostavio saglasnosti roditelja koji su, takođe, prihvatili učestvovanje, međutim, dogovorenog dana se nije pojavio u školi niti se javljao na telefon. Kasnije je obavestio stručnog saradnika da ipak neće učestvovati pa je nađena zamena. Zbog toga u nekim slučajevima učenici koji su učestvovali u istraživanju nisu najslabiji koje je škola mogla da ponudi. Jednostavno oni su najslabiji koji su pristali da učestvuju u istraživanju. Zbog toga nekoliko učenika koji bi trebalo da predstavljaju neke od najslabijih učenika škole imaju vrlo dobar uspeh, no i oni su predstavljali bogat izvor informacija za temu istraživanja. Sa nekim učenicima koji imaju slabije obrazovno postignuće vođeni su lični razgovori o istraživanju. Bilo je slučajeva da su neki od njih bili veoma zainteresovani i želeli odmah da obave intervju, ali pošto im je objašnjeno da je potrebno i da roditelji učestvuju, odgovarali su da „nema šanse“ i da znaju da roditelji neće želiti da učestvuju.

5. Rezultati istraživanja

Intervjui koji su obavljeni sa sve tri grupe ispitanika su snimani, zatim transkribovani i kodirani u programu za kvalitativnu obradu podataka *QDA Miner Lite*. Slučajevi i intervjuisani su dobili svoje šifre kako bi se zaštitila njihova privatnost i osigurala anonimnost. Kako postoji 20 slučajeva, oni imaju oznake od **S1** do **S20**. Kako bi se zadržala koherentnost u označavanju slučajeva, neparni brojevi su odabrani za slučajeve učenika sa slabim obrazovnim postignućem, a parni za slučajeve učenika sa izuzetnim obrazovnim postignućem. Slučajevi iz iste škole se prikazuju jedan za drugim – tako su **S1** i **S2** iz iste škole, zatim su iz iste škole **S3** i **S4** itd. Učenici su dobijali oznaku „U“ pored oznake slučaja. Tako, na primer, učenik iz slučaja sedamnaest ima oznaku **S17U**. Sagovornici iz škola, stručni saradnici ili odeljenske starešine, dobili su pored oznake slučaja oznaku „Š“. Iako je u 9 od 10 škola isti sagovornik za oba slučaja iz te škole, oni imaju različite oznake kada se pominju kod različitih slučajeva. Na primer, isti stručni saradnik je pružao informacije o učenicima iz slučaja devetnaest i dvadeset, ali kada se pominje u tim slučajevima, on će imati oznaku **S19Š**, odnosno **S20Š**. Na kraju, roditelji pored oznake slučaja dobijaju i oznaku „R1“ (majke) ili „R2“ (otac). Tako će majka učenice iz slučaja deset imati oznaku **S10R1**, a otac **S10R2**.

Tabela 3 Šifriranje slučajeva i učesnika istraživanja.

Kategorija	Slučaj od 1 do 20	Učenik	Stručni saradnik, odeljenski starešina	Roditelj(i)
Oznaka	S1-S20	U uz oznaku slučaja	Š uz oznaku slučaja	R1 majka, R2 otac uz oznaku slučaja

U cilju bolje analize kapitala porodica i njihovog uticaja na obrazovno postignuće, najpre je potrebno predstaviti slučajeve. To će biti učinjeno što je moguće konciznije uz iznošenje relevantnih podataka za kontekst ovog istraživanja. Najpre će biti navedene informacije o broju članova porodice, obrazovanju i zanimanju roditelja. Zatim će biti opisan učenik/ca, sa posebnim osvrtom na obrazovni kontekst. Na kraju će biti prikazani neki od pokazatelja kulturnog i socijalnog kapitala porodice. Nakon predstavljanja dvadeset slučajeva, pažnja će biti posvećena analizi razgovora koji su vođeni i to najpre u kontekstu analize kulturnog kapitala, a onda socijalnog. U okviru oba kapitala će se redom analizirati dimenzije koje su izdvojene u teorijskom delu rada.

5.1.Prikaz slučajeva

Slučaj 1. Učenik sa slabim obrazovnom postignućem u stručnoj školi u gradu

Slučaj jedan čini tročlana porodica: učenik, otac i majka. Porodica živi u gradu, nedaleko od škole koju učenik pohađa, a zanimljivo je da je učenik kao razlog upisivanja te srednje škole naveo to što mu je to najbliža škola. **S1U** je učenik četvrte godine srednje stručne škole, treću godinu je završio sa dobrim uspehom. Iako je u jednoj od prethodnih godina išao na polaganje iz jednog predmeta, na kraju treće godine to nije bio slučaj. I otac i majka su završili srednje stručne škole i bave se privatnim biznisom. Obimi kulturnog i socijalnog kapitala porodice su mali.

Učenik je tokom osnovne škole bio odličan, ali je od polaska u srednju školu osetno slabiji. Tokom osnovne škole je išao na dodatne privatne časove matematike, hemije, engleskog, ali je sa tom praksom prestao od polaska u srednju školu. Roditelji razloge slabijeg uspeha u školi i generalno negativnog gledanja na školu vide u uticaju društva i medija. Kako ističe majka:

S1R1: *Ja lično mislim da je to uticaj društva. Ta deca koja uče su štreberi u današnjem društvu. I sa tom decom sa kojima se on druži, ta deca isto nisu zainteresovana za školu.*

Pored slabog uspeha u školi, neredovan je na nastavi i nezainteresovan, kako je primetila stručna saradnica, ali i on sam. Na pitanje da opiše sebe kao učenika i kako misli da ga vide nastavnici, učenik kaže: „Kao nezainteresovanog. I jesam nezainteresovan“ (**S1U**). Stručna saradnica govori u sličnom tonu dosta opširnije:

S1Š: *S1U definitivno ne vidi sebe u ovom poslu, ne vidi perspektivu ni posla, ni zanimanja. Niti S1U pokazuje zainteresovanost za bilo koju sferu, oblast rada, obrazovanja, bilo čega. Neredovno dolazi na nastavu, neodgovorno pristupa bilo čemu.*

Roditelji za učenika kažu da je veoma temperamentno dete i da je u tim godinama kada više ne voli školu. Iako oni ističu da misle da je obrazovanje značajno za njihovo dete, da bi želeli da on nastavi školovanje i da razgovaraju sa njim i ubeđuju ga, on nije zainteresovan za to (što je i sam potvrdio tokom razgovora). Roditelji tokom razgovora više puta ističu da on „priča gluposti o obrazovanju“. Majka navodi reči učenika

da „nijedan bogat čovek nije školovan čovek“ (**S1R1**). Učenik je to potvrdio tokom razgovora rekavši da je obrazovanje: „totalno nebitna stvar i može da se uspe u životu i mnogo su uspešniji ljudi koji nemaju škole i koji nemaju fakultet“ (**S1U**).

Porodica kod kuće nema veliki broj knjiga. Majka čita knjige vezane za pravoslavlje, dok otac i učenik ne čitaju ili to čine retko. Niko iz porodice ne odlazi u pozorište i na koncerte, dok učenik samo ponekad ode u bioskop – kada je na repertoaru film koji je dugo iščekivao. Učenik kod kuće ima sopstvenu sobu i sve neophodne materijale za učenje, ali kako ističe to uopšte nije bitno:

***S1U:** Na primer ja imam pa ne učim, a ima deca koja nemaju, što žive u jednu sobu po tri deteta, nemaju struju i opet budu najbolji đaci u odeljenje.*

Roditelji imaju korektnu saradnju sa školom, pogotovo majka koja redovno odlazi na roditeljske sastanke dok otac nije u toj meri uključen. Kako kaže stručna saradnica „oca su negde pošteđeli jer ima zdravstvenih problema, pa svi negde stavljaju oca u drugi položaj“ (**S1Š**). Otac je rekao da je koristio svoja poznanstva u pokušaju da utiče na **S1U**:

***S1R2:** Zadnji put kad je napravio neku brljotinu, bili smo kod mog prijatelja baš da ga posavetuje. Da objasni da to nije dobro, da to ne valja. Jer je on završio, on je u penziji inspektor. Da ga malo posavetuje, da mu objasni šta je omladina, šta je društvo. Šta može da ga navuku, na kakav problem.*

Iako učenik kaže da njegovi roditelji poznaju njegove drugove, roditelji daju drugačiji odgovor. Majka kaže da poznaje drugove iz detinjstva, ali sada ne jer „on talasa“ (**S1R1**), dok je otac još rečitiji po tom pitanju ističući da misli da ni **S1U** „ne zna sa kime se druži“, „danas sa jednim, sutra sa drugim, prekosutra sa trećim“ (**S1R2**). Smatraju i da je teško u današnje vreme naći dobro društvo, te da je to uticalo na njegov odnos prema obrazovanju:

***S1R1:** Jer on iz porodice ne može da ponese takve stvari. Mislim to što se suprotstavlja. Prosto da kažem lupa gluposti. To ne nosi dete iz porodice. To kupi sa ulice.*

Roditelji su više puta tokom razgovora odgovornost za odnos **S1U** prema obrazovanju i loše obrazovno postignuće prebacili upravo na njegovo društvo, ukazujući da razgovori koje pokušavaju da vode sa njim o školi i obrazovanju nisu uspešni.

Slučaj 2. Učenica sa izuzetnim obrazovnim postignućem u stručnoj školi u gradu

Slučaj dva čini tročlana porodica: učenica, majka i otac. Sa njima u domaćinstvu žive i baka i deka učenice (očevi roditelji). Žive u selu na nešto manje od dvadeset kilometara od grada u kojem učenica pohađa školu. **S2U** je učenica četvrte godine srednje stručne škole, odlična je učenica sa svim peticama i jedan je od kandidata za đaka generacije. Ističe se u brojnim predmetima i učestvuje u vannastavnim aktivnostima u školi. Majka učenice ima završen fakultet i predaje u školi koju učenica pohađa, otac učenice ima završenu srednju školu i radi u bolnici. On je član Saveta roditelja škole. Ova porodica ima veliki obim kulturnog i socijalnog kapitala.

O uspehu učenice i odnosu prema školi dosta govore reči stručne saradnice: „**S2U** je svestrano dete koje je uključeno ne samo u nastavne, nego i vannastavne aktivnosti, gde je prošle godine aktivno radila u učeničkom parlamentu, nevladinim organizacijama...” (**S2Š**). Učenica ističe da misli da je nastavnici „vide kao vrednu učenicu, kao jako svestranu, kao punu samopouzdanja“ (**S2U**). Zainteresovana je za brojne vannastavne aktivnosti, učestvovala je u *Erazmus programu* i ističe da voli mnoge predmete, pritom ne praveći razliku između prirodnih i društvenih nauka: „volim matematiku, to i sada spremam za fakultet, volim farmakologiju, volela sam sociologiju, sad je nemam, psihologiju naravno, srpski jezik i književnost...” (**S2U**). Opisujući učenicu, majka kaže:

S2R1: *S2U je generalno fantastično dete, svestrana je, sve je interesuje, odličan je đak, vukovac je. Bez obzira što sam ja ovde, nikad ništa joj se nije progledalo kroz prste. Prosto ona to ne dozvoljava. Mislim, nosi taj teret što je moje dete i što je ovde kod nas. Škola stvarno tu, nemam komentara, super je. Brzo uči, brzo kapira, aktivna je na svim poljima. I u parlamentu, prošle godine 4 projekta su odradili, ja mislim da to do sad nikad nije bilo.*

Učenica ističe da posećuje kulturne događaje. Kako kaže:

S2U: *Preferiram pozorište jer mi je to nekako specifičniji doživljaj i dosta lepše se izražavaju stvari nego kroz film i mislim da je film nešto što mogu i kod kuće da gledam i volim to da radim. A pozorište mi je baš onako uživanje.*

Takođe, učenica u slobodno vreme voli da čita knjige pri tom navodeći omiljenog pisca (Fredrik Bakman) kao i knjigu koju trenutno čita (Irvin Jalom „Ležanje na kauču“). Posедуje gitaru koju je htela da nauči da svira, ali još uvek nije. Pored toga, kaže da joj je uvek bila želja da slika i da joj je to lep način izražavanja ali da nema taj dar. Učenica je

donela odluku o upisu fakulteta i u vreme sprovođenja intervjua (septembar) je krenula na privatne časove kako bi se bolje spremila za prijemni ispit.

Učenica često razgovara sa roditeljima o obrazovanju, to se naročito videlo prilikom upisa u srednju školu gde je pod uticajem porodice donela odluku o odabiru škole. Učenica ističe da „moji veruju da je ovo najbolja škola u gradu“ (**S2U**), dok je i majka potvrdila govoreći „ovo (ovu školu *prim. N.S.*) je više upisala zbog nas“ (**S2R1**). Učenica je dobro upoznata sa obrazovnim aspiracijama roditelja, kao i roditelji sa njenim. Dosta vremena se provodi(lo) oko diskutovanja o fakultetu i traženju najboljeg rešenja za učenicu, pa majka ističe da njena ćerka:

S2R1: *Planira FON. Videćemo kako će tamo da se snađe. Inače, ljubav joj je psihologija. Psihologiju obožava, ali tu smo možda i mi malo krivi jer smo mi stalno pričali šta ćeš sa psihologijom, mnogo teško se dolazi do posla. I onda je ona rešila FON, mada našli smo neku drugu mogućnost. Čula sam da može sa 21 godinom da se upiše psihoterapija i planiramo i to.*

Mišljenje o značaju obrazovanja učenice se poklapa sa mišljenjem koje iznosi majka, s tim što učenica dosta opširno govori o obrazovanju pominjući i neformalno i posebno apostrofirajući uticaj na ličnost čoveka, pokazujući intrinzičan pristup obrazovanju.

Učenica ističe značaj porodice i podršku koju dobija od nje: „jako mi je bila bitna ta podrška i to što su oni uvek bili kao: možeš to, nemoj da se sekiraš, i da ne možeš, nije strašno, nije kraj sveta“ (**S2U**). Majka učenice ukazuje da je veoma bitno bilo i to što žive u zajednici sa svekrvom i svekrom. Tako je u periodu dok se ona školovala (završavala fakultet), svekrva dosta vremena provodila sa učenicom:

S2R1: *Svekrva moja je dosta radila sa njom, pričala, od pesmica, priča dok je bila mala, o savetima šta, kako [...] Baš joj je posvećivala pažnju. Sa godinu i nešto je znala azbuku, znala je i pesmice. I odskakala je u svom odeljenju, mnogo je odskakala.*

Upravo u ovakvim odnosima u porodici, podršci svih, razgovorima o obrazovanju i slično i roditelji i učenica pronalaze razlog za izuzetno obrazovno postignuće i takav odnos prema školi i obrazovanju generalno. Pored toga se ističe i da je učenica sama zaslužna: „pošto sam ja, mogla bih da kažem, neki perfekcionista“ (**S2U**) i „generalno porodica ima uticaj. Ali smatram da dete ima te mogućnosti ili nema. Prosto i rodi se nekad tako, samo je pitanje kako ćemo mi da usmerimo inteligenciju, na koji način i kako će da to iskoristi“ (**S2R1**).

Slučaj 3. Učenik sa slabim obrazovnim postignućem u stručnoj školi u manjem mestu

Slučaj broj tri čine samohrana majka i učenik. Otac učenika nije nikada bio deo porodice i on se tokom razgovora i ne pominje. Majka i sin žive u naselju na nekoliko kilometara od mesta školovanja učenika. Majka je završila srednju školu (poljoprivredni tehničar) i radi u pekari. Učenik ide u četvrti razred srednje stručne škole i ima slabo obrazovno postignuće. Prethodne školske godine je išao na polaganje iz jednog predmeta. Karakteristika ovog slučaja je što učenik već sada povremeno radi. Razlog za to se može tražiti u lošoj materijalnoj situaciji porodice, iako ovo nijednog trenutka nije naglašeno od strane majke ili učenika. Uočljivo je da su kulturni i socijalni kapital van porodice malog obima.

Generalno, učenik je nezainteresovan za školu, kao što ukazuje majka učenika iako je kod kuće poslušan i za nju dete za primer: „za školu nije baš zainteresovan. Tu od 1. do 4. je baš, tu je dosta, zalagao se za školu. Od 5. do 8. slabo i već sad slabije“ (**S3R1**). Jedan od razloga je verovatno i to što upisana škola učeniku nije bila prvi izbor, jer, kao što učenik sam kaže, zbog nedovoljnog broja poena nije mogao da upiše željenu školu. Odeljenski starešina ukazuje da je učenik došao sa slabim uspehom u srednju školu i da je **S3U**:

***S3Š:** Vredan, znam da ide i da radi ovako, da dosta pomaže. Ide često preko vikenda u selo da radi. Tako da znači više je ka tome okrenut, ka tim nekim praktičnim stvarima, a škola je negde u drugom planu. I on je ove godine išao na popravni.*

Vrednovanje obrazovanja i kod majke i kod učenika je instrumentalno. Majka ukazuje da je obrazovanje značajno za njenog sina, pre svega, u kontekstu zaposlenja i da bi želela za svog sina „da radi negde šta je lakše“ (**S3R1**) bez nekog konkretnog pojašnjenja na šta se to odnosi. Učenik gotovo identično govori o školi: „značajna je srednja škola zbog diplome, posle da bi se lakše negde zaposlio“ (**S3U**).

Učenik posebno ne voli matematiku i programiranje, dok mu ostali predmeti dobro idu. Apostrofira i da voli praksu, da mu je zanimljiva. Takođe, kaže da sada ne učestvuje u vannastavnim aktivnostima u školi iako je u osnovnoj učestvovao. Odgovarajući na pitanje kakav je u školskom okruženju i kako misli da ga vide nastavnici, učenik odgovara „možda kao smešnog, kao zanimljivog“ (**S3U**). Ovo su karakteristike učenika koje pominju i majka i odeljenski starešina „jako je komunikativan i duhovit [...] ali njemu jednostavno škola nije

bitna“ (**S3Š**). Odeljenski starešina u kontekstu obrazovanja dodaje i da „ocene govore sve za sebe. Tako da **S3U** radi samo kad mora, nije mnogo da mu je stalo“ (**S3Š**). Iako učenik kaže da redovno dolazi na nastavu i retko kad izostaje, odeljenski starešina ističe da je on u drugoj godini imao problema sa izostajanjem iz škole. U tom periodu su on i jedan njegov drug često odsustvovali na šta je odeljenski starešina morao da reaguje i odvede ih kod direktora. Nakon razgovora koji je direktor obavio sa njima, počeli su redovno da dolaze u školu. Ali navodi da se dešava da „majka često tokom prošle i pretprošle godine pita da izađe. Pošto petkom ponekad imaju 7. i 8. čas i onda mama zamoli da on izađe malo ranije, posle 6. časa, da bi otišli do sela“ (**S3Š**). Opet i ovaj primer ilustruje odnos prema školi i majke i učenika.

U pogledu nastavka školovanja ne postoji jasan plan. Ovde se vidi uticaj majke i skoro identičan odgovor koji se dobija u pogledu obrazovnih aspiracija: „ja mu kažem ako može barem da završi neki kurs, da bude na primer policajac ili to“ (**S3R1**); „neki kurs možda“ (**S3U**). Ipak učenik ističe da bi više voleo da odmah posle srednje škole krene da radi. Dakle, učenika i njegovu majku odlikuju instrumentalan pristup obrazovanju i odsustvo jasnog plana i strategije o nastavku školovanja.

Ni majka ni učenik ne posećuju pozorišta, bioskope, koncerte, niti imaju čitalačke navike. Kako kaže **S3U**: „za školu kad treba odgovaram, pročitam neki put. Ali ovako slabo“. Učenik ističe da se u slobodno vreme bavi stonim tenisom i da ponekad radi. Nije nikada išao na privatne časove jer, kako kaže majka, on nije bio zainteresovan za to. Majka se trudi da dolazi na roditeljske sastanke kad god može, što potvrđuje i odeljenski starešina.

Iako navodi da nema kompjuter, učenik smatra da ima sve neophodne materijalne preduslove za uspeh u školi. Razloge slabijeg obrazovnog postignuća traži u sebi i svom odnosu prema školi: „ja možda ne učim dovoljno da bi bio odličan. Verovatno je to razlog zašto nisam odličan“ (**S3U**). Majka je ukazala da se učenik od 1. do 4. razreda zalagao za školu, ali da je posle toga slabiji i ukazuju da je sredina u kojoj se školovao možda uticala na to. Majka kaže da zna dosta drugova svog sina i da među njima ima i boljih i lošijih đaka. Ukazuje da je i društvo to koje utiče na njegov odnos prema školi, na primer: „kad se oni tako dogovore pa odu sa zadnja 3 časa“ (**S3R1**).

Slučaj 4. Učenik sa izuzetnim obrazovnim postignućem u stručnoj školi u manjem mestu

Slučaj četiri čini četvoročlana porodica: učenik, mlađa sestra (koja ide u osnovnu školu), majka i otac. Sa porodicom živi i baka učenika (očeva majka) dok je deka nedavno preminuo. Oni žive u mestu u kojem se učenik školuje. Roditelji učenika imaju završenu srednju školu (iako je majka bila đak generacije i upisala višu školu ipak je nije završila), istu onu koju učenik pohađa.³¹ Otac radi u privatnoj firmi u gradu koji je udaljen četrdesetak kilometara, a takođe radi i privatno kod kuće. Majka je domaćica i ona je dosta posvećena učeniku i njegovom školovanju, pa je ona ta koja se odazvala na poziv za razgovor. Učenik je odličan sa svim peticama. Iako obim kulturnog kapitala porodice nije veliki, čini se da je to nadoknađeno socijalnim kapitalom unutar porodice.

Učenik je veoma odgovoran kada je škola u pitanju, što pokazuju reči majke, odeljenskog starešine ali i samog učenika:

***S4U:** Trudim se dosta. Gledam da budem korektan, da ispoštujem dogovor. I ukoliko je eto zadat neki zadatak ili nešto da se ispuni, trudim se da budem u roku, da budem u vremenu i da ispoštujem to što neko pokušava meni da prenese i da uoči da ja to zapravo znam.*

Odeljenski starešina ukazuje da je **S4U** veoma vredan i navodi iskustvo iz svog predmeta – kako predaje srpski jezik, kaže da se nikada nije desilo da učenik ne pročitati lektiru iako to nema mnogo veze sa njegovim smerom. Već je pomenuta zanimljivost da su istu školu završili roditelji učenika, kao i deke i baka. Još jedna zanimljivost je da je baš isti smer završio učenikov otac, tetka i teća. Čini se da je upravo to presudilo prilikom odabira srednje škole i konkretnog smeru, jer učenik kaže da mu je ta grana nauke bila bliska i ilustrovao je upravo porodičnim primerom. Navodi i da je u jednom trenutku u razmatranje uzeo i školu koja se nalazi u gradu udaljenom oko četrdesetak kilometara, ali da se ipak odlučio za ovu u njegovom mestu „zbog roditelja“ (**S4U**). Inače, učenik je pošao godinu dana ranije u školu, ali mu to nije bila prepreka: „pitam ja, kad je on pošao znači u osnovnu školu, i onda se interesujem da li zaostaje jer ipak je to cela godina. Kaže ne, uopšte se to ne primećuje i on je van proseka“ (**S4R1**).

³¹ Zanimljivo je i da su baka i deka po ocu završili tu istu školu, kao i deka po majci.

Odeljenski starešina ukazuje da se porodica **S4U** nalazi u njegovom komšiluku i da dobro poznaje porodicu. Ukazuje da je reč o stabilnoj porodici i apostrofira ulogu majke ukazujući da je ona stub kuće i da, pošto je nezaposlena, može bolje da isprati decu. Navodi da je ona u kontaktu sa školom, da dolazi na roditeljske sastanke, prati elektronski dnevnik, pozove telefonom povremeno da nešto pita i slično. Majka govori u sličnom tonu i kaže za **S4U** da je vaspitano dete koje potiče iz zdrave porodice i da nikad nisu imali problema sa njim: „još u startu je rečeno, znači bila priča kod kuće šta mora, kako mora...“ (**S4R1**). Kroz razgovor sa majkom se stekao utisak da je veoma angažovana u pogledu obrazovanja svog sina. Ona kaže da je na učeniku odluka oko odabira fakulteta koji će upisati jer roditelji ne bi trebalo da nameću deci svoju volju, a on će imati podršku porodice šta god da odluči. Kroz razgovor sa majkom se podrazumevalo da će učenik upisati fakultet, što ilustruju sledeće reči koje je izgovorila pri kraju intervjua:

***S4R1:** Znači da moraju da završe. Ne kao pod obavezom, ali znači da moraju da završe osnovnu školu, srednju školu, fakultet. Znači, pa svaki roditelj mislim da to želi za svoje dete, znači uvek da dete bude bolje od roditelja.*

Učenik je krenuo da se priprema za prijemni, ide na časove matematike, mada još uvek nije odlučio koji će fakultet upisati: „želeo bih da upišem FON ili Mašinski fakultet u Beogradu“ (**S4U**).

Roditelji učenika ne posećuju pozorišta, bioskope, ne odlaze na koncerte i nemaju čitalačke navike. Učenik ukazuje da se u slobodno vreme bavi sportom, igra odbojku, ali i da se trudi da bude aktivan što više „i društveno i ovako fizički u svakom pogledu“ (**S4U**). Učestvuje u vannastavnim aktivnostima škole, na primer u takmičenju iz odbojke i školskim priredbama. Kaže da ne ide u pozorište, u bioskop ponekad i da nema razvijenu naviku da često čita knjige – kada to čini, voli pre svega one na engleskom jeziku, misterije ili krimi romane. Još od osnovne škole ide na privatne časove engleskog jezika, a zadnjih godina i na časove matematike (na matematiku ide od pandemije korona virusa jer nije bio zadovoljan znanjem koje je tada imao). Upravo ova dva predmeta (engleski i matematiku) navodi kao omiljene. I majka i učenik govore da je obrazovanje značajno, pri čemu je učenik rečitiji i iskazuje intrinzični pristup obrazovanju.

Kada govori o školskom uspehu, učenik naglašava značaj porodice. Ističe majku koja mu je dosta pomagala tokom osnovne škole, dok se nije osamostalio. I on ukazuje da je odluka oko odabira fakulteta na njemu, ali i da zna da u potpunosti ima podršku porodice.

Slučaj 5. Učenica sa slabim obrazovnim postignućem u stručnoj školi u gradu

Slučaj pet čini petočlana porodica: učenica, tri starija brata i majka. Otac učenice je preminuo pre šest godina. Sa njima u domaćinstvu živi i baka (po majci). Žive u gradu u kojem se učenica školuje. Majka učenice ima završenu srednju školu, upisala je i fakultet, ali ga nije završila, radi u jednoj osiguravajućoj kući. Otac je, takođe, bio sa srednjim obrazovanjem i radio je kao taksista. Tri starija brata imaju završenu srednju školu, svi su upisali fakultete, ali nijedan od njih nije završio. Učenica ide u 4. razred srednje stručne škole, koja joj je bila 8. želja i čini se da je to bitno uticalo na odnos prema školi. Ovo posebno apostrofira majka učenice: „Nerado ide u ovu školu, to je činjenica. To je kao silom, ti si mi stavila, mene osuđuje i tako“ (**S5R1**). Obimi kulturnog i socijalnog kapitala porodice su mali.

Bitan događaj koji je dosta uticao na učenicu je smrt oca. Majka je opširno pričala o tome i posledicama koje je to ostavilo na čitavu porodicu (i na stariju braću učenice). Kada je u fokusu **S5U**, to se odrazilo i na njeno zdravlje, društveni život, ali i obrazovno postignuće. Kako kaže majka: „Desio se taj hendikep za nju, taj gubitak oca je nju preokrenuo“ (**S5R1**). Iako je u osnovnoj bila odlična, u srednjoj školi je vrlo dobra (prosek ocena tokom prve tri godine školovanja se kretao od 3.53 do 3.77), ali ima i veliki broj izostanaka (na kraju 3. godine čak 253). Odeljenski starešina ukazuje da učenica „nema radnu naviku za školu, kampanjac je, voli nekada da samu sebe oslobodi odgovaranja u čemu joj i majka nekada pomaže“ (**S5Š**). Sama majka ukazuje da je učenica dosta razmažena i vezana za nju, u kontekstu škole je „ladovinasta malo“ i ne grabi za ocenu (**S5R1**). Sama učenica kaže:

***S5U:** Nisam lenja, ali opet ne volim među prvima da odgovaram i onda da to odložim za sledeći čas da bi ja videla kako ispituju profesori, da bi videla kakva su pitanja, kako ocenjuju i ostalo. I onda da se ja tako pripremim i da sednem lepo i da naučim već ako znam kako pitaju.*

Ovo u velikoj meri odražava odnos prema školi i obrazovanju. Čini se da cilj učenice nije sticanje znanja već učenje za ocenu. Govoreći o značaju obrazovanja, učenica pokazuje instrumentalan pristup, ističući da „sve zavisi od predmeta u školi koji učim. Možda su neki manje bitni, neki više“ (**S5U**).

Odluka o nastavku školovanja još uvek nije doneta i čini se da postoji dosta nedoumica oko toga. Majka smatra da bi učenica svakako trebalo da upiše nešto i da se obrazuje dalje, ali „ona još uvek luta i ona ne zna šta bi htela“ kao i da ne vrši veliki pritisak

na svoju ćerku (**S5R1**). Učenica potvrđuje da razmišlja o nastavku školovanja i da se savetuje sa majkom, ali ukazuje i da tu postoje nesuglasice: „Pričale smo malo, tu smo se malo i posvađale što se tiče toga jer ja imam svoje mišljenje, ona ima svoje, i onda nisu nam ista i onda se tu malo pokačimo ali dobro, onda to rešimo“ (**S5U**). Učenica ističe da trenutno postoji dvoumljenje između psihologije i Više škole za vaspitače u Aleksincu, ali da ima još uvek vremena da donese odluku i da je još uvek rano da se sprema za prijemni (intervju je obavljen u oktobru). Ali kada govori o profesionalnim aspiracijama, čini se da i tu postoji dosta nejasnoća: „Bila mi je do skoro želja da radim nokti i da šminkam, ali rekla sam sebi da opet i treba da imam neku završenu višu, mislim nešto više posle srednje škole“ (**S5U**).

Ni majka ni učenica ne posećuju pozorišta, bioskope, ne odlaze na koncerte, niti imaju razvijene čitalačke navike. Učenica ukazuje da slobodno vreme provodi na društvenim mrežama, naviše *Instagramu* i *TikToku*, da voli da gleda filmove i da to čini na *Netfliksu*. Učenica u srednjoj školi nikada nije išla na privatne časove, dok je u osnovnoj to činila retko: „Kad su pismeni zadaci kao pomoć neka, preispitivanja sa nekim profesorima kojima sam dodatno plaćala. Al’ to nije bilo u kontinuitetu, to je bilo kampanjski više. Kad zagusti“ (**S5R1**).

Učenica nije mnogo aktivna u vannastavnim aktivnostima škole. Kaže da se prijavila za hor, ali da je zbog privatnih obaveza propuštala probe i na kraju se isključila iz toga. Majka ukazuje da uglavnom dolazi na roditeljske sastanke. Kaže i da postoje *vajber* grupe roditelja, ali i da tu nije preterano aktivna. Takođe, kaže i da je poznavala društvo iz osnovne škole učenice, ali da iz srednje ne zna. Pominje početak srednje škole i način rada usled pandemije, što je uticalo da se učenici ne druže mnogo. Iznosi mišljenje i da su školski drugovi veoma bitni za uspeh u školi.

Govoreći o razlozima školskog postignuća, učenica preuzima delimičnu odgovornost na sebe, ali i ukazuje da profesori u školi nisu uvek pravedni: „Na primer mene ocene sa trojkom, nekog ocene sa peticom, a otprilike u istom rang su nam odgovori“ (**S5U**). Majka, pak, više puta tokom razgovora naglašava da učenica ide u srednju školu koju nije želela i da zbog toga nema motivaciju, da nerado uči, a „čak ima i predmeta gde smatra da je profesor jako zahtevan ili nije prijateljski njoj naklonjen“ (**S5R1**).

Slučaj 6. Učenica sa izuzetnim obrazovnim postignućem u stručnoj školi u gradu

Slučaj šest čini četvoročlana porodica: učenica, brat blizanac, otac i majka. Specifičnost ovog slučaja je da učenica sa bratom stanuje u gradu u kojem su upisali srednju školu, dok roditelji žive na selu pedesetak kilometara udaljenom od grada školovanja učenice. Sa roditeljima se u domaćinstvu nalazi i deka (po ocu) učenice. Roditelji imaju završene srednje škole i rade u državnim firmama – otac u Elektrodistribuciji, a majka u opštini. Pored toga se bave i poljoprivredom, proizvodnjom meda, čuvanjem stoke itd. Učenica je osnovnu školu završila u selu i bila je vukovac, a i u srednjoj školi je odlična sa svim peticama i sa vrlo malo izostanaka. Roditelji učenice nemaju veliki obim kulturnog kapitala, dok je obim socijalnog kapitala veliki (kako u porodici, tako i van nje).

Govoreći o karakteristikama učenice, odeljenski starešina ukazuje da je ona „odgovorna, radna i otvorena osoba“ (**S6Š**). Otac učenice govori u sličnom tonu ukazujući da je ona uporna i da želi da bude najbolja u svemu, tako kaže da je:

***S6R2:** Super dete [...] Uči sama, zna svoje obaveze. Mi smo ih doveli ovde, posle 8. razreda smo ih ostavili. Oni stanuju ovde njih dvoje. Nikad nikakvi problemi nismo do sada hvala Bogu imali. I obadvoje uče, vredni su, radni, poslušni. Mislim sami, nikakav pritisak da mi ono na dete da ostavljamo.*

Učenica kaže za sebe da je u kontekstu obrazovanja uporna, tvrdoglava i da ne trpi nepravdu. Upisana škola joj je bila prva želja i dodaje da se znalo će da upiše neku dobru školu jer je bila vukovac i nije bio problem da upiše bilo koju. Otac je pomenuo i da su i ona i njen brat imali maksimalan broj poena prilikom upisivanja srednje škole (brat je upisao drugu školu).

Odluka o nastavku školovanja još uvek nije doneta, ali je učenica rekla: „Verovatno hoću, pošto meni nije problem da učim“ (**S6U**) i da je uvek interesovalo pravo i da će verovatno upisati pravo ili bezbednost. Pripreme za prijemni još uvek nije počela (u pitanju je oktobar). Otac kaže da podršku porodice imaju i učenica i njen brat: „Novac ima, mogu da studiraju šta ‘oće. Nek’ izaberu koji ‘oće fakultet. Dokle god ‘oće da studiraju, ja ću da ih školujem. Kad neće, ja sam im odma’ rekao, mora da radite“ (**S6R2**). Dakle, otac jasno stavlja do znanja da učenica ima opciju ili da nastavi školovanje, u čemu bi dobila podršku, ili da počne da radi. Odluka je na učenici. Takođe, otac ne želi da nameće svoju volju u pogledu odabira fakulteta (premda navodi da ne voli ekonomiju jer je to oblast kojom se bavi

majka učenice), kako kaže: „Ne mogu ja da im kažem: sad ti moraš to i to da upišeš. Ni njemu, ni njoj“ (**S6R2**). Sa učenicom razgovaraju o fakultetu i postoji dogovor da se ona raspita o tome, a da ukoliko je potrebno mogu da se kod prijatelja raspitaju i roditelji.

Roditelji učenice ne idu u pozorišta, bioskope, nemaju čitalačke navike. Učenica ne posećuje pozorišta, dok bioskope posećuje ponekad, knjige voli da čita i navodi da su joj omiljene knjige Agate Kristi. Iako je brat blizanac išao na privatne časove, učenica nikada nije želela jer se trudila da sve sama nauči. Govoreći o značaju obrazovanja, otac pokazuje instrumentalan pristup, povezujući obrazovanje sa mogućnostima zaposlenja i ukazuje da su veoma bitne i socijalne konekcije koje pojedinac ima i kaže da on u tom kontekstu „može da pomogne malo“ (**S6R2**). Otac je više puta pomenuo socijalne veze koje imaju on i supruga i da možda mogu da te veze iskoriste za dobijanje informacija o dobrim fakultetima ili zaposlenju dece. Učenica, sa druge strane, pokazuje intrinzičan pristup obrazovanju ilustrujući benefite po ličnost pojedinca, navodi na primer da: „što stičeš više znanja, vokabular je veći, imaš o čemu da pričaš sa ljudima, znaš da produbiš temu...“ (**S6U**). Učenica se u slobodno vreme bavi sportom, trenirala je tekvondo dugo, a sada preko vikenda sudi mečeve. Učestvuje i u vannastavnim aktivnostima škole. Posebno je bila aktivna u osnovnoj školi prilikom priredbi, recitovanja i slično, a u srednjoj je bila aktivna u učeničkom parlamentu.

Roditelji učenice su u redovnom kontaktu sa školom i veoma su zainteresovani za njeno školovanje. Nikada nisu propustili roditeljski sastanak, članovi su u *vajber* grupama roditelja i prate elektronski dnevnik. Otac kaže i da često razgovaraju o školi i „uvek nam javi kakve ocene, šta uči, gde uči...“ (**S6R2**). Smatra da su drugovi veoma bitni za odnos prema obrazovanju i uspeh u školi. Poznaje društvo svoje ćerke i kaže da „sa ovi što se druži, sva su dobra deca“ (**S6R2**), kao i da poznaje neke roditelje njenih prijatelja i prijateljica.

Govoreći o obrazovnom uspehu učenice, otac opet navodi njene karakteristike (uporna, vredna itd.) i podseća na podršku koju dobija od porodice. Učenica ukazuje da sa roditeljima razgovara o obrazovanju i da joj je bitno njihovo mišljenje o odabiru fakulteta, ali i da se uglavnom ne mešaju i ne nameću svoju volju: „Moji roditelji su sigurni i znaju kol’ko sam opsednuta time da bude sve super i onda su sigurni da ću nešto da upišem. Kada budem odlučila šta, sigurno ću da ih pitam za mišljenje“ (**S6U**).

Slučaj 7. Učenik sa slabim obrazovnim postignućem u gimnaziji³² u malom mestu

Slučaj sedam čini četvoročlana porodica: učenik, stariji brat koji studira, otac i majka. Otac i majka imaju završene srednje škole (otac gimnaziju, majka turističku). Majka je donedavno radila u jednoj fabrici, ali je nekoliko meseci bez posla, dok otac radi privatno, ugrađuje PVC stolariju. Bitno je ukazati i da su baka i deka po ocu prosvetni radnici (baka je učiteljica, a deka profesor istorije i geografije). Stariji brat učenika je bio đak generacije škole koju i **S7U** pohađa i izuzetan je student fakulteta koji završava. **S7U** je vrlo dobar đak, redovno dolazi u školu, ali je ipak „praktično orijentisan“ (**S7R1**) jer često radi sa ocem privatno. Porodica ima mali obim kulturnog kapitala i prosečan socijalnog kapitala.

Stručna saradnica za učenika kaže da je inteligentan, da može da savlada gradivo, ali da se čini da ga to ne motiviše i da „nije zainteresovan, nije kao brat“ (**S7Š**). Kako je brat koji je bio đak generacije često spominjan, pitanje koje se nametnulo je da li je to na neki način uticalo na **S7U** i možda ga sputalo u smislu da su zbog standarda koje je on postavio bila velika očekivanja i pritisak na njega. Učenik odgovara:

***S7U:** Jeste. I iskreno, da ne lažem sam sebe i Vas, smetalo mi je ali u istom trenutku mi je bilo drago. Ponose se njime, super. Ali ja sad recimo nikad nisam osetio potrebu da kažem ja ću biti isti kao on i da upoređujem sam sebe sa njim.*

Dakle, u ovom slučaju ne sme se prevideti potencijalan pritisak koji je učenik osećao zbog izuzetnog postignuća starijeg brata. Na osnovu njegovih reči se čini da je možda upravo to uticalo da nije u tolikoj meri orijentisan na uspeh u školi. Učenik smatra da ga profesori vide kao ne toliko zainteresovanog, ali kaže i: „Učim ja i sve, ali nije mi toliko bitno kako će drugi da me vide“ (**S7U**). Majka za učenika kaže da je dobar, vredan, da se nikada ne svađa, i „samo malo više kad bi učio, bio bi mnogo bolji. Mislim njega mrzi, više voli da pravi prozori sa tatom nego da uči“ (**S7R1**). Kako ističe sam učenik, ali i njegova majka, on dosta vremena provodi radeći sa ocem:

***S7U:** Otac se bavi privatnim biznisom, ja mu pomažem. Trenutno sam aktivan baš u tome. Idem u školu, a pre škole i posle škole radim sa ocem. Nije da me on tera, da me prisiljava, ja sam želim da naučim zanat.*

³² Kako je ovo prvi slučaj u kojem učenik ide u gimnaziju, treba naglasiti da u ovom tipu škole ne postoje tako ekstremne razlike u obrazovnim postignućima kao što je slučaj u srednjim stručnim školama. Samim odabirom gimnazije učenici i porodice su imali u planu potencijalan nastavak školovanja. Ali će o ovome više reči biti u diskusiji nakon prikazivanja rezultata istraživanja.

Upisana škola jeste bila prva želja učenika, pre svega zbog neodlučnosti i mišljenja da Gimnazija pruža najširu perspektivu. Kaže da nema omiljene predmete, ali da mu bolje idu društvene od prirodnih nauka. I učenik i roditelji razgovaraju i razmišljaju o nastavku školovanja, ali u trenutku razgovora (oktobar) još uvek nije doneta odluka. Kako majka kaže: „On je još u nedoumici šta će da upiše, još nije svoj na svome šta bi hteo“. Ističe i da svaki dan razgovaraju i da bi ona želela da on nastavi školovanje mada „mislim da je bolje da roditelji ne utiču na decu. Bolje da radi ono što voli“ (**S7R1**). Učenik kaže da je bilo nekih razgovora o nastavku školovanja i pominje razgovor sa ocem: „Pitao me: Šta želiš? Odluči se, sva neophodna sredstva ću ja da ti obezbedim, ali se ti odluči šta bi hteo“ (**S7U**), ali napominje i da ga nikada nisu prisiljavali da mora da upiše fakultet. Majka pretpostavlja da će sin da nastavi školovanje za policajca, što i on pominje u jednom trenutku. Na ovu odluku mogu uticati i porodične konekcije, kako kaže majka: „Dever mi je završio policijsku akademiju, prosek 10, radi u Beogradu. Ima sve veze. Brat isto“ (**S7R1**).

Roditelji i učenik imaju nizak nivo kulturne participacije. Sin navodi da samo povremeno ode u bioskop. Iako imaju veliki broj knjiga, pre svega zbog starijeg brata koji studira Srpski jezik i književnost, oni nemaju razvijene čitalačke navike. Učenik je u osnovnoj školi išao na privatne časove engleskog jezika, dok u srednjoj školi to nije slučaj. Nekoliko godina učenik je trenirao boks, a sada gleda da slobodno vreme iskoristi korisno, pre svega kroz rad sa ocem. I majka i sin vrednuju obrazovanje. Majka posebno ukazuje na društveni ugled koji ono donosi i navodi primer svog brata: „Moj brat je kapetan u vojsci, najmlađi kapetan u Srbiji bio. I on je gospodin [...] Znači završi, budi gospodin, napravi od sebe nešto“ (**S7R1**). Kako sama majka kaže, nije baš redovno dolazila u školu kada je u pitanju **S7U**, dok je za starijeg brata bila u češćem kontaktu sa školom. Učenik ne učestvuje u vannastavnim aktivnostima, kako kaže: „Trenutno nisam pronašao sam sebe u tome“ (**S7U**). Roditelji poznaju najbolje drugove **S7U**, kao i njihove roditelje. Majka ukazuje da među njima ima onih koji su već upisali fakultet, ali i onih koji su završili školovanje i krenuli da rade.

Govoreći o razlozima školskog (ne)uspeha, učenik preuzima odgovornost na sebe, ukazuje da se nekad dobija i manja ocena od zaslužene, ali „ako se ne potrudim i ne zalažem se za nešto, profesor će da vidi nezainteresovanost i samim tim neće da da dobru ocenu“ (**S7U**). Majka jednostavno kaže da je **S7U** takav sam po sebi i da mu nije „problem da nauči, al’ ga mrzi da nauči“ (**S7R1**).

Slučaj 8. Učenik sa izuzetnim obrazovnim postignućem u gimnaziji u malom mestu

Slučaj osam čini četvoročlana porodica: učenik, mlađi brat koji ide u osnovnu školu, majka i otac. Žive u mestu školovanja učenika i sa njima u domaćinstvu su i baka i deka (po ocu) učenika. Otac učenika ima završenu srednju stručnu školu (3. stepen, ali je rekao da trenutno završava 4. stepen), radi u fabrici i privatno, dok je majka završila Višu medicinsku školu i radi u bolnici. Učenik je izuzetan đak, sa svim peticama od prvog razreda do sada, i uključen je u mnoge vannastavne aktivnosti. Obim kulturnog kapitala porodice je prosečan, dok je obim socijalnog kapitala veliki.

Opisujući učenika, stručna saradnica više puta pominje da je on svestran i „rečit i u svim vannastavnim aktivnostima je, tako da kažem, glavni“ (**S8Š**). Navodi primer poetske večeri koju pripremaju i koju bi **S8U** trebalo da vodi. Učenik smatra da svi profesori imaju pozitivan pogled na njega i da misle „da sam aktivan, komunikativan, pun ambicija, da volim da učim“ (**S8U**). Iako ima petice iz svih predmeta, više voli društvene nauke i omiljeni predmet mu je srpski jezik. Otac kaže da je **S8U** dobro i lepo vaspitano dete, u kontekstu škole da je dobar đak, voli da uči ali i da „voli glumu i neki ljudi kažu da mu to baš dobro ide. Tu je član kulturno-umetničkog društva“ (**S8R2**). Gimnazija je učeniku bila prva želja. Obrazlažući zbog čega, moglo se uočiti i kako vrednuje obrazovanje:

***S8U:** Ja mislim da gimnazija daje jedan krajnje objektivan izbor kasnije za upis na fakultet. A i mislim da u gimnaziji možemo da steknemo to neko opšte znanje koje će nam prvo koristiti u životu, a onda kasnije i za neko buduće zanimanje.*

Nastavak školovanja se ne dovodi u pitanje, samo još uvek nije doneta odluka koji fakultet će učenik upisati. Stručna saradnica smatra da je učenik najbliži odluci da upiše političke nauke, što on i potvrđuje, premda kaže da će polagati prijemni ispit i na pravima pa će odluku koji će od ta dva fakulteta upisati tada doneti. Njegove profesionalne ambicije su poprilično jasne:

***S8U:** Ja sebe vidim u Narodnoj skupštini kao poslanika, odnosno kao političara. I mislim da to mogu raditi i sa Političkim naukama i sa Pravnim fakultetom.*

Još uvek nije krenuo sa pripremama za prijemni ispit (oktobar), ali bi sa time trebalo da krene uskoro, otac kaže od nove godine. Takođe, otac naglašava da se nisu mešali u odluku pri odabiru srednje škole i da su bili tu da daju neke smernice. I kod odabira fakulteta

će biti ista situacija. Učenik potvrđuje očeve reči i kaže da je dobio podršku od roditelja prilikom upisa srednje škole i da će tako biti i kod upisa fakulteta.

Iako roditelji ne idu u pozorišta, bioskope, nemaju čitalačke navike, to nije slučaj i sa **S8U**. On ističe da u slobodno vreme veoma voli da čita, najviše trilere i krimi romane. Član je kulturno-umetničkog društva od drugog ili trećeg razreda osnovne škole i „tamo su spremali razne dečije predstave, pa su išli na neka takmičenja i to im je stvarno dobro išlo“ (**S8R2**). Jedno vreme je išao i na privatne časove engleskog jezika, ali to više ne čini. Učenik ističe da žive u malom mestu i da nemaju pozorište, a da škola i biblioteka organizuju „muzičke večeri, poetske večeri i na to idem uvek“ (**S8U**). Otac učenika o značaju obrazovanja kaže:

S8R2: *Obrazovanje je vrlo bitna stvar u životu. Pre svega, za svakog čoveka ovako lično, a onda i za posao. Trebalo bi da svako bude, da se obrazuje što više može. Evo ja, kol'ko imam 46 godina, ja sam sad upisao školu.*

Učenik, govoreći o značaju obrazovanja, ističe njegovu vaspitnu ulogu, ali napominje i značaj neformalnog obrazovanja navodeći primer svoje angažovanosti i posećivanja raznih radionica.

Otac ističe da žive u malom mestu: „Mi se ovde svi znamo i jednostavno dolazak u školu je za nas normalna stvar jer sve ljude srećemo, sve te ljude vrlo dobro znamo. Tako da sa školom imamo fantastičan odnos“ (**S8R2**). Roditelji imaju i širok krug prijatelja sa kojima često razgovaraju o potencijalnim fakultetima za **S8U**, mada „ne želimo da on čuje te razgovore, da ne bi uticali na njegovu odluku. Jer najbitnije je da on sam odluči šta želi u životu. A mi smo tu samo da ga podržimo“ (**S8R2**). Takođe, poznaje i drugove svog sina, kao i njihove roditelje. Smatra da je društvo veoma bitan faktor u razvoju pojedinca i da su drugovi **S8U** sasvim normalna deca i da on voli da porazgovara sa njima. Ističe i otvoren odnos sa sinom, premda kako on radi i privatno, majka je ta koja „više vremena provodi sa decom, ona je tačno upućena u sve njihove i probleme i šta se sve dešava“, ali i da je **S8U** „uvek bio otvoreno dete i nikad nije imao tajne pred nama. I za dešavanja u školi i za domaće zadatke i za sve“ (**S8R2**). Učenik ističe da su mu veoma bitne preporuke i saveti koje dobija od roditelja i da mu je važno što dobija njihovu podršku.

Govoreći o razlozima školskog uspeha svog sina, otac navodi više faktora najpre apostrofirajući značaj odlične učiteljice koju je učenik imao, zatim društvo iz škole koje je bilo dobro kao i podršku koju mu porodica pruža.

Slučaj 9. Učenica sa slabim obrazovnim postignućem u gimnaziji u gradu

Slučaj devet čini tročlana porodica: učenica, majka i otac. Oni žive u gradu u kojem učenica završava gimnaziju. Otac ima završenu srednju školu, ima privatan biznis (tokom razgovora nije precizirano čime se tačno on bavi) i tokom intervjua je bio u inostranstvu tako da je razgovor obavljen samo sa majkom učenice. Majka ima završenu srednju školu i radi u opštini. Učenica je slab đak, prethodnu školsku godinu je završila sa vrlo dobrim uspehom (3.57) ali je imala veoma veliki broj izostanaka – čak 360. Sa oprezom bi trebalo proceniti kulturni i socijalni kapital porodice jer se čini da su u ovom slučaju i majka i ćerka davale poželjne odgovore i nisu bile u potpunosti iskrene, što je dovelo do toga da se jave i neke protivrečnosti u njihovim odgovorima. Na primer, učenica za majku kaže da misli da ima višu školu što nije slučaj ili kada govori o značaju obrazovanja prikazuje intrinzičan pristup, ali pokazuje nezainteresovanost i ne dolazi redovno u školu. Ipak, moglo bi se reći da je kulturni kapital porodice malog obima, dok je socijalni kapital prosečan.

Stručna saradnica kaže da učenica od početka ima slabiji uspeh, da ne zna koliko je porodica funkcionalna, ali da **S9U** „spada u grupu učenika kojima treba više da uče, odnosno koji ne pokazuju dovoljno kapaciteta“ (**S9Š**). Učenica kaže da njoj nije problem da sedne i nauči nešto, da ne izbegava testove i odgovaranja, samo jednostavno „ne mogu da sedim šest sati u mestu. Malo me ne drži mesto“ (**S9U**). I ona sama kaže da nije mnogo posvećena školi, da nije mirna i verovatno deluje nezainteresovano jer i kada je na času, često crta pa izgleda kao da ne sluša profesora. Majka za svoju ćerku kaže da je „svoja“, da ima samopouzdanje, da je ambiciozna, uporna i uspešna. Dakle, za učenicu u obrazovnom kontekstu se dobijaju tri potpuno različita odgovora: od predstavnika škole da je ona slab učenik i da ne pokazuje dovoljno kapaciteta, od učenice da ona može da uči, ali da jednostavno nije posvećena školi, a od majke da je učenica uporna i uspešna.

Gimnazija je bila prva želja učenice prilikom upisivanja srednje škole, pre svega jer smatra da je rano da se sa 14 godina donese odluka o svojoj karijeri i zanimanju, a gimnazija daje najšire mogućnosti u tom pogledu. U tom kontekstu pominje i uticaj roditelja: „Meni su roditelji prvenstveno savetovali, pošto još nisam sigurna šta ću, da upišem gimnaziju“ (**S9U**). Samim razlozima za odabir gimnazije se podrazumevalo da će učenica nastaviti obrazovanje i na fakultetu. Majka kaže da „naravno da mora da završi fakultet jer bez fakulteta je ništa, generalno u današnjem vremenu“ (**S9R1**). Učenica govori u sličnom tonu: „Sa gimnazijom

nemam neku profesiju, maltene mi je obavezan fakultet ili viša škola. Ja sam planirala da upišem Pravni fakultet“ (**S9U**). Majka podržava ćerku u odabiru fakulteta i kaže da roditelji ne bi trebalo previše da se mešaju, već deca treba da grade svoj put i ostvaruju svoje snove, a „ja tu kao roditelj sam da usmerim, da kažem šta su prednosti, mane, šta je dobro, da ukažem, ali ne mogu ja da živim umesto nje, njen život ili da biram“ (**S9R1**). Iako je već donela odluku o fakultetu, još uvek nije krenula sa pripremom za prijemni (kraj oktobra), misli da ima vremena i da će krenuti sa pripremom posle januara. Poslovne aspiracije učenice su u skladu sa obrazovnim, te kaže da bi volela da bude sudija ili advokat. Sa roditeljima je razgovarala o obrazovanju i poslovnim aspiracijama i kaže da su joj i oni rekli da upiše Pravni fakultet, a da će joj oni pomoći koliko mogu. Naglašava da ima podršku roditelja i da se nisu preterano mešali oko odabira fakulteta te da su samo „izrazili želju, da sigurno trebam da upišem fakultet s obzirom da ja sa gimnazijom bez fakulteta slabo šta mogu“ (**S9U**).

Niko iz porodice ne posećuje bioskope, pozorišta, ne odlazi na koncerte, niti ima čitalačke navike. Prilikom isticanja značaja obrazovanja prikazuju intrinzičan pristup, pa tako majka kaže da je ono značajno za ličnost čoveka i da je „znanje je nešto što niko ne može da vam uzme“ (**S9R1**). Učenica govori o značaju i formalnog i neformalnog, kao i da je lepo imati znanje iz različitih oblasti, na primer „muzičko ili likovna kultura. Ne znači da ću ja time da se bavim, ali je lepo da znam“ (**S9U**). Učenica u školi više voli društvene nauke (geografiju, istoriju i jezike), dok prirodne izbegava. Majka kaže i da je uvek išla na privatne časove kada god joj je bila potrebna pomoć, ali ne navodi konkretno iz kog predmeta. Takođe, učenica ističe da ne učestvuje u vannastavnim aktivnostima.

Majka kaže da dolazi na roditeljske sastanke, da je u kontaktu sa odeljenskim starešinom i da prati elektronski dnevnik. Poznaje i društvo premda kaže da „postoje tu i prijatelji koji se meni ne sviđaju kao ličnosti, kao osobe, kao deca. Možda, razumete me. Ali to je trenutno njen izbor za sada“ (**S9R1**). Učenica naglašava da ništa ne krije od svojih roditelja jer kako kaže: „Nikad nisam naišla na neku osudu ili da me grde ili nešto“ (**S9U**). Majka, govoreći o slobodnom vremenu, kaže da bi volela da više vremena provode zajedno i da je dosta „oštećena porodica sada zbog prezauzetosti i svega toga. Smatram. A vrlo je neophodna ta toplina doma, taj ručak gde se svi okupimo i gde smo svi kao jedno, gde smo slobodni, gde smo zajedno, gde možemo da se osećamo među svojim“ (**S9R1**).

Zanimljivo je da kada učenica govori o slabijim ocenama iz nekih predmeta, uopšte ne traži odgovornost u sadašnjem odnosu prema školi i velikom broju izostanaka, već uzrok toga što neko gradivo sada ne razume traži u lošem znanju koje je donela iz osnovne škole.

Slučaj 10. Učenica sa izuzetnim obrazovnim postignućem u gimnaziji u gradu

Slučaj deset čini četvoročlana porodica: učenica, mlađi brat koji ide u osnovnu školu, majka i otac. Roditelji učenice su visokobrazovani. Majka je nakon gimnazije završila Prirodno-matematički fakultet, smer geografija, dok je otac diplomirani oficir i nakon Vojne akademije je završio postdiplomske studije na Političkim naukama. Majka učenice je radila u jednom periodu u prosveti kao nastavnica, ali kako je uočila da u prosveti ne može dovoljno da se razvija, promenila je posao i trenutno je projekt menadžer za jednu stranu kompaniju. Otac radi pri vojsci i ima čin potpukovnika. Porodica živi u gradu u kojem učenica ide u gimnaziju. Učenica je izuzetan đak, u osnovnoj školi je bila đak generacije, u srednjoj je sa svim peticama i jedan od kandidata za đaka generacije. Zanimljivo je da je učenica na samom početku razgovora, prilikom predstavljanja, rekla da je njena porodica „prosečna u svakom smislu“, što nije utisak koji se stekao na osnovu analize svih razgovora. Čini se da je ovo jedna od porodica sa najvećim obimom kulturnog i socijalnog kapitala (kako van porodice tako i u porodici), gde su roditelji i učenica pokazali veliki stepen međusobnog razumevanja i poznavanja ličnih profesionalnih i obrazovnih aspiracija. Kako je intervju sa roditeljima obavljen zajedno, uočeno je da i kod njih postoji veliki stepen slaganja. Stekao se utisak da je ovo porodica koja je, ipak, natprosečna u različitim aspektima, pa će predstavljanju ovog slučaja će biti posvećeno nešto više pažnje nego ostalima.

Govoreći o učenici, stručna saradnica kaže da je ona „vrlo elokventno dete, jedno pametno dece“, premda svoje kapacitete ne koristi u vannastavnim aktivnostima, kao i da dolazi iz funkcionalne, podsticajne porodice (**S10Š**). Učenica je potvrdila da ne učestvuje u vannastavnim aktivnostima jer je ne ispunjavaju i troše joj vreme. Opisujući svoju ćerku, roditelji su složni – ona je odgovorna prema školi i obavezama, ima veliko interesovanje ka književnosti i umetnosti, posebno slikanju, specifična je i blago povučena i misle da nema dovoljno samopouzdanja (**S10R1** i **S10R2**). Upravo ljubav prema slikanju i učenica navodi na samom početku razgovora, mada je svesna da se time neće profesionalno baviti: „Volim da

se bavim umetnošću ali znam da bi mi bilo teško da nađem stabilan posao kao neko ko je završio umetnički fakultet na primer“ (**S10U**). U obrazovnom kontekstu učenica misli da je profesori vide kao natprosečnu, pogotovo iz društvenih predmeta, navodi primer i da je iz književnosti išla na takmičenje. Više voli društvene predmete, ima petice i iz prirodnih mada joj oni nisu tako bliski.

Gimnazija je učenici bila prva želja. Prilikom objašnjenja zbog čega može se uočiti intrinzično vrednovanje obrazovanja: „Pa interesuju me i književnost i generalno znanje [...] ne mogu sebe da zamislim van gimnazije, kao učenika stručne škole“ (**S10U**). Upisala je bilingvalno odeljenje (nemački jezik) jer želi da emigrira u Austriju. Sa roditeljima je razgovarala i prilikom upisa srednje škole, a razgovara i sada, kako kaže, intenzivno. Kao što je već rečeno, ona voli da slika, ali je svesna da „mora da se izdržava“ i

***S10U:** Ja sam sasvim u redu sa tim da imam posao koji možda nije neki posao iz snova, radi finansijske stabilnosti. A da se onda, naravno, u slobodno vreme bavim različitim hobijima i da usavršavam svoje veštine.*

Naravno, planira da upiše fakultet pre svega iz „praktičnih“ razloga. Odlučila je da proba da upiše farmaciju u Sloveniji. Bilo je promišljanja „između praktičnih potreba i na primer nekih mojih ličnih želja i interesovanja“ (**S10U**). Roditelji podržavaju svoju ćerku u izboru fakulteta, premda je bilo dosta konsultacija i razmena mišljenja. Majka, koja radi u IT industriji, konsultovala se sa svojim kolegama i, iz želje da spoji ljubav svoje ćerke ka umetnošću i ekonomske isplativosti, predlagala je da ide na grafički dizajn, da bude IT dizajner. „Međutim **S10U** ne želi time da se bavi, ima averziju prema programiranju, ja to razumem. Prosto sam mislila da taj talenat ka umetnosti, ka slikanju, može kasnije dobro da unovči“ (**S10R2**). Majčine reči potvrđuje i učenica koja kaže da u IT sektoru ne vidi budućnost zbog razvoja veštačke inteligencije, ali i da „što se crtanja tiče, striktno se bavim tradicionalnom umetnošću“ (**S10U**). Otac kaže da je odluka o odabiru fakulteta na **S10U**, a da je njihovo da je samo posavetuju i u skladu sa mogućnostima podrže. Roditelji imaju širok krug prijatelja koje su koristili da se informišu oko fakulteta koje je njihova ćerka razmatrala (mikrobiologija, farmacija itd.) i:

***S10R2:** S obzirom da je ona bila neku želju izrazila vezano za to studiranje u Sloveniji, ja sam se onda, pošto ja održavam kontakte sa svim tim svojim klasičima i ostalo, pa eto sticajem okolnosti onda sam se malo raspitivao i vezano za to studiranje tamo u Sloveniji. Pošto ima, sticajem okolnosti, ljudi koji su završili Akademiju kao i ja pa deca već tamo studiraju u Sloveniji, onda sam se eto malo čisto u tom*

pravcu raspitivao, da vidim kako to izgleda tamo, kakav je način studiranja, kako je to vezano za dom.

Kulturne aktivnosti učenice i roditelja su bogate. Učenica navodi da rado odlazi u pozorište i da voli Nušićeve komade „ali ovo od novih stvari me uglavnom ne interesuje“ (**S10U**), da gleda operu (nedavno je gledala Karmen) itd. Takođe navodi da kod kuće ima veliki broj knjiga i da trenutno traže majstora da napravi novu policu za knjige jer nema više gde da ih stavlja. Zbog toga sve češće knjige čita na internetu. Iako kaže da dosta vremena provodi na internetu, ne koristi ga samo za društvene mreže, nego često i „tražim sve i svašta o filozofiji, na primer, istoriji, društvenim naukama i dešava mi se da sate provedem čitajući različite stranice na vikipediji ili čak i neke seminarske radove“ (**S10U**). Voli i da sluša muziku, pogotovo rok i hevi metal, kupila je i gitaru ali nije naučila da svira jer je preokupirana drugim stvarima. Učenica redovno ide i na privatne časove iz nemačkog jezika i matematike. Govoreći o značaju obrazovanja, i roditelji i učenica (što se videlo i prilikom navođenja razloga za upis gimnazije) intrinzično vrednuju obrazovanje. Roditelji su u ovom kontekstu naširoko govorili i o problemima našeg obrazovnog sistema generalno, upravo ističući da u današnjem društvu diploma nije garant zaposlenja, ali da obrazovanje ima brojne druge benefite po pojedinca, pa majka u tom kontekstu pravi osvrt i na odluku ćerke da upiše studije u Sloveniji: „Zadovoljna sam jer će upoznati neku novu kulturu, neku novu sredinu, neki novi sistem vrednosti koji će joj možda više prijati nego što trenutno mi u Srbiji možemo da ponudimo“ (**S10R2**). Učenica govori da obrazovanje upotpunjuje ličnost i da „ako imaš veliko obrazovanje, pogotovo iz nekih humanističkih sfera, ti ćeš mnogo lakše da se krećeš kroz život i mnogo lakše da se uklapaš sa drugim ljudima, da komuniciraš“ (**S10U**).

Roditelji su u kontaktu sa školom, redovno dolaze na roditeljske sastanke, ali kažu i da ne prate elektronski dnevnik jer imaju poverenje u ćerku: „Njoj i ako se desi neka četvorka, to je stvarno.. Mislim neka bude i dvojka, to je toliko jedno divno dete, zaista nema potrebe za tom kontrolom“ (**S10R1**). Otac kaže da skoro svakodnevno razgovara sa ćerkom o školi kako je bilo, šta su radili i slično. Već je pomenuto i da roditelji imaju širok krug prijatelja i da te kontakte koriste kao kanale informacija. Takođe, poznaju drugove svoje ćerke i iz osnovne i iz srednje škole: „To su jako divna deca. **S10U** je, kao što sam rekla malo drugačija, ona bira s kim želi da se druži“ (**S10R1**). Oni smatraju i da je za odnos prema obrazovanju društvo veoma bitno jer „s kim si, takav si“. Otac u ovom kontekstu govori o društvu na makro nivou, ukazujući da je problem „što neke pojave iz društva utiču i na mlađe osobe.

Pogotovo negde ako se čuju neke negativne konotacije da je neko bio loš đak u školi, a sada se nalazi negde na nekom, da kažem dobrom radnom mestu ili na nekoj funkciji“ (**S10R2**).

Učenica smatra da na ocene učenika u školi najviše utiču trud i inteligencija učenika. Navodi da kod kuće ima sve neophodne materijalne preduslove i da je od početka školovanja imala podršku i pomoć roditelja. Oni su lično radili sa njom tokom nižih razreda osnovne škole, a u kasnijim je krenula da ide na privatne časove.

Slučaj 11. Učenik sa slabim obrazovnim postignućem u stručnoj školi u gradu

Slučaj jedanaest čini petočlana porodica: učenik, mlađi brat (ide u 1. razred iste srednje škole, ali drugi smer), mlađa sestra (ima tri godine), majka i otac. Sa njima u stanu živi i baka učenika. Porodica živi u gradu u kojem učenik pohađa srednju školu. Majka učenika ima završenu Visoku medicinsku školu i radi u struci, dok otac ima završenu srednju stručnu školu (istu onu koju **S11U** pohađa) i radi u fabrici. Učenik je na kraju prošle školske godine išao na polaganje iz jednog predmeta. Nakon što je položio predmet, imao je prosek ocena od 2,54, ali i trojku iz vladanja. Čini se da sem institucionalizovanog kulturnog kapitala majke, porodica ima mali obim kulturnog kapitala, kao i da je socijalni kapital porodice (pogotovo onaj unutar porodice) takođe malog obima.

Odeljenski starešina je opširno govorio o učeniku i njegovom odnosu prema školi, premda kaže da se to odnosi na veliki broj učenika iz njegovog odeljenja. Kaže da **S11U** relativno često dolazi na nastavu, ali da je nezainteresovan. I majka, govoreći o svom sinu u obrazovanju, kaže da je „nezainteresovan, lenj. Apsolutno ga ne zanima škola. Čini mi se da jedva čeka da se završi školovanje“ (**S11R1**). Učenik ovo potvrđuje i ističe da misli da ga nastavnici vide kao nezainteresovanog. On kaže i: „Meni je cilj samo da pređem razred, samo da završim školu. Jer nemam neku dalju budućnost na fakultetu“ (**S11U**). Odeljenski starešina dalje govoreći o učeniku kaže da on nema jasan cilj i da je ravnodušan prema školi i svim predmetima (**S11Š**). Iako je u školi takav, majka kaže da kod kuće ume da bude vredan i odgovoran, ali samo za stvari koje ga zanimaju. Učenik kaže da u slobodno vreme često radi: „Van škole 90% vreme radim. Radim, mislim ja nisam primoran da radim niti ništa, ali neki dinar više pogotovo što nemam kući šta da radim“ (**S11U**). Od predmeta u školi voli

engleski jezik koji dobro zna, voleo je i istoriju i geografiju, i naglašava: „Svi ostali su mi zamarajući poprilično“ (**S11U**).

Kada su govorili o odabiru ove srednje škole, odgovori učenika i majke se ne poklapaju, čini se kao da prebacuju odgovornost. Učenik kaže da je razgovarao sa roditeljima na kraju osnovne škole i da su mu oni dali predlog da upiše taj smer rekavši da je to dobar smer, dobar posao, dobra zarada, te da je on pristao na to. Majka potvrđuje da su razgovarali o odabiru srednje škole, kaže da su mu dali nekoliko opcija, ali da je on sam izabrao školu: „Međutim, kako su prolazile godine, shvatili smo da se ne pronalazi prosto u tom poslu i da najverovatnije neće ni da se bavi njime“ (**S11R1**).

Učenik navodi da bi odmah posle srednje škole želeo da krene da radi, ali ne zna gde. Kaže i da sa roditeljima od druge godine srednje škole razgovara o tome, posebno sa ocem pošto sa njim radi u slobodno vreme: „Dogovaramo se za posao i to“ (**S11U**). Majka kaže da **S11U** ima:

***S11R1:** Ideje tipa brza zarada. Znači ne gleda na duže staze. Šta bi trebao da radi, čime da se bavi, na čemu da poradi da se usavršava, nešto što bi mu na duže staze kroz život donelo dovoljno prihoda i bilo dobro za njega [...] Jako je neozbiljan i ne razmišlja o budućnosti.*

Ona kaže i da mu je predlagala da ide na kurs od šest meseci za policajca, kako bi sutra imao neku sigurnost i državni posao.

Niko iz porodice ne ide u pozorišta, bioskope, na koncerte niti ima čitalačke navike. Majka ima instrumentalan pristup obrazovanju, dok učenik skoro uopšte ne vrednuje obrazovanje:

***S11U:** Pa meni nije toliko značajno, pogotovo zbog mog smera. Na primer matematika i srpski to mi ne treba. Likovno, engleski. Predmeti iz prakse jedino su mi značajni ako planiram da radim ovaj posao.*

Učenik kaže da čak nema udžbenike jer mu ih niko ni ne traži i ne vidi razlog zbog čega bi ih nabavljao. Ali kaže da ima sve materijalne preduslove i da bi mogao da nabavi i udžbenike ukoliko bi želeo. Učenik nikada nije išao na privatne časove, kako ističe majka, njemu nisu potrebni privatni časovi, on može sve da nauči samo „on neće da sedne da radi“ (**S11R1**). Učenik ne učestvuje u vannastavnim aktivnostima. Majka ukazuje da su često dolazili na roditeljske sastanke, da su članovi *vajber* grupa roditelja i da su u kontaktu sa odeljenskim starešinom. Odeljenski starešina kaže i da su roditelji probali da promene **S11U**,

ali „on se nije promenio ni milimetra. On je takav od prvog do četvrtog razreda. On se nije promenio“ (**S11Š**). Usled toga smatra da su roditelji očajni i čita SMS poruku koju je dobio od oca **S11U** kojom ga je obavestio da neće prisustvovati roditeljskom sastanku. U poruci se između ostalog kaže: „Ja iskreno da vam kažem i nemam volju da se bavim idiotom, mislim na **S11U**. Tako da nek raboti kvo ume i zna je, on je sad veliki i sve mu je jasno“. Majka kaže da zna drugove **S11U** i da misli da je društvo veoma bitno za odnos prema obrazovanju. Navodi da su jednog od najboljih drugova njenog sina isterali iz škole, a da je drugi drug pao godinu.

Učenik govoreći o razlozima školskog neuspeha odgovornost preuzima u potpunosti na sebe i kaže da je do petog razreda osnovne škole bio odličan sa svim peticama, a „na tamo već me više nije zanimalo učenje. Verujem da ako se potrudim, da ću biti i bolji. Ali nije mi prioritet“ (**S11U**). Sa tim se slaže i majka, prebacujući odgovornost u potpunosti na sina: „Nije on sad neko dete koje je ostavljeno, napušteno pa da nema ko da ga uputi. Nego prosto nema želju, volju. I do njega je i nikog više“ (**S11R1**).

Slučaj 12. Učenik sa izuzetnim obrazovnim postignućem u stručnoj školi u gradu

Slučaj dvanaest čini četvoročlana porodica: učenik, starija sestra koja studira, majka i otac. Oni žive u mestu na oko dvadeset pet kilometara od grada u kojem učenik ide u srednju stručnu školu. Sa njima u domaćinstvu žive i baka i deka po ocu učenika. Roditelji učenika imaju završene srednje stručne škole i rade u gradu u kojem on ide u školu. **S12U** je jedan od najboljih đaka svoje škole sa prosekom 5.00 tokom prve tri godine i malim brojem izostanaka. Iako je kulturni kapital porodice malog obima, čini se da je socijalni kapital većeg obima, pogotovo onaj unutar porodice, i da je on uticao na izuzetno obrazovno postignuće učenika. Roditelji su se tokom intervjua slagali i lepo dopunjavali, pokazujući da postoji sklad i jasna strategija oko obrazovanja **S12U**.

Odeljenski starešina govori u superlativu o **S12U**, navodeći da je išao i na takmičenja iz fizike, da učestvuje u vannastavnim aktivnostima: „Jednom rečju baš je super [...] Voli da pomogne, pomaže i drugovima i onako aktivan je. U školi ga angažuju za sve i svašta“ (**S12Š**). Osobine koje navode roditelji se poklapaju sa onima koje je naveo odeljenski starešina, te kažu da voli da pomaže drugima, da je svestran, komunikativan i da je savršen i

kao đak i kao sin (**S12R1** i **S12R2**). Učenik kaže da nije razmišljao o tome kako ga vide nastavnici pa veoma šturo odgovara na ovo pitanje: „Nadam se kao dobrog učenika“ (**S12U**). Iako ima petice iz svih predmeta, kaže da ne voli one opšteobrazovne prirode kao što su biologija i istorija. On ističe da je ova škola bila prva želja, mada je bilo dosta dvoumljenja između upisivanja gimnazije u mestu u kojem inače živi i stručne škole u gradu koju je i upisao. Učenik je u tom periodu intenzivno razgovarao sa roditeljima, te naglašava značaj njihovih saveta prilikom odabira škole: „Najviše su me oni podstakli“, rekavši da je bolja škola u gradu nego gimnazija u njihovom mestu i zaključuje „onda smo odlučili da je to bolje“ (**S12U**).

Čini se da je upisivanje fakulteta podrazumevano, što ilustruju i reči majke:

***S12R1:** Prvo i osnovno je mislim to što smo mi ostali tako (bez fakultetskog obrazovanja, prim. N.S.) to su neka druga vremena. Prvo mi je obrazovanje, mislim da treba da imaju. Oni nekad kažu da to nije bitno, da se menjaju vremena. Ja još uvek smatram da je bitno.*

Učenik navodi i da je prvo znao koji će fakultet upisati, a tek onda koju srednju školu. Naime, on planira da upiše programiranje u Bugarskoj, fakultet i smer koji njegova starija sestra već studira, ona je na 3. godini. Učenik kaže da su ga roditelji podstakli u toj odluci što i oni potvrđuju. Govore da su dosta godina ranije, još pre nego što je starija sestra **S12U** upisala taj fakultet, prikupljali informacije od ljudi čija deca studiraju to. Majka kaže da ima prijateljicu čija je ćerka završila taj fakultet i da je ona organizovala razgovor **S12U** i njegove sestre sa njom. Na taj način su dobili informacije o fakultetu i studiranju u Bugarskoj. Učenik ukazuje na značaj ovog razgovora: „Drugarica moje mame, pa njena ćerka studira to. Tako da je to uglavnom i prelomilo“ (**S12U**). Učenik kaže da je krenuo sa pripremama za prijemni ispit za fakultet.

Roditelji, kao ni učenik, nemaju čitalačke navike, ne idu u pozorišta, bioskope i slično. Učenik ide na privatne časove nemačkog jezika, a roditelji navode i da je izražavao želju da krene na časove matematike, da su oni kontaktirali sa nekim ljudima povodom toga, ali da još uvek nije krenuo jer se nećka. Vrednovanje obrazovanja i roditelja i učenika je instrumentalno. To veoma dobro ilustruju reči učenika koji i formalno i neformalno obrazovanje vezuje samo za kontekst posla kojim se pojedinac bavi: „Recimo za našu struku možda je i neformalno značajnije. Ali kod medicine, prava i tako, smatram da je formalno značajnije“ (**S12U**).

Roditelji uglavnom idu na roditeljske sastanke, odeljenski starešina kaže i da su stalno u kontaktu oko svega što treba. Roditelji ističu i da poznaju najbolje drugove **S12U**, što učenik potvrđuje i dodaje da znaju i neke od njihovih roditelja. Kaže i da će deo drugova iz njegovog mesta takođe upisati studije u Bugarskoj. Već je pomenuto da su roditelji koristili svoja poznanstva kao kanale informisanja o studiranju u Bugarskoj, kao i da starija sestra studira smer koji učenik želi da upiše.

Govoreći o razlozima školskog uspeha, učenik navodi da na objektivno ocenjivanje utiču neki drugi faktori, ono što se može nazvati halo efektom, pa kaže: „Na primer, bio sam dobar u drugoj godini, u trećoj sam malo lošiji, kao progledaju kroz prste. Ima i toga. Nije skroz do mene, odnosno do učenja“ (**S12U**). Roditelji kažu da je jednostavno **S12U** takav, ali i da su oni možda uticali na takav odnos prema školi jer su ukazivali da je obrazovanje značajno.

Slučaj 13. Učenik sa slabim obrazovnim postignućem u gimnaziji u gradu

Slučaj trinaest čini četvoročlana porodica: učenik, mlađi brat koji ide u osnovnu školu, majka i otac. Žive u gradu u kojem učenik ide u gimnaziju. Sa njima u domaćinstvu živi i baka učenika (po ocu). Roditelji učenika imaju završene fakultete. Majka je završila Ekonomski fakultet. Otac učenika je najpre upisao elektrotehniku, ali je posle nekoliko godina odustao od tog fakulteta, onda je završio Višu školu za sportske trenere (odsek streljaštvo) a onda na nagovor supruge i Ekonomski fakultet. Oboje rade u sudovima, majka u gradu u kojem žive, a otac u mestu udaljenom oko dvadesetak kilometara. Učenik u školi ima vrlo dobar uspeh (prosek ocena na kraju školske godine bio je 3.60) i uglavnom redovno dolazi na nastavu. Iako porodica ima veliki obim kulturnog kapitala (pre svega institucionalizovanog) i socijalnog (kao što će se videti, onog van porodice), **S13U** je jedan od slabijih učenika gimnazije. Kako bi se na osnovu ovih karakteristika ovaj slučaj mogao označiti ekstremnim, njemu će biti posvećeno više pažnje. Akcenat će biti na socijalnom kapitalu unutar porodice koji se izdvojio kao faktor kojim se može objasniti postignuće učenika u školi. Tokom razgovora sa roditeljima se uočilo da se često ne slažu i da imaju različite obrazovne i poslovne aspiracije za **S13U**, te da ne postoji jasna ideja i strategija povodom njegovog daljeg obrazovanja.

Kada je stručna saradnica, koja je predavala i jedan predmet učeniku, govorila o **S13U**, istakla je da kod njega postoji nezainteresovanost i odsustvo unutrašnje motivacije. Cilj mu je samo da dobije „kakvu-takvu prelaznu ocenu“ i da je „u nekom svom svetu koji nije svet nauke, svet informacija, činjenica, nego eto u svom svetu sa svojim interesovanjima koji nisu bili usmereni bar na moj predmet i na znanje iz mog predmeta“ (**S13Š**). Učenik za sebe kaže da je slabiji đak, ali da zavisi od konkretnog predmeta i nastavnika kako bi ga opisali i kako su ga videli kao učenika. Kaže da je u osnovnoj školi veoma voleo matematiku i čak išao na neka takmičenja. Tada je često radio sa dekom koji je bio profesor matematike, ali u srednjoj školi nije toliko posvećen matematici iako je svestan da će morati da joj se više posveti zbog fakulteta koji želi da upiše. Ističe da voli da se bavi informatikom i naukama koje su vezane za kompjutere. Roditelji su saglasni kada opisuju svog sina. Majka kaže da je pošten, disciplinovan, prilagodljiv, ali i manje ambiciozan, kaže i da on „ima velike mogućnosti, kapacitetom mnogo lako, memorijski lako uči, samo je malo nemotivisan“ (**S13R1**). Otac potvrđuje reči majke i kaže: „**S13U** jeste izuzetno odgovaran, kad nešto uzme da radi on radi. E, jedino to što kaže supruga – manjak ambicija“ (**S13R2**). Ovo je jedna od retkih situacija u kojoj su se roditelji slagali, već prilikom sledeće teme se uočilo da postoji sukob mišljenja.

Govoreći o odabiru srednje škole, učenik je pomenuo da je najpre pokušao da upiše Vojnu gimnaziju u Beogradu. Kako to nije uspeo, onda je upisao gimnaziju u svom gradu jer u tom periodu nije mogao da odluči šta će dalje, a gimnazija pruža najviše mogućnosti. Da je postojalo neslaganje između roditelja oko upisa srednje škole, potvrđuju i majka i otac. Majka kaže da je otac usmeravao sina na neki drugi put, sa kojim se ona ne slaže, upravo prilikom odabira srednje škole: „Ja sam ipak mislila na gimnaziju ili ekonomsku, naravno. Tata je pokušao opet da ga upiše i da ga usmeri na Vojnu gimnaziju, gde smo mi čak išli na polaganje prijemnog“ (**S13R1**). Otac, sa druge strane, ne navodi da je on insistirao da sin proba da upiše Vojnu gimnaziju, već samo govori da roditelji ne bi trebalo da se mešaju previše prilikom odabira škole i fakulteta: „Ako mu ja sad kažem da to odradi i on to i radi na silu, radiće neko vreme i onda će da kaže – e, to si mi ti rek'o. Pusti ga nek' sam izabere i da ne može da nađe krivca“ (**S13R2**).

Učenik kaže da je razmišljao o upisu fakulteta i da se to donekle podrazumeva jer je upisao gimnaziju. Zna da će upisati studije u Beogradu³³ i smer softversko inženjerstvo. Još

³³ Kroz razgovor sa roditeljima se moglo uočiti da se razmišlja o preseljenju čitave porodice u Beograd. Kažu da su nedavno tamo kupili stan i, kako kaže majka, grad u kojem trenutno žive je mali i ne mogu da ostvare sve ambicije, da se dalje razvijaju i da budućnost svog sina ne vide tu.

uvek ne zna na kom tačno fakultetu, zna samo da to neće biti ETF jer nema veliki broj poena na osnovu školskog uspeha. Kaže i da su mu poslovne aspiracije da radi u nekoj IT kompaniji. Oko ove teme se veoma dobro iskristalisao sasvim različit pristup obrazovanju svog sina i različite aspiracije roditelja. Učenik o fakultetu razgovara sa roditeljima jer je u pitanju velika odluka i kaže: „Majka želi da ja upišem prava, ali ja sam joj rekao da to nije za mene i ona je razumela“ (**S13U**). Međutim, kroz razgovor sa roditeljima se videlo da majka još uvek nije odustala od ideje da njen sin upiše prava i da je ovo tema oko koje se roditelji uopšte ne slažu. Majka kaže: „On se vaga, on čuje mene, **S13U** se vaga sad šta da radi. On čuje, a čuje i sebe. I sad je on u problemu šta dalje“ (**S13R1**). Ona navodi i brojne razloge za upisivanje prava, ističući pre svega to što su oni zaposleni u sudstvu i u budućnosti bi mogli da mu obezbede dobar posao u toj sferi. Nakon što je majka iznela svoje ideje i želje o obrazovanju svog sina, otac je rekao: „Da pređemo na onaj realni deo. Ovo su snovi“ (**S13R2**). On smatra da ne bi trebalo da se previše mešaju u odluke svog sina, a da bi trebalo da ga posavetuju samo ako im on traži mišljenje. Kaže da podržava sina da proba da upiše željeni fakultet, dok majka opet iznosi dijametralno suprotno mišljenje:

S13R1: *Ja sam u tom pogledu veoma stroga, kod mene ne može da ja probam. Znači ako probaš, moraš da znaš. Ne može da probaš, nije život proba [...] On hoće informatički smer, međutim treba fizika i matematika. A malo je lenj, da ne kažem.*

Majka nastavlja u sličnom tonu i kaže da smatra da će njen sin ostati bez fakulteta, ali da ga ona svakako i tako vidi zaposlenog u sudu u pisarnici. Oba roditelja su argumentovala dobre i loše strane razmatranih opcija za školovanje sina, ali se nijednog trenutka nisu saglasili. Razgovor na ovu temu se završio zaključkom da se odluka mora doneti uskoro:

S13R1: *Jer mora da se definiše. Krajnje je vreme. Mada se on, kažem vam, malo se vaga. Ima tu više uticaja na njega i on.*

S13R2: *Naročito majka.*

S13R1: *Najviše će majka da prevagne (smeh).*

S13R2: *To se majka nada da će tako biti. Međutim neće. To definitivno. Ali dobro, nek se nada (smeh). Ona voli da živi u nadi.*

Kao što je rečeno, porodica ima veliki obim kulturnog kapitala (pogotovo institucionalizovanog). Kako roditelji kažu, u slobodno vreme veoma vole da putuju, često to rade sa sinovima. **S13U** kaže da ne ide u pozorišta, bioskope i slično, kao i da većinu slobodnog vremena provodi na internetu. Knjige ne voli da čita: „Ne volim, nije moja stvar. Nije moja šoljica čaja takoreći (smeh). Više volim, na primer, nekad da gledam i da čitam

mange ili stripove“ (**S13U**). Učenik je tokom osnovne škole išao na privatne časove engleskog jezika, ali je sa tom praksom prestao od polaska u srednju školu. I u ovom kontekstu se videlo da se roditelji ne slažu po pitanju obrazovanja svog sina, pa majka kaže: „Išao je na dodatne časove i to sam opet ja forsirala da ide. Tata nije bio za to zainteresovan“ (**S13R1**). Obrazovanje se vrednuje i kod roditelja i kod učenika. Zanimljivo je da učenik čak pokazuje i intrinzičan pristup obrazovanju: „Smatram da jeste značajno. Uopšteno. Jeste značajno za samu individuu, za čoveka samog. Da bi on mogao da se snađe kroz život“ (**S13U**).

Kada je reč o socijalnom kapitalu van porodice, kako roditelji rade u sudovima, ističu da imaju širok krug prijatelja i poznanika koje mogu mobilisati u kontekstu obrazovanja svog sina. Navode primere da su već prikupljali informacije o fakultetima koje razmatraju za upis sina. Ali i razgovor o ovoj temi je pokazao dinamiku odnosa između roditelja:

S13R2: *Mogu ja da kažem sad?*

S13R1: *Možeš.*

S13R2: *Hvala. Ovako, što se tiče toga, 'ajde imamo širok krug prijatelja. Bukvalno cela*

S13R1: *I u pravosuđu i ovako.*

S13R2: *Sačekaj malo i ja da kažem nešto, molim te.*

Roditelji kažu i da idu na roditeljske sastanke, da prate elektronski dnevnik, da su članovi *vajber* grupa roditelja. Oni takođe i poznaju najbolje drugove **S13U** i ističu da oni mogu imati presudan uticaj na njega: „On je u tim godinama, i sami znate, te neke buntovne i ostale godine gde su svi u pravu osim roditelja. Mislim da čak to društvo može najviše da mu pomogne“ (**S13R2**). Učenik, govoreći o poznanstvu roditelja i drugova, kaže da ih roditelji često zaboravljaju i „na primer neki put na samo ime ne mogu da ih prepoznaju i – ko je taj, ko to beše?“ (**S13U**). Majka navodi i da sin ima devojku koja možda može uticati na njega i njegovu odluku o fakultetu.

Kako je socijalni kapital van porodice veliki, i kulturni kapital porodice iznad proseka, razlozi za slabiji obrazovni uspeh se u ovom slučaju mogu tražiti u socijalnom kapitalu unutar porodice. Ovo su do sada ilustrovala brojna neslaganja roditelja po pitanju obrazovnih i profesionalnih aspiracija za svog sina. U ovom kontekstu se mora pomenuti i da majka kaže za sina da je paženo i maženo dete i da je zbog toga malo lenj i „on ima sve. Nije ništa željan

u životu pa da ga nešto gura. I on je, kažem vam, okružen svim mogućnostima da bukvalno... Mi smo mu spustili ambicije time što smo mu sve pružili (**S13R1**).

Govoreći o razlozima slabijeg uspeha u školi, učenik za to preuzima odgovornost u potpunosti na sebe i svoj odnos prema obrazovanju. Najpre podseća da provodi dosta vremena na internetu, da mu je to donosilo mnogo sreće, ali i da je to „bio mali katalist, takoreći, za te slabije ocene jer oduzme dosta vremena“ (**S13U**). Kaže da ne mogu da se očekuju dobre ocene ako ne radiš i ne trudiš se i „bio sam tako da kažem lenčuga, što vole da kažu ljudi ovde. A stvarno nisam voleo da radim [...] Ali sad sam razumeo i shvatio da to moram da poboljšam. I to opasno. Posebno kad planiram da upišem fakultet“ (**S13U**).

Slučaj 14. Učenik sa izuzetnim obrazovnim postignućem u gimnaziji u gradu

Slučaj četrnaest čini tročlana porodica: učenik, majka i otac, oni žive u gradu u kojem učenik ide u gimnaziju. Roditelji učenika su fakultetski obrazovani. Otac je završio Pravni fakultet, ali nikada nije radio u struci već ima svoju firmu i radi privatno. Majka ima dva fakulteta. Najpre je završila Tehnološki fakultet i radila je u firmi, a onda je završila i Tehnički fakultet i posle toga je krenula da radi u osnovnoj školi. Učenik ide u 4. razred gimnazije, ima sve petice, učestvovao je na takmičenjima iz više predmeta u osnovnoj i u srednjoj školi (matematika, srpski, hemija, istorija, biologija), a osvojio je Republičko takmičenje iz fizike. Dugogodišnji je polaznik u Petnici koja mu je, kako sam kaže, razvila ljubav prema naučnom radu. Porodica ima veliki obim kulturnog i socijalnog kapitala. Iako je i slučaj deset bio sličnih karakteristika i posvećeno mu je nešto više pažnje, to će biti učinjeno i sa ovim slučajem jer je **S14U** najbolji učenik koji je učestvovao u istraživanju.

Stručna saradnica kaže za **S14U** da je „vanredno i vanserijsko dete u svakom segmentu“ i uočava kod njega unutrašnju motivaciju i zainteresovanost za samo znanje: „Interesuje ga samo znanje, ne toliko ocena, mada je besprekoran i što se ocenjivanja tiče, postavljanje pitanja, ono što mu se ne čini dovoljno logičkim ili povezanim uvek pita, uvek potpitanje“ (**S14Š**). Roditelji su složni kod opisivanja svog sina, govore da je temeljan, istrajan, uporan, borben, ali i emotivan, osetljiv (**S14R1** i **S14R2**). Učenik opisuje sebe sličnim osobinama, ali ističe i da je svestran, da voli da se bavi „svim i svačim“: naučnim

istraživanjima, voli da čita, da gleda utakmice itd. I smatra da bi ga nastavnici opisali kao nekog ko je spreman na sve:

S14U: *Kad kažem spreman na sve, mislim da je to kad kažu S14U da je to onaj učenik koji je znao i da igra košarku, da se bavi sportom, i da se našali i da se nasmeje. Nije da sam samo za knjigu, jednostavno daleko od toga. Volim ja svašta pored toga.*

Upisana škola je učeniku bila prva želja. Kaže da je u osnovnoj školi imao interesovanja za mnoge predmete i oblasti i išao na brojna takmičenja, ali da je uočio da su mu prirodne nauke „malo privrženije srcu“ te se odlučio za matematički smer gimnazije „jer gimnazija će mi dati možda neko veće znanje nego kad bih upisao neku stručnu školu [...] Pošto mi gimnazija daje tu mogućnost da učim sve te opšteobrazovne predmete, nakon toga ću biti sposoban da spremim maltene svaki prijemni“ (**S14U**). Sa roditeljima je razgovarao o odabiru škole, razmatrali su mogućnost upisa Matematičke gimnazije u Beogradu, ali se učenik ipak odlučio za gimnaziju u mestu u kojem živi.

Učenik će sigurno upisati fakultet, mada se još uvek dvoumi između dve opcije: Elektrotehničkog i Fizičkog fakulteta. Kako je osvojio državno takmičenje iz fizike, oslobođen je polaganja prijemnog ispita. Roditelji su učeniku pomenuli opciju studiranja i u inostranstvu, što je on razmatrao, ali je ipak odlučio da školovanje nastavi u Srbiji. Sa roditeljima intenzivno razgovara o fakultetu: „Oni prepuštaju tu odluku meni, rekli su mi šta god da hoćeš to je tvoja želja, ti ćeš to da radiš. Ali, svakako da će da mi nagoveste šta oni misle. Što ja i tražim od njih“ (**S14U**). Kako kaže, konsultovao se sa mnogo ljudi i definitivno je izbor ostao na jednom od ova dva fakulteta. Na nagovor roditelja je čak i prisustvovao predavanjima da bi osetio atmosferu i video kako izgledaju i funkcionišu fakulteti. I roditelji se konsultuju sa prijateljima o odabiru fakulteta, ali su saglasni da bi učenik trebalo da donese odluku o fakultetu, a da će oni pružati podršku i savete:

S14R2: *Neka izabere, neka razmišlja i o prednostima i o manama tog svog puta, a da li će taj put negde nekad da se razvija na različite strane, to on treba da proceni. A mi smo tu da ga posavetujemo i zavisno od našeg iskustva da mu prenesemo koje su mane, koje su prednosti.*

U pogledu profesionalnih aspiracija učenik je jasan – zbog ljubavi prema naučnom radu, sebe vidi kao predavača na nekom fakultetu. Izrazio je motivisanost i za upisivanje master i doktorskih studija. I u pogledu odabira profesije, roditelji ne žele da nameću svoja mišljenja sinu, već misle da bi trebalo da se bavi onim što voli.

Porodica ima veliki obim kulturnog kapitala. Iako roditelji nisu govorili o kulturnim praksama i čitalačkim navikama, učenik kaže da ide u pozorišta i bioskope, kao i da voli da čita u slobodno vreme: „Ponajviše stručnu literaturu vezano za fiziku i za matematiku. Ovako beletristiku i tako i onako. Ali kad nađem neku dobru knjigu, volim to da uzmem u obzir to da pročitam“ (**S14U**). Takođe naglašava da posećuje sportske događaje sa ocem, prati utakmice Crvene zvezde u brojnim sportovima. U slobodno vreme voli da se bavi košarkom, a kao mali je trenirao džudo. Na privatne časove je išao tokom osnovne škole i to isključivo za jezike. Kako kaže majka, poznavanje jezika je bitno, a roditelji tu nisu mogli da mu prenesu znanje i pomognu te je zbog toga krenuo na engleski: „jer ni ja ni suprug ne znamo engleski. Ne da ne znamo, nismo učili u školi“ (**S14R1**). Pored engleskog išao je i na privatne časove italijanskog i nemačkog jezika. O značaju obrazovanja su temeljno govorili i roditelji i učenik, prikazujući intrinzično vrednovanje obrazovanja (što se i primetilo prilikom argumenata za odabir srednje škole). Majka je govorila o značaju obrazovanja na osnovu svog radnog iskustva u privredi, ali i prosveti, dok otac naglašava i značaj državnog fakultetskog obrazovanja:

***S14R2:** Šta možete da očekujete od visokobrazovanog čoveka osim da kaže moraš da me nadmašiš [...] Normalno podržavam u svakom mogućem vidu, svaki vid obrazovanja. Ali pravog fakultetskog obrazovanja, ne kupljene diplome. Ne kvaziuniverziteti. Ne kvazifakulteti.*

Učenik prilikom razgovora o obrazovanju govori i o značaju koje ono ima za samo društvo, ali i za pojedinca i zaključuje: „I zato obrazovni sistem i prosvetu smatram veoma značajnom [...] Ali i formalno i neformalno obrazovanje, opšta kultura, smatram ih veoma značajnim u svakom pogledu“ (**S14U**).

I socijalni kapital porodice (unutar ali i van nje) je veoma veliki, čini se najveći od svih analiziranih slučajeva. Najpre, roditelji su u redovnom kontaktu sa školom, kako majka radi u prosveti i ima dosta obaveza u svojoj školi, otac je preuzeo na sebe odgovornost za kontakt sa školom učenika: odlazak na roditeljske sastanke, članstvo u *vajber* grupama, praćenje elektronskog dnevnika i slično. Roditelji imaju i širok krug prijatelja. Otac navodi da zna brojne profesore na fakultetima, kao i da je prijatelj sa rektorom jednog univerziteta. Otac naglašava da: „Kontrola uvek mora da postoji. Da li ću ja da ga kontrolišem tako da on zna ili da dobijem posredno neke informacije, a on zna da ja uvek sve dobijem informacije. I onda možda je i to uticalo da se dete izgradi od početka“ (**S14R2**). Zbog toga ne treba da iznenađuje da roditelji poznaju društvo **S14U** kao i veliki broj njihovih roditelja. Kako kaže

otac, društvo učenika se širi i „onda ja pitam – ko je to dete i koji su mu roditelji?“ (**S14R2**). Roditelji ukazuju na značaj sredine i društva za formiranje ličnosti i govore da je on imao podsticajnu sredinu tokom školovanja i da je i društvo uticalo da bude uspešniji u školi: „Da nije bio u jakoj sredini počev od vrtića, pa preko odeljenja u osnovnoj i do kraja sad u srednjoj, možda ne bi imao te rezultate. Takmičarski nagon je bio u društvu. Jaka sredina iznedri jake pojedince“ (**S14R2**). Učenik učestvuje i u vannastavnim aktivnostima, pored takmičenja iz brojnih predmeta, nekada je bio član dramske sekcije, a sada je član sportske.

Učenik je više puta sam pravio osvrt na razloge svog izuzetnog postignuća u školi. Govorio je da je veoma bitno bilo što je od vrtića bio zainteresovan za sve, to se nastavilo i u osnovnoj školi. Ali naglašava da su za njegovu zainteresovanost, ali i razumevanje najviše odgovorni roditelji jer su oni stvarali dobre i korisne navike kod njega, radili sa njim domaći, objašnjavali mu itd. Ukazuje da se oseća sigurno pored njih i da može da razgovara o svemu: „Zato što jednostavno šta god da mi je na duši, koji god problem da imam, ja mogu da im kažem. Neću to da krijem od njih. Njih smatram za osobe koje će uvek tu da budu uz mene, pa makar ne znam šta da se desi, uvek će mi pomoći“ (**S14U**).

Slučaj 15. Učenica sa slabim obrazovnim postignućem u gimnaziji u malom mestu

Slučaj petnaest čini petočlana porodica: učenica, polubrat i polusestra (deca oca iz prvog braka, oboje studiraju), majka i otac. Oni žive u mestu u kojem učenica završava gimnaziju. Majka učenice ima završen fakultet i radi kao glavna sestra Doma zdravlja, a otac ima završenu srednju školu i radi kao šumarski tehničar. Učenica je prošlu školsku godinu završila sa vrlo dobrim uspehom (uspeh oko 3.80). Obim kulturnog kapitala porodice je mali, a socijalnog kapitala prosečan.

Prilikom intervjua odeljenski starešina je detaljno govorio o karakteristikama i odnosu učenice prema školi ističući da je učenica malo buntovnija i „zna da se naljuti, zna da prasne, da isteruje pravdu, sve njoj neko nešto krivo radi [...] Ulazila je u konflikte sa profesorima da isteruje pravdu ona i to za drugog, ne čak ni za sebe, nego za drugog“ (**S15Š**). Kako kaže, učenica je inteligentna ali lenja.³⁴ Pominje i da od početka 4. godine **S15U** eskivira časove i

³⁴ U sličnom tonu je govorila u neformalnom razgovoru i stručna saradnica škole rekavši da **S15U** radi nekvaliteno i da je uspeh još i dobar ako se ima u vidu njeno zalaganje i način rada.

da uspeh trpi zbog toga. Razloge u izbegavanju časova i slabijem uspehu odeljenski starešina traži u ljubavnoj vezi koju je imala sa drugom iz odeljenja, te da je to bio mali problem dok se nije rešila situacija. Majka prilikom opisivanja učenice navodi samo vrline pa kaže da je veoma inteligentno dete, veoma pričljivo, uporno, samouvereno, koje zna šta hoće, voli da se druži, odlazi u školu itd. Govoreći o sebi u obrazovnom kontekstu, učenica daje odgovor koji je komplementaran sa onim koji je dala odeljenski starešina rekavši da kako bi je profesori opisali zavisi od predmeta do predmeta jer nije svuda jednako posvećena i „dosta ne dam na sebe kada su ocene u pitanju“ (**S15U**). Navodi da od predmeta voli sociologiju i filozofiju, a da ne voli matematiku. Takođe, član je novinarske sekcije škole.

Upisana gimnazija je bila prva želja učenice i nije bilo mnogo premišljanja oko toga. Naglašava da se za ovu školu odlučila još tokom 7. razreda osnovne škole i da je razgovarala sa roditeljima, ali i društvom o toj odluci: „Samo još veći podsticaj je dalo, vetar u leđa, mojih roditelja što su me podržali u tome. I to što su svi moji sa kojima sam se družila u tom trenutku odlučili da dođu ovde“ (**S15U**). Majka potvrđuje da su roditelji podržali učenicu prilikom odabira škole, ali naglašava da je to njena odluka, te da ona sama bira svoj put.

Učenica je donela odluku i o upisu fakulteta – želi da studira na Filozofskom fakultetu u Nišu, smer sociologija. Profesionalne aspiracije su usklađene sa obrazovnim, te navodi da i želela da radi kao sociolog u nekoj ustanovi ili da radi u prosveti. Sa roditeljima je razgovarala o ovoj odluci. Oni je podržavaju premda nisu bili dovoljno upućeni koje sve mogućnosti pruža završavanje ovog smera, ali kako učenica poentira: „šta god da odlučim, opet su svesni da je to ono čime ću ja želeti da se bavim i podržavaju me u tome“ (**S15U**). Majka potvrđuje reči učenice:

***S15R1:** Izabrala je tokom školovanja sociologiju kao svoju budućnost. Znači ona sama bira put kojim će ići, uz razgovor o tome šta želi, kako vidi sebe kroz tu priču sutradan, ima apsolutnu svu podršku. Znači odlučuje sama čime će da se bavi u životu [...] Moram da budem iskrena da sam bila uska što se tiče te profesije. Kad je počela **S15U** da govori o sociologiji, međutim, malo sam proširila svoje vidokruge i videla da to jeste široka profesija. Od firmi do zdravstva, policije, prosvete.*

Ni učenica ni roditelji ne posećuju pozorišta, bioskope, ne idu na koncerte, nemaju razvijene čitalačke navike. Učenica kaže da u slobodno vreme najviše vremena provodi na telefonu, kao i svi tinejdžeri. Na privatne časove je išla tokom osnovne škole, najviše iz engleskog, ali je odustala od toga; išla je i po potrebi iz nekih drugih predmeta, na primer matematike, kada nešto nije razumela. Govoreći o značaju obrazovanja i majka i ćerka su

nedorečene. **S15U** započinje rečima da je obrazovanje „previše značajno“, ali argumentovanje u prilog tome nije najjasnije te se nije moglo zaključiti da li postoji intrinzičan ili instrumentalan pristup obrazovanju. **S15R1** započinje rečima: „Neko prođe kroz školu, kroz nekog prođe škola“, ali je i ovde kroz nastavak i dalje obrazlaganje nemoguće izvući zaključak o tome kakvo je vrednovanje obrazovanja.

Postoji redovan kontakt sa školom, pre svega majke – odlazak na roditeljske sastanke, članstvo u *vajber* grupama i slično. Kako kaže odeljenski starešina: „Majka je baš angažovana, stalno zove zbog te njene prirode, zato što je ovako eksplozivna“ (**S15Š**). Majka kaže da poznaje drugove svoje ćerke i smatra da „mogu i te kako u tim godinama da utiču na neke životne puteve i odluke“ (**S15R1**).

Učenica govoreći o razlozima školskog (ne)uspeha, odgovornost preuzima na sebe. Kaže da znanje i aktivnost utiču na ocene koje se dobijaju u školi, a za sebe kaže: „Uvek pred kraj zapnem nešto da uradim i, što je, naravno, moja greška, trebam da krenem da radim od starta“ (**S15U**).

Slučaj 16. Učenica sa izuzetnim obrazovnim postignućem u gimnaziji u malom mestu

Slučaj šesnaest čini četvoročlana porodica: učenica, starija sestra (studira fakultet koji i **S16U** želi da upiše, samo je na drugom smeru), majka i otac. Žive u mestu u kojem učenica ide u gimnaziju i sa njima u domaćinstvu živi i baka učenice (po ocu). Roditelji imaju završene srednje škole i privatnici su – majka radi u butiku koji je u njihovom vlasništvu, a otac se bavi stolarijom. Učenica je odličan đak, ali je jedina u uzorku koja predstavlja jednog od najboljih učenika škole a nema 5.00 prosek. Naime, ona nema petice iz matematike i fizike, ali je i dalje odlična (prosek ocena na kraju 3. godine oko 4.80). Međutim, postojali su brojni drugi razlozi da škola predloži baš nju da učestvuje u istraživanju: bila je polaznik Petnice za lingvistiku, učestvuje u brojnim vannastavnim aktivnostima, predsednica je učeničkog parlamenta itd. Obim socijalnog kapitala porodice je veliki, dok bi se za kulturni moglo reći da je prosečnog obima, uz napomenu da je kulturni kapital učenice znatno veći u odnosu na kulturni kapital roditelja.

Odeljenski starešina je o učenici govorio u pozitivnom tonu, navodeći pre svega njenu uključenost u vannastavne aktivnosti: predsednica učeničkog parlamenta, odlazak u Maribor na razmenu učenika, učestvovanje u radu novinarske sekcije i mnoge druge aktivnosti i zaključuje:

S16Š: *Nekako se tiho nametnula svojim radom. Znači nije u smislu ono popularna devojčica generacije zbog izgleda pa sad nju postavili. Ne, nego baš svojim radom [...] Znači vrlo jedno ambiciozno dete, angažovano dete, a pritom uspeh u školi ne trpi.*

I majka prilikom govora o **S16U** navodi najpre angažovanost u vannastavnim aktivnostima, ali i kaže: „Odličan je đak [...] Voli taj smer. Jezičke i društvene. Drugi predmeti joj ne idu toliko – fizika i matematika. A ovi drugi joj odlično idu“ (**S16R1**). Učenica daje skoro identičan odgovor kao majka, najpre ističući da je svestrana i uključena u brojne aktivnosti, da je odličan đak, da su joj omiljeni predmeti filozofija, sociologija, engleski i srpski jezik, ali da ne voli matematiku i fiziku i da nema petice iz tih predmeta „i apsolutno se ne stresiram oko toga“ (**S16U**). Upisana škola je bila druga želja učenice. Prva želja je bila gimnazija (specijalno odeljenje) u gradu koji je udaljen tridesetak kilometara od njihovog mesta, ali nije uspela da je upiše. Svakako je upisala gimnaziju u mestu u kojem živi. Majka kaže da se u neku ruku obradovala što je tako ispalo na kraju jer smatra da će dobru osnovu za fakultet dobiti i u upisanoj školi u njihovom mestu.

Odluku o nastavku školovanja je učenica donela odavno. Kaže da je znala koji će fakultet upisati i pre upisivanja srednje škole. Želja joj je da upiše Filozofski fakultet u Nišu, smer novinarstvo. Ukazuje da se u zadnje vreme i dvoumi jer je čula i za drugi smer na fakultetu koji je blizak novinarstvu – komunikologiju. Iako je čula da su bolje mogućnosti za zaposlenje sa ovim smerom, ukazuje da joj je novinarstvo zanimljivije i da ima iskustva sa tim jer je deo novinarske sekcije svoje škole. Majka potvrđuje reči učenice i kaže da je znala još od 7. razreda osnovne škole da ćerka želi da se bavi novinarstvom. I ona pominje komunikologiju i to da su čuli da su sa ovim smerom bolje mogućnosti zaposlenja, ali „šta god ona bude želela, mi ćemo podržati. Nismo je usmeravali da upiše nešto drugo. Vidim da to voli, to joj ide, to je njena želja i mi ćemo da budemo uz nju“ (**S16R1**). Učenica još uvek nije krenula sa pripremama za polaganje prijemnog ispita (decembar), planira da sa pripremama krene za neki mesec. Profesionalne aspiracije učenice su povezane sa obrazovnim, te prvenstveno sebe vidi kao voditeljku na televiziji, ali kaže da nema „nikakav problem ni da to bude samo da se pišu novine ili urednica, nešto tako“ (**S16U**).

Kulturni kapital roditelja je malog obima: majka ne pominje da posećuju pozorišta, bioskope, koncerte, niti da imaju čitalačke navike. Ćerka, pak, navodi sve ove aktivnosti. Ona je i član dramske sekcije i kaže: „Volim i da glumim, i da gledam, i da sam na sceni i van scene“ (**S16U**). Član je i orkestra i svira flautu. U slobodno vreme najviše voli da čita (kaže da često i na nekim časovima u školi čita), pre svega ljubavne romane i kaže da ima veliki broj knjiga kod kuće. Treba pomenuti i da u slobodno vreme ponekad radi u njihovom butiku pomažući majci. **S16U** je išla na privatne časove engleskog jezika i povremeno na časove iz predmeta koji su joj bili problematični u školi (matematika i fizika). Vrednovanje obrazovanja roditelja i ćerke se razlikuje. Majka ukazuje da otac učenice ne misli da je obrazovanje bitno, ali da bi ona volela da njene ćerke imaju diplome fakulteta, ali ne obrazlažući zbog čega. Dok učenica ukazuje da fakultetska diploma nije garant zaposlenja, ali da svakako misli da je obrazovanje bitno, te pokazuje intrinzično vrednovanje.

Roditelji su u kontaktu sa školom, naročito majka. Idu na sastanke, članovi su *vajber* grupa, prate elektronski dnevnik. Majka kaže da nemaju veliki broj prijatelja kod kojih bi mogli da se informišu o fakultetima za svoju ćerku. Takođe, poznaju drugove i drugarice **S16U** i kaže: „Bitno mi je da su iz dobrih porodica“ jer smatra da društvo može uticati na odnos prema obrazovanju (**S16R1**). Učenica navodi da će njena dobra drugarica upisati isti fakultet i moguće isti smer kao i ona.

Govoreći o ocenama i postignuću u školi, učenica smatra da nije znanje uvek presudno, već da često i raspoloženje profesora može uticati na ocenjivanje (navodeći pritom primere iz vlastitog iskustva). Kaže i da ona pokušava da u školi bude što aktivnija i da tu zapamti i nauči što više kako bi kod kuće bila slobodna jer „iskreno nemam neku naviku da učim“ (**S16U**).

Slučaj 17. Učenica sa slabim obrazovnim postignućem u stručnoj školi u malom mestu

Slučaj sedamnaest čini sedmočlana porodica: učenica, stariji brat (22 godine, završio je srednju školu i radi), tri mlađe sestre (beba od godinu dana i učenice osnovne škole od 7 i 11 godina), majka i otac. Porodica živi u mestu u kojem učenica ide u srednju školu. Roditelji učenice imaju završene srednje škole. Otac radi privatno, a majka je domaćica i vodi brigu o porodici, kao što će se primetiti ona donosi i sve bitne odluke oko obrazovanja **S17U**. Učenica je vrlo dobrog uspeha (prve tri godine srednje škole je završavala sa prosekom između 3.50 i 4.00), ali generalno nezainteresovana za školu i povremeno je radno angažovana. Obimi kulturnog i socijalnog kapitala porodice su mali, izuzev socijalnog kapitala unutar porodice.

Odeljenski starešina za učenicu kaže da je veoma vredna, da radi i pomaže ocu i bratu u porodičnom poslu, ali da za školu nije naročito zainteresovana: „Uči zato što mora da uči, zato što eto želi da bude vrlo dobra i to je to“ (**S17Š**). Učenica potvrđuje reči odeljenskog starešine i kaže da je nezainteresovana, da radi kad treba, da piše domaći i slično, ali i „ništa me ne zanima, čisto završavam školu kol’ko da završim, da imam neku diplomu“. Majka za ćerku kaže da ima „neku žicu inata“, da je tvrdoglava. Iako se majci čini da **S17U** nije uvek poslušna u školi, njoj kažu da je u redu i da je čak i napredovala iz nekih predmeta. Odnos učenice prema školi možda najbolje prikazuje indiferentnost prema predmetima. Na pitanje o predmetima koje (ne)voli u školi je odgovorila: „Pa, iskreno, ništa me ne zanima. Nemam predmet ni omiljeni, ni neomiljeni“, ukazuje i da misli da je najbitnija praksa: „da imamo praksu, da radimo to što trebamo da radimo kad završimo školu (**S17U**)“.

Upisana škola je učenici bila prva želja. Međutim, tu odluku nije donela učenica već njena majka. Čini se da sve bitne odluke o obrazovanju učenice (ali i njenog brata i sestara) donosi majka. **S17U** o razlozima upisivanja baš te škole kaže: „Mama mi je rekla to da upišem. Tako je i bratu isto rekla. A brat to uopšte ne radi, a neću ni ja to da radim“ (**S17U**). Kako je majka donela odluku o upisu srednje škole, ona je razloge detaljnije objasnila. Najpre je ukazala da joj je najbitnije bilo da njena ćerka ne upiše gimnaziju, jer kada završi gimnaziju „posle nije ništa“, te misli da je upisana stručna škola bolja jer ima bar neku diplomu. Isti smer je završio i stariji brat učenice, premda majka ukazuje da je pogrešila kada je sina upisala u tu školu i taj smer jer je shvatila da je za njega bilo boljih opcija, ali smatra da je taj smer dobar za **S17U** jer je „ženski smer“ (**S17R1**).

Profesionalne aspiracije učenice su opet oblikovane vrednostima i idejama majke. Učenica naglašava da već sada radi „ali razmišljam da upišem u Kamenicu, devet meseci za policiju“ (**S17U**). Majka o profesionalnim aspiracijama za ćerku kaže:

***S17R1:** Ja nešto hoću da bude to stabilno, državni posao, a pride nešto će si i raducka [...] Policija da bude. Pa onda, ja bih htela i da se nadogradi. Na primer, zavisi šta će oni da vide tamo, možda da bude, ne verujem saobraćajac ipak to ne volim, ali na carini tako ili u kancelariji.*

Roditelji ne posećuju pozorište, bioskope, niti imaju čitalačke navike. Učenica ne posećuje pozorišta, ne čita u slobodno vreme, u bioskope ponekad odlazi kao i na koncerte zabavne muzike. Na privatne časove učenica nije išla, mada majka napominje da je nagovara da krene na časove engleskog jezika jer učenica voli da putuje i trebalo bi da zna jezik. Govoreći o značaju obrazovanja, učenica je koncizna: „Značajna je osnovna škola, a ovo u srednju školu i nije toliko“ (**S17U**). Majka je, pak, mnogo rečitija, ističe mnoge nedostatke obrazovnog sistema u Srbiji. Akcenat stavlja na značaj dualnog obrazovanja i smatra da je neophodno da učenici imaju više praksi (o čemu je i **S17U** govorila). Misli da je praksa značajna da bi učenici kroz dodir sa stvarnim poslom mogli da procene da li je odabrana škola za njih ili bi ipak trebalo da menjaju smer/školu.

Odeljenski starešina kaže da oca učenice nije upoznala, ali da majka redovno dolazi u školu. Majka potvrđuje to, rekavši da njen suprug dosta radi kako bi opskrbio porodicu, a da je ona u kući, da nadgleda decu, pomaže im oko škole, razgovara sa njima i slično. Naglašava da redovno ide na roditeljske sastanke, da je u vajber grupama i da prati elektronski dnevnik. Kaže i da poznaje najbolje drugove i drugarice svoje ćerke, a otprilike zna i roditelje jer su iz malog mesta i kako kaže: „Moram da znam sve. Normalno da znam“ (**S17R1**). Majka i naglašava da misli da društvo ne može da utiče na **S17U**, već da samo ona i suprug mogu da utiču na ćerku.

Govoreći o razlozima školskog (ne)uspeha, učenica preuzima deo odgovornosti na sebe. Naglašava da u najvećoj meri od nje zavisi koju će ocenu dobiti, ali da ponekad profesori mogu biti nepravedni prikom ocenjivanja.

Slučaj 18. Učenik sa izuzetnim obrazovnim postignućem u stručnoj školi u malom mestu

Slučaj osamnaest čini četvoročlana porodica: učenik, mlađa sestra (koja ide u drugi razred škole u koju ide **S18U**), majka i otac. Žive u mestu u kojem učenik ide u školu i sa njima u domaćinstvu je i baka učenika (po ocu). Majka ima završenu gimnaziju i radi u firmi. Otac učenika ima završenu višu školu i radi privatno. Učenik je odličan sa svim peticama tokom celokupnog školovanja i najbolji je učenik u svom odeljenju. Zbog svog obrazovnog postignuća prima i državnu stipendiju. Obim kulturnog kapitala porodice je prosečan, a socijalnog kapitala veliki.

Odeljenski starešina kaže da je **S18U** najbolji učenik u odeljenju, da učestvuje u svim projektima, da je aktivan i angažovan i zaključuje: „Sve je kako treba. Onako, baš pravi učenik. On je uvek i spreman i javlja se, na testovima uvek dobije peticu“ (**S18Š**). Roditelji, govoreći o učeniku, navode njegove vrline, te govore da je predan, komunikativan i ističu da nemaju zamerke ni za kontekst škole ni „ovako kući“ (**S18R1**). Učenik ističe da je odličan đak i da se trudi, smatra da ga profesori vide kao komunikativnog i aktivnog na času. Od omiljenih predmeta izdvaja matematiku i geografiju.

Upisana škola je bila prva želja učenika. On navodi i razloge za upisivanje: „Upisao sam ovu školu zato što volim ovaj smer [...] A i zato što nisam hteo da upišem gimnaziju“ (**S18U**). Iako se to nigde ne kaže eksplicitno, čini se da je to što je majka učenika završila gimnaziju i ostala na tom obrazovanju uticalo da se više vrednuje stručna škola, te se nekako podrazumevalo da izbor učenika bude stručna škola (u njegovom mestu je izbor samo između gimnazije i škole koju je upisao).

U pogledu nastavka školovanja postoje nedoumice oko toga koji fakultet odabrati, dok se samo studiranje ne dovodi u pitanje. Učenik naglašava da bi hteo da završi neki fakultet, samo još uvek nije siguran koji. Dvoumi se između ekonomije i matematike „jer matematika mi baš ide, a u ekonomiji ima matematika i zbog toga najviše“ (**S18U**). Navodi i da je ranije razmišljao o studiranju psihologije, da je njegov otac želeo da organizuje razgovor sa nekim ko je završio taj fakultet, ali da je ipak odustao od te ideje. Roditelji su saglasni da bi njihov sin trebalo da upiše neki fakultet. Otac ukazuje da je poražavajuće što samo troje ili četvoro učenika od ukupno dvadeset pet iz odeljenja **S18U** razmišlja o visokom

obrazovanju. Otac i ukazuje na fakultete koji bi trebalo da nude više plaćene poslove (na primer programiranje) i da je to predlagao sinu, premda je svestan želja i dvoumljenja koje njegov sin ima: „Programiranje u delovima gde leži novac i gde, da kažem, ide hleba bez motike. To završi, plaća se, ali znaš da ćeš sutra da kreneš. A paralelno završavaj i ono što voliš. E sad, on je koncizan što se toga tiče. On je odlučio – e ja hoću matematiku“ (**S18R2**). Otac i majka naglašavaju da će podržati odluku sina koji god fakultet da on odabere.

Kulturni kapital roditelja nije veliki – nemaju čitalačke navike, ne posećuju pozorišta, koncerte i slično. Sa druge strane, primetno je da je kulturni kapital učenika veći. On ima razvijene čitalačke navike (navodi da voli da čita knjige iz oblasti psihologije i navodi da je nedavno čitao knjigu Roberta Grina), u slobodno vreme voli da svira gitaru, član je glumačke sekcije pa i glumi na priredbama i predstavama u školi (ali i ne pominje da ide u pozorišta). Učenik ide samo na privatne časove gitare. Za predmete u školi nije organizovana ovakva aktivnost. Kada je govorio o značaju obrazovanja, primetan je instrumentalni pristup: „A i želim da uspem u životu. Ja mislim da zbog obrazovanja ću da budem negde više, nešto više [...] Pa značajno je ako ‘oćeš da uspeš u životu i ako ‘oćeš da se podigneš na neku višu stepenicu“ (**S18U**). Roditelji ukazuju da je lepo da se završi i fakultet, mada otac navodi svoj primer da diplomira nije garant zaposlenja u struci.

Socijalni kapital porodice je veliki. Roditelji su u redovnom kontaktu sa školom, majka prati elektronski dnevnik, a otac ide na roditeljske sastanke i član je Školskog odbora. Ističu da žive u maloj sredini i da poznaju prijatelje svog sina i dobar deo njihovih roditelja. U ovoj porodici je obim socijalnog kapitala unutar porodice veliki, što najbolje ilustruju razgovori o školi i obrazovanju. Otac kaže:

***S18R2:** Ja sam i dosadan i stalno ga pitam šta je bilo u školi, šta će da se desi, je l' ima nešto. Tako da sam stalno u toku [...] Šta ti se desilo, nemoj da te ovaj kinji, šta je ovo, je l' video onaj problem, ovaj šta je dobio? Imamo i neko samovrednovanje, odnosno, kako može bre onaj da bude bolji od tebe, da dobije ocenu? (smeh).*

Dakle, u porodici se razvija kompetitivnost kod učenika i podstiču obrazovne aspiracije. Učenik potvrđuje da često priča šta je radio i kako je proveo dan u školi. On naglašava značaj tih razgovora kao i saveta koje dobija od roditelja, posebno u kontekstu nedoumice koje ima sada oko odabira fakulteta. Navodi da se dešava da i sada u srednjoj školi potraži od oca pomoć oko matematike. I čini se da je upravo ljubav koju ima prema matematici (i koja utiče na odabir fakulteta) razvijena/podstaknuta upravo od strane oca.

Slučaj 19. Učenica sa slabim obrazovnim postignućem u stručnoj školi u malom mestu

Karakteristika slučaja devetnaest je da su roditelji učenice razvedeni. Učenica je jedinica i živi sa majkom (koja je i učestvovala u istraživanju), ali je u kontaktu i sa ocem. Roditelji učenice imaju završene srednje škole, majka radi u butiku, a otac u državnom preduzeću. Učenica je prošlu školsku godinu završila sa dobrim uspehom (3.39) i ne pokazuje ambicije u pogledu nastavka školovanja. Obimi kulturnog i socijalnog kapitala porodice su mali.

Stručna saradnica škole za učenicu kaže da je lepo vaspitana, mirna, ali da ne pokazuje inicijativu i da deluje nezainteresovano, zaključuje da „je đak koji ne uči redovno i dosta izostaje sa nastave“ (**S19Š**). Majka za **S19U** kaže da je povučena, malo zatvorenija i mirna, da nije loš đak: „Nije ni najbolji. Spada u one srednje đake“, ali ističe i da „preko leta voli i da radi. Znači, voli da zaradi, da ima svoju zaradu“ (**S19R1**). Majka naglašava značaj rada i ukazuje i da je ona krenula da radi sa 15-16 godina. Učenica kaže da joj je upisana škola bila prva želja i da je taj smer zanimao. O tome kako je vide nastavnici, kaže da to zavisi od konkretnog predmeta. U školi ne učestvuje u vannastavnim aktivnostima. O sebi u školskom kontekstu zaključuje: „Mislim da sam okej, nisam problematična“ (**S19U**).

Oko odluke o tome šta bi trebalo da radi nakon završetka srednje škole postoje brojne nedoumice. Učenica kaže da o tome razgovara i sa ocem i sa majkom, ali da još uvek nije sigurna. Kaže i da je razmišljala o odlasku u neki veći grad, ali da za sada nije sigurna oko toga. I majka je pominjala mogućnost odlaska ćerke u neki drugi grad, ali kaže da bi volela da ostane tu ili u nekom mestu koje je blizu jer je jedinica. Naglašava da će je podržati ako želi da nastavi školovanje mada „ne verujem da će da ide dalje sa nekim usavršavanjem što se tiče fakulteta ili više škole“ (**S19R1**). Učenica kaže da će od proleća opet raditi u kafiću u kojem je radila i prethodnih sezona i da sada razmišlja o upisivanju kursa za šminkanje i eventualnom otvaranju salona. Majka bi najviše volela da **S19U** radi u struci ili u trgovini, ali da ne veruje da će to biti slučaj jer ona ne voli taj posao. I majka pominje da ćerki ide dobro šminkanje i da misli da bi bilo dobro da upiše neki kurs i da se time bavi. Dakle, oko ovoga postoji saglasnost majke i ćerke, iako još uvek nije doneta odluka. Majka smatra i da se mišljenja **S19U** često menjaju: „Ne znam zašto. Da l' zato što je u tim godinama. Sad recimo i to šminkanje, misli se da li da radi ili ne, da li da nastavi“ (**S19R1**). Učenica navodi i mišljenje oca po ovom pitanju koji joj je predložio da ide u Kamenicu (policajska obuka) o

čemu je i ona razmišljala. U ovom kontekstu treba pomenuti i reči majke da bi od srca preporučila ćerki da radi u državnom sektoru jer se tu najlakše dobijaju slobodni dani, odsustva i slično, a i „njen otac radi u državnom preduzeću i možda bi joj našao posao, vezu“ (**S19R1**).

Majka ne pominje ništa od kulturnih aktivnosti, dok **S19U** kaže da odlazi u bioskop, na muzičke koncerte i da čita knjige (pretežno ljubavne romane). Učenica je na početku srednje škole išla na privatne časove matematike jer je imala problema sa savladavanjem gradiva u školi. Vrednovanje obrazovanja **S19U** je instrumentalno povezujući ga pre svega sa mogućnošću zaposlenja, mada smatra da ono nije presudan faktor: „Svako može da nađe posao koji je dobar i bez fakulteta, tako da nije presudno“ (**S19U**). Majka, pak, smatra da je obrazovanje bitno baš u pogledu boljih mogućnosti za dobijanje dobrog posla i da pruža bolju perspektivu. Ukazuje i na značaj socijalnih kontakata koji se mogu uspostaviti prilikom upisivanja fakulteta: „Smatram da osobe koje idu na fakultet, višu, da imaju oko sebe i okruženje takvo. Da su prijatelji mnogo bolji i perspektivniji“ (**S19R1**).

Roditelji su u kontaktu sa školom. Otac je taj koji ide na roditeljske sastanke jer može bolje da uklopi sa poslovnim obavezama. Majka je član *vajber* grupa i, kako kaže, popriča sa odeljenskim starešinom kada se usputno vide. Majka poznaje drugove i drugarice svoje ćerke i smatra da oni mogu uticati na odnos prema obrazovanju. Kaže da su to uglavnom dobra, fina deca i da niko od njih nije upisao fakultet. Kako je specifičnost ovog slučaja da su roditelji razvedeni, pažnja se mora posvetiti tome jer je to ovde ključni faktor socijalnog kapitala unutar porodice. Roditelji učenice su se razveli pre sedam godina. Učenica živi sa majkom, ali je sa ocem bliža za neke stvari „jer otac-ćerka to je neki možda poseban odnos“ (**S19U**). Majka o odnosu sa bivšim suprugom kaže:

S19R1: *Nemamo neku komunikaciju, nažalost. Ja sam komunikativna osoba i želim to, ali nemamo baš najbolju komunikaciju. Prvenstveno zato što on nije takav čovek, jednostavno je od samog početka nekako... Mada hoće da me sasluša i kad ga pozovem i pošaljem neku poruku, on uvaži to i uvek se javi. A inače ovako nemamo svakodnevnu komunikaciju kao neki roditelji.*

Na kraju treba pomenuti i da učenica ukazuje da je školski sistem pravedan, da od nje u najvećoj meri zavisi kakve će ocene imati i da najviše utiče to koliko vremena provodi učeći.

Slučaj 20. Učenik sa izuzetnim obrazovnim postignućem u gimnaziji u malom mestu

Slučaj dvadeset čini četvoročlana porodica: učenik, mlađi brat koji je 6. razred osnovne škole, majka i otac. Otac učenika ima završen Pravni fakultet i advokat je, majka ima završenu Višu ekonomsku školu i radi sa suprugom. Učenik je na prelazu iz osnovne u srednju školu imao malih problema sa uklapanjem u društvo što se i odrazilo na uspeh u školi, ali je u trećoj i četvrtoj (intervjui obavljeni krajem decembra) odličan sa izuzetnim postignućem. Obimi kulturnog i socijalnog kapitala porodice su veliki.

Stručna saradnica škole govori da je učenik odgovoran i temeljan, da ima raznovrsna interesovanja i unutrašnju motivaciju za učenje, ali i da mu nedostaje doza ambicioznosti. Ističe da je „u početku srednje škole [je] bio veoma zatvoren i delovao je "stegnuto", sada se dosta promenio u pozitivnom pravcu“ (**S20Š**). Roditelji govore da je **S20U** pošao godinu dana ranije u školu, da je zrelo i emotivno dete, ali i malo tvrdoglavo. Naširoko su govorili o periodu sa kraja osnovne škole i početka srednje i njegovom odvajanju od društva – „Nije bio od onih dečaka koji izlaze i prave nevolje, nego je dete koje se povuklo u sebe“ (**S20R1**). Međutim, posle nekoliko godina se situacija popravila, našao je društvo van mesta u kojem žive, ali i krenuo ponovo da se druži sa starim drugarima, što se poklopilo sa popravljanjem uspeha u školi. Kažu da mu se vratilo samopouzdanje i da je počeo da veruje u sebe. Ukazuju da ga interesuju brojne nauke, od lingvistike do fizike i da voli da uči: „Niti moramo da ga teramo mi njega da nešto uči. On zna, svestan je kad treba da sedne. Ja iskreno mislim da uči više nego što treba da uči. Više je posvećen školi nego, na primer, što sam ja bio u srednjoj školi“ (**S20R2**). I učenik pominje da je imao problema sa uklapanjem u društvo na početku srednje škole, ali da se situacija promenila od treće godine. O sebi u školskom okruženju kaže: „Ja se nadam da me ne vide kao učenika koji samo sedi i buba. To baš ne volim i ne podnosim kad neko samo nauči da bi naučio“ (**S20U**).

Upisana škola je bila prva želja učeniku, mada je razmišljao o upisivanju škole u nekom drugom mestu, ali kaže da nije bio u stanju „ne finansijski nego ne bih mogao da se odvojim“ (**S20U**). U tom periodu je razgovarao sa roditeljima o toj odluci, ali kaže da se manje-više znalo da će upisati gimnaziju. Ukazuje i da nije u potpunosti zadovoljan školom koju je upisao jer smatra da je škola malo slabija i da ne dobija edukaciju kako bi trebalo. Učenik ističe i da će obavezno upisati fakultet i da je doneo odluku da će školovanje nastaviti u Sloveniji. Roditelji su opširno pričali o razgovorima koje su vodili sa sinom i svim

opcijama koje su razmatrali. Najpre, on je voleo lingvistiku. Kažu da ga nisu ubeđivali da ne studira to već da su mu samo predložili slabe mogućnosti zaposlenja. Kažu da bi ga podržali i za studiranje lingvistike, premda „smatramo da je bolje nešto praktično“ (**S20R2**). Učenik voli i fiziku, ali sam ukazuje da je odustao od studiranja fizike nakon razgovora sa ocem svog druga koji je završio taj fakultet. Kao što je pomenuto, otac je advokat, majka radi sa njim, a tim poslom se bavio i deka učenika. Logično je i da su roditelji predlagali **S20U** da nastavi porodični posao, ali ne samo oni:

***S20U:** Prijatelji su mi predlagali, cela porodica, škola, znači bilo ko da me pita oni su me pitali što ne želim pravni, ali ja sebe ne mogu da vidim u tome. Ni kao sudija, ni advokat, ništa vezano za taj smer. Malo mi je žao što imam tako dobru priliku, ali ne mogu da je iskoristim, mada ja se nadam da će moj brat to da nastavi.*

Nakon razgovora sa drugarima, učenik je doneo odluku da upiše neki fakultet u Sloveniji. Nakon razgovora sa tetkom, doneo je odluku da upiše marketing. Roditelji u potpunosti podržavaju ovu odluku.

Obim kulturnog kapitala porodice je veliki. Pored institucionalizovanog, poseduju i veliki obim objektiviziranog kulturnog kapitala – knjige, muzički instrumenti (gitara, klavijatura) itd. Postoji intrinzično vrednovanje obrazovanja i kod roditelja i kod učenika. Roditelji ukazuju da je bitno da se ponese znanje iz škole, ali i da je veoma bitno ne samo intelektualno, nego i emotivno znanje. **S20U** smatra da se obrazovanje kod nas ne ceni dovoljno, i baš to je razlog što bi želeo da postdiplomske studije nastavi u skandinavskim zemljama – „pošto oni tamo mnogo više cene znanje“ (**S20U**). Učenik ukazuje da pokušava da razvije čitalačke navike, ali da mu ne uspeva u potpunosti jer mu brojne knjige ne drže pažnju. Zbog toga kaže da više voli da čita naučne radove (pogotovo iz fizike). On je i išao na privatne časove iz nekih jezika.

I socijalni kapital porodice je veoma veliki. Porodica je u kontaktu sa školom (baka po ocu je bila direktorka te škole), dolaze na roditeljske sastanke, prate elektronski dnevnik. Roditelji i poznaju najbolje drugove **S20U**, kako iz svog mesta, tako i one koje je upoznao preko interneta: „Znamo i ko je kakav i šta radi [...] Tako da sa te strane nemamo neke zamerke“ (**S20R2**). Roditelji imaju i veliki krug prijatelja i poznanika koje koriste kao kanal informisanja. Kako je doneta odluka da **S20U** upiše fakultet u Sloveniji, oni su već prikupili sve neophodne informacije o tome. Učenik u ovom kontekstu kaže: „Tako da u vezi toga, to

moram da im se zahvalim što su ispitali dosta oko toga. A isto imaju neke prijatelje koji mogu i za posao da mi pomognu tamo“ (*S20U*).

Na osnovu prikazanih ključnih karakteristika slučajeva, formirana je tabela sa osnovnim podacima o njima: broju članova porodice, onima koji su učestvovali u istraživanju, ocene o socijalnom i kulturnom kapitalu porodice i uspeh učenika. Ocene o kulturnom i socijalnom kapitalu su kvalitativno označene kao: *mali obim*, *prosečan obim* i *veliki obim*. Na ocenu obima kapitala slučajeva su uticali indikatori koji su izdvojeni za te kapitale. Npr. veliki obim kulturnog kapitala imaju oni koji u sve ili u većini od 4 grupe indikatora pokazuju posjedovanje kulturnog kapitala: institucionalizovani (visoko obrazovanje roditelja), objektivizirani (posjedovanje knjiga itd.), otelovljeni (intrinzično vrednovanje obrazovanja itd.), kulturna participacija (čitanje knjiga, posete pozorištu itd.). Prosečan obim imaju oni koji delimično/polovično ispunjavaju ove indikatore, a mali obim oni koji ne ispunjavaju u potpunosti ili samo u nekoliko dimenzija od izdvojenih indikatora.

Tabela 4 Osnovni podaci o slučajevima

Slučaj	Broj članova porodice ³⁵	Učestvovali u istraživanju	Kulturni kapital (roditelja, učenika)	Socijalni kapital (unutar, van porodice)	Uspeh učenika
1	3	Učenik i oba roditelja	Mali obim	Mali obim	Slab
2	3	Učenica i majka	Veliki obim	Veliki obim	Izuzetan
3	2*	Učenik i majka	Mali obim	Mali obim	Slab
4	4	Učenik i majka	Prosečan/mali obim	Veliki obim	Izuzetan
5	5*	Učenica i majka	Mali obim	Mali obim	Slab
6	4	Učenica i otac	Prosečan/mali obim	Veliki obim	Izuzetan
7	4	Učenik i majka	Mali obim	Prosečan obim	Slab
8	4	Učenik i otac	Prosečan obim	Veliki obim	Izuzetan
9	3	Učenica i majka	Mali obim	Prosečan obim ³⁶	Slab
10	4	Učenica i oba roditelja	Veliki obim	Veliki obim	Izuzetan

³⁵ Slučajevi sa * su nepotpune porodice.

³⁶ Kao što je naglašeno prilikom predstavljanja slučaja, čini se da majka i ćerka nisu davale iskrene odgovore tokom razgovora, pa se zaključak o kapitalima porodice ne može sa sigurnošću doneti

11	5	Učenik i majka	Mali obim	Mali obim	Slab
12	4	Učenik i oba roditelja	Mali obim	Veliki obim	Izuzetan
13	4	Učenik i oba roditelja	Veliki obim	Mali/veliki obim³⁷	Slab
14	3	Učenik i oba roditelja	Veliki obim	Veliki obim	Izuzetan
15	5	Učenica i majka	Mali obim	Prosečan obim	Slab
16	4	Učenica i majka	Prosečan obim	Veliki obim	Izuzetan
17	7	Učenica i majka	Mali obim	Prosečan/mali obim	Slab
18	4	Učenik i oba roditelja	Prosečan	Veliki obim	Izuzetan
19	2*	Učenica i majka	Mali obim	Mali obim	Slab
20	4	Učenik i oba roditelja	Veliki obim	Veliki obim	Izuzetan

³⁷ Veliki obim socijalnog kapital se odnosi na onaj izvan porodice, a mali obim na onaj unutar porodice. Za ovaj slučaj nije mogla da se donese jedna ocena koja bi okarakterisala ukupan obim socijalnog kapitala porodice zbog velike razlike između ove dve kategorije

5.2. Analiza kulturnog kapitala slučajeva

U skladu sa teorijskim postavkama, prvenstveno polazeći od Burdijea i istraživača koji su dosledno sledili njegov koncept kulturnog kapitala, izvršena je analiza sledećih dimenzija: 1. otelovljeni kulturni kapital; 2. objektivizirani kulturni kapital; 3. institucionalizovan kulturni kapital i 4. kulturna participacija. U nastavku rada će kulturni kapitali porodica biti razloženi prema ovim dimenzijama i to upravo navedenim redosledom.

5.2.1. Otelovljeni kulturni kapital

U teorijskom delu rada je navedeno da se otelovljeni ili inkorporirani kulturni kapital odnosi na sistem dispozicija uma i tela koje su nastale u procesu socijalizacije, kao i da Burdije ovaj oblik kulturnog kapitala operacionalizuje kroz forme stavova, preferencija i ponašanja. Upravo stavovi, preferencije i ponašanja čine ono što se naziva obrazovnim klasnim etosom. Zbog toga će se kao prva dimenzija otelovljenog kulturnog kapitala analizirati obrazovni etos. On je operacionalizovan preko: vrednovanja obrazovanja i obrazovnih i profesionalnih aspiracija učenika i roditelja. U teorijskom delu rada je pomenuto i da se govorni obrasci o kojima je pisao Bernštajn mogu posmatrati kao deo otelovljenog kulturnog kapitala – oni će biti druga posmatrana dimenzija. Imajući u vidu prethodno navedeno, u ovom istraživanju je otelovljen kulturni kapital operacionalizovan preko: 1) obrazovnog etosa učenika i roditelja i 2) govornih obrazaca učenika i roditelja. Ovde se mora pomenuti da postoje i drugi bitni elementi otelovljenog kulturnog kapitala na koje je ukazano (na primer znanje), ali zbog drugačijih ciljeva ovog istraživanja njima nije posvećena pažnja.

5.2.1.1. Obrazovni etos – vrednovanje obrazovanja

Primenjujući komparativnu analizu u vrednovanju obrazovanja, uočene su značajne razlike između slučajeva sa učenicima izuzetnog i slabog obrazovnog postignuća. Narativi koji su proizašli iz razgovora sa ispitanicima na temu značaja obrazovanja u životu su najilustrativniji. Upravo analizom tih delova narativa došlo se do tri tipa vrednovanja

obrazovanja roditelja i učenika: *intrinzično, instrumentalno i negiranje vrednosti/značaja* obrazovanja.

Intrinzičan pristup obrazovanju je karakterističan za skoro sve učenike sa izuzetnim obrazovnim postignućem, kao i većinu njihovih roditelja.³⁸ Ovakvo vrednovanje obrazovanja se uočava i kod nekoliko slučajeva sa učenicima slabijeg obrazovnog postignuća u gimnaziji. Roditelji i učenici sa intrinzičnim pristupom jasno i detaljno obrazlažu značaj obrazovanja i fokusiraju se na njegove pozitivne efekte koje može imati, pre svega, na ličnost pojedinca. Oni ističu i značaj neformalnog obrazovanja za pojedince. Nasuprot onima sa instrumentalnim pristupom, oni često ukazuju da u današnjem društvu obrazovanje nije presudno prilikom zapošljavanja, ali da je i pored toga ono veoma bitno. Dobru ilustraciju ovoga daju učenice iz slučaja dva i slučaja deset.

S2U: Mislim da obrazovanje jeste značajno. Iako se jako sad potencira ta priča kako može da se uspe i bez škole, fakulteta, nije vam to bitno, bitno je da si snalažljiv, ta ulična škola, život te uči i slično. Mislim da škole i fakulteti nisu prosto ustanove gde se samo stiču znanja, već se pre svega stiče radna navika, što i čini čoveka. Rad je stvorio čoveka. I mislim da je to jako bitno, stiče se navika, šire se dodatno vidici [...] Pa onda na taj neki način razvijamo i kritičko mišljenje o stvarima. Tako da mislim da je zapravo jako bitno.

S10U: Ja mislim da dobro obrazovanje upotpunjuje ličnost. U smislu da ako imaš veliko obrazovanje, pogotovo iz nekih humanističkih sfera, ti ćeš mnogo lakše da se krećeš kroz život i mnogo lakše da se uklapaš sa drugim ljudima, da komuniciraš, da iskoristiš neke svoje veštine, da ih usavršiš dalje...

Ovaj narativ pokazuje, da nasuprot doksičnom mišljenju pragmatičnog odnosa prema obrazovanju, postoji mišljenje da ono ipak donosi neke trajne dispozicije koje bitno oblikuju ličnost pojedinca. U istom smeru idu i narativi roditelja iz slučaja dvadeset.

S20R1: Naš stav je da je obrazovanje mnogo značajno. Ali zavisi i kakvo obrazovanje. Nije samo ono što smo pričali da se završi škola, nego da se to temeljno završi i da se stvarno znanje ponese iz bilo koje škole.

S20R2: Ne, ali i, izvini, ja mislim da je mnogo važno, bez obzira kakvo je sada vreme i šta se sve i koje su vrednosti nastupile, mislim da je mnogo važno opšte obrazovanje u životu, da čovek zna. Ne možeš ti bez obzira, intelektualno i emotivno i društveno... sve da bude, na sve strane da se razvija. Ja to njemu pričam - ne možeš

³⁸ U nekoliko slučajeva roditelji imaju instrumentalan pristup obrazovanju, ali se kod njihove dece razvio intrinzičan pristup, na primer slučaj četiri.

samo da sediš kući i da si tu, da sve znaš, a da ne znaš da pričaš sa ljudima, da komuniciraš, da se krećeš [...] A ja kažem morate znati i umetnost i muziku i slikare, naučnike. To morate da znate. A i morate, mislim ne morate, ali treba da završite i fakultete i da budete akademski građani. Ali ne iz te neke potrebe da kažete da ste viši od drugog, nego zbog sebe.

Neki od roditelja koji imaju intrinzičan pristup obrazovanju ukazuju i na značaj znanja koje će učenici dobijati od odabranog fakulteta, te apostrofiraju da su državni fakulteti u tom pogledu poželjniji od privatnih. Najupečatljivije su reči oca iz slučaja četrnaest: „Šta možete da očekuje od visokobrazovanog čoveka osim da kaže moraš da me nadmašiš [...] Normalno podržavam u svakom mogućem vidu, svaki vid obrazovanja. Ali pravog fakultetskog obrazovanja, ne kupljene diplome. Ne kvaziuniverziteti. Ne kvazifakulteti” (S14R2). U istom tonu o razlici znanja koje pružaju državni u odnosu na privatne fakultete govori i majka iz slučaja dvadeset:

S20R1:*I tražili su da li uopšte postoji smer u Srbiji i našli su neki privatni fakultet FEFA u Beogradu. Kada se pogleda program, program je toliko primamljiv i njemu se dopalo i on je razmišljao o tome. Međutim, mi smo nešto protiv privatnih fakulteta i to je bio naš uticaj.*

Sumarno sagledano, u narativima učenika i roditelja koji intrinzično vrednuju obrazovanje sadržan je širok spektar pozitivnih uticaja koje ono ima na:

- *Ličnost* pojedinca – povezuju obrazovanje sa vaspitanjem i vrednostima koje pojedinac usvaja i ističu da je čovek ispunjeniji i zadovoljniji sobom kada je obrazovaniji; ono ga čini humanijim i razvija mu kritički aspekt.
- *Veštine* – učenici često ističu bogatiji vokabular i sposobnost da se razgovara o brojnim temama, dok roditelji ukazuju da obrazovanje omogućava pojedincima da se bolje snalaze u životu i lakše uspostavljaju odnose sa različitim socijalnim krugovima.
- *Socijalni kapital* – ovo naglašavaju roditelji ističući značaj poznanstava i kontakata koji se ostvare tokom školovanja, pogotovo fakultetskog, kao i da dobro obrazovanje omogućava sticanje boljeg društvenog statusa.

Instrumentalan pristup obrazovanju ima najveći broj ispitanika: skoro svi roditelji učenika sa slabim obrazovnim postignućem, skoro svi učenici sa slabim obrazovnim postignućem i nekoliko roditelja i učenika iz slučajeva sa učenicima izuzetnog obrazovnog postignuća u stručnim školama. Oni koji instrumentalno vrednuju obrazovanje najčešće daju

kratke odgovore na ovo pitanje navodeći da je ono bitno samo zbog *diplome*, eventualnog zaposlenja i *bolje budućnosti*.

Učenici sa slabim obrazovnim postignućem oskudno govore o značaju obrazovanja. Na primer, učenik iz slučaja tri samo kaže: „Značajna je srednja škola zbog diplome, posle da bi se lakše negde zaposlio“ (*S3U*). Kod nekih učenika se uočio instrumentalan pristup kroz razgovor o nekim drugim temama, a ne kroz odgovor na pitanje o značaju obrazovanja. Na primer, učenik iz slučaja sedam je govorio da je obrazovanje bitno i značajno za čoveka inače, da ga održava i slično, što bi navelo na mišljenje da ima razvijen intrinzičan pristup obrazovanju. Međutim, kroz razgovor o drugoj temi, o školi generalno i predmetima koje (ne)voli, videlo se da ipak nešto drugačije pristupa obrazovanju: „Učim da naučim ono što me interesuje i da izdvojim ono što mi je bitno za dalje školovanje. Na primer, ako želim da studiram kulinarstvo, gastronomiju, mislim da treba hemija“ (*S7U*). Na osnovu ovoga se vidi da ipak samo znanje i obrazovanje po sebi nije bitno, već kako kaže učenik, uči samo ono što mu je bitno za dalje školovanje i/ili zaposlenje, što ne može biti karakteristika intrinzičnog pristupa obrazovanju. Slična je situacija kod učenice iz slučaja devet koja je o značaju obrazovanja načelno rekla da je bitno i formalno i neformalno i da ne postoji nepotrebno znanje. Ali kada je govorila o školi ukazala je da često izostaje i da ne može da sedi šest sati u školi, već voli da se prošetala pa da navrati u školu. Ovakav odnos prema školi se ne može vezati za intrinzičan pristup obrazovanju, već je bliži instrumentalnom pristupu ili čak i negiranju značaja obrazovanja.

Pomenuto je i da nekoliko učenika koji imaju izuzetno obrazovno postignuće imaju razvijen instrumentalan pristup obrazovanju. To je karakteristično za one učenike koji dolaze iz porodica sa malim obimom kulturnog kapitala, iz manjih mesta i upisanom srednjom stručnom školom. Tako jedan od njih govori o značaju obrazovanja sledećim rečima: „A i želim da uspem u životu. Ja mislim da zbog obrazovanja ću da budem negde više, nešto više [...] Pa značajno je ako 'oćeš da uspeš u životu i ako 'oćeš da se podigneš na neku višu stepenicu“ (*S18U*).

Većina roditelja ima instrumentalan pristup obrazovanju. Oni na obrazovanje gledaju kao na sredstvo koje bi njihovoj deci trebalo da omogući da zauzmu viši društveni položaj, dođu do boljeg i plaćenijeg posla. Upravo povezivanje obrazovanja sa statusom i ugledom se uočava kod majke iz slučaja sedam:

S7R1: *Sad ne znam, neko kaže jeste, neko nije [...] Baš mu ja kažem, moj brat je kapetan u vojsci, najmlađi kapetan u Srbiji bio. I on je gospodin, bio je mlad al' je bio gospodin. I ja im stalno kažem, pogledajte ujku gde god da ode, vrata su mu otvorena. On je gospodin, svi mu persiraju. Znači završi, budi gospodin, napravi od sebe nešto.*

Dok možda najbolju ilustraciju ovog pristupa daje majka iz slučaja devetnaest, dajući oskudan odgovor i povezujući obrazovanje sa mogućnošću zaposlenja: „Ja mislim da je mnogo bitno, pogotovo što, možda bi našla neki bolji posao, bila neka bolja perspektiva“ (**S19R1**).

Treći tip vrednovanja obrazovanja je kod troje učenika sa slabim obrazovnim postignućem koji smatraju da je obrazovanje **neznačajno/nebitno**. Kroz čitav razgovor sa ovim učenicima se moglo uočiti da oni uopšte ne vrednuju obrazovanje, da su na trenutke ravnodušni na brojne teme o školi i obrazovanju, a na trenutke i negativno gledaju na sam proces obrazovanja. Kako sve troje ističu, oni uče da dobiju prelazne ocene samo da bi završili školu. Učenik iz slučaja jedan o značaju obrazovanja kaže:

S1U: *U nečije oči je to mnogo bitno i neki roditelji mnogo prave pritisak na decu da moraju to da završe, da su bez to niko i ništa. Zapravo to je totalno nebitna stvar i može da se uspe u životu i mnogo su uspešniji ljudi koji nemaju škole i koji nemaju fakultet, nego ljudi koji imaju i koji samo budu bačeni u sistem i rade za jednu platu i preživljavaju svaki mesec [...] Bitno je kako se čovek snađe [...] Ja ne vidim tu ništa što meni sutradan, ništa što meni donosi sreću ne mogu od škole da napravim. Što je meni sreća, to meni škola ne donosi. Nemam ništa od škole.*

Slično govori i učenik iz slučaja jedanaest. On naglašava da je njemu cilj samo da pređe razred, samo da završi srednju školu i po njemu obrazovanje „nije toliko značajno, pogotovo zbog mog smera. Na primer, matematika i srpski to mi ne treba“ (**S11U**). Učenica iz slučaja sedamnaest je pokazala najviše ravnodušnosti u pogledu brojnih tema vezanih za školu. Na primer, govoreći o predmetima je rekla da je nijedan ne zanima, te da ne može da izdvoji omiljen predmet. Kaže da je škola ne zanima i „čisto završavam školu kol'ko da završim“. O značaju obrazovanja kaže: „Značajna je osnovna škola, a ovo u srednju školu i nije toliko“ (**S17U**), bez dodatnih objašnjenja zašto misli tako. To što ovo troje učenika ne vrednuje obrazovanje direktno utiče i na njihov odnos prema školi i obrazovnom uspehu – učenici iz slučaja jedan i jedanaest imaju najslabiji školski uspeh, oni su bili na polaganju iz nekih predmeta tokom srednje škole.

Dakle, kada se kao kriterijum kulturnog kapitala uzme vrednovanja obrazovanja kao deo obrazovnog etosa, mogu se uočiti značajne razlike između dve grupe slučajeva. Kod slučajeva sa **učenicima slabog obrazovnog postignuća** u najvećoj meri dominira instrumentalni pristup obrazovanju. Nekoliko učenika uopšte ne vrednuje obrazovanje, a nekoliko njih (koji pohađaju gimnaziju) ima intrinzično vrednovanje obrazovanja. Kod slučajeva sa **učenicima izuzetnog obrazovnog postignuća** kod skoro svih učenika postoji intrinzično vrednovanje obrazovanja, kao i kod većine roditelja. Kod nekoliko roditelja i učenika, prvenstveno onih koji pohađaju srednju stručnu školu postoji instrumentalno vrednovanje obrazovanja. Naravno, u ovoj grupi slučajeva nema onih koji ne vrednuju obrazovanje.

5.2.1.2. Obrazovni etos – obrazovne i profesionalne aspiracije

Usko povezano sa vrednovanjem obrazovanja jesu obrazovne i profesionalne aspiracije učenika i roditelja. Dobru ilustraciju prethodno pomenutog vrednovanja obrazovanja daju i odgovori na pitanje zbog čega su učenici upisali baš tu srednju školu i kakvi su im planovi u pogledu daljeg školovanja. Kod nekih je razlog upisivanje konkretne srednje škole to jer im je „najbliža škola“ (**S1U**), kod nekih jer nisu imali dovoljno poena da upišu željenu školu, neki su svesno upisali srednju stručnu školu jer će im brže omogućiti da dođu *do diplome i zaposlenja*, a neki su svesno odabrali školu zbog *znanja* koje će im pružiti. Apostrofiranje znanja se prvenstveno odnosi na učenike koji su upisivali gimnaziju jer su najčešće govorili da im ona pruža najšire znanje i najveće mogućnosti prilikom odabira fakulteta. Ovo možda najbolje ilustruju reči učenika iz slučaja osam:

***S8U:** Ja mislim da gimnazija daje jedan krajnje objektivan izbor kasnije za upis na fakultet. A i mislim da u gimnaziji možemo da steknemo to neko opšte znanje koje će nam prvo koristiti u životu, a onda kasnije i za neko buduće zanimanje.*

Kao i reči učenice iz slučaja deset: „Znala sam da ću upisati gimnaziju zato što... pa interesuju me i književnost i generalno znanje“ (**S10U**). Kod ovih slučajeva se prilikom argumentovanja razloga za upis srednje škole (gimnazije) vidi i jasan intrinzičan pristup obrazovanju kroz naglašavanje značaja samog znanja.

Uočljivo je da je tip upisane srednje škole u vezi sa vrednovanjem obrazovanja pa je karakteristično za slučajeve koji su odabrali gimnaziju, čak i kod nekih koji su slabijeg postignuća, postojanje intrinzičnog vrednovanja obrazovanja. U srednjim stručnim školama, pored onih sa slabim obrazovnim postignućem, kod nekih slučajeva gde učenici imaju izuzetno obrazovno postignuće postoji instrumentalan pristup obrazovanju. Tako učenik izuzetnog postignuća iz srednje stručne škole o razlozima upisivanja te škole između ostalog kaže „A i zato što nisam hteo da upišem gimnaziju“ (**S18U**). Kao što je i rečeno prilikom predstavljanja slučaja, iako se to nigde ne kaže eksplicitno, čini se da je to što je njegova majka završila gimnaziju i ostala na tom obrazovanju uticalo da se više vrednuje stručna škola, te se nekako podrazumevalo da izbor učenika bude stručna škola (u njegovom mestu je izbor samo između gimnazije i stručne škole koju je upisao). Isti učenik je citiran i da bi se ilustrovalo instrumentalno vrednovanja obrazovanja kroz njegove reči o tome da je ono bitno da bi se uspelo i napredovalo u životu. Tipičan primer odabira srednje stručne škole i instrumentalnog vrednovanja obrazovanja se može videti i u slučaju sedamnaest. Majka učenice kaže da je prilikom upisa srednje škole bilo bitno „da nije gimnazija, jer ako završi gimnaziju i posle neće ništa... Bolje da ima neku diplomu“ (**S17R1**).

Obrazovne aspiracije u pogledu *nastavka školovanja* nakon srednje škole se jasno razlikuju između učenika koji idu u srednju stručnu školu i gimnaziju. Ovde se mogu uočiti četiri tipa obrazovnih aspiracija i strategija:

- Postojanje **konačne odluke o upisivanju fakulteta**, sa donesenom odlukom koji će to fakultet biti – karakteristično za izuzetne učenike uglavnom iz gimnazije;
- Postojanje **namere** da se upiše fakultet, uz dvoumljenje između par fakulteta ili smerova – karakteristično za izuzetne učenike iz srednjih stručnih škola i nekoliko izuzetnih i slabijih učenika gimnazije;
- Nepostojanje odluke i **premišljanje** da li bi učenik trebalo da nastavi školovanje/usavršavanje nakon srednje škole – karakteristično uglavnom za slabije učenike srednjih stručnih škola;
- **Odluka da se ne upiše** fakultet/viša škola već da se učenik usmeri na izlazak na tržište rada, uz ostavljanje mogućnosti upisivanja nekog kursa – karakteristično za slabije učenike srednjih stručnih škola.

Svi učenici gimnazija, i oni sa izuzetnim i oni sa slabim obrazovnim postignućem, ukazuju da će nastaviti sa školovanjem na fakultetu ili višoj školi, sem učenika iz slučaja

sedam koji će možda upisati kurs za policajca. Neki učenici navode da su znali šta će studirati i pre upisivanje gimnazije, te se gimnazija javlja samo kao stepenik koji moraju da prođu do upisivanja fakulteta. Tako učenica iz slučaja šesnaest kaže: „Znala sam da ću novinarstvo da upišem, znala sam to pre nego što sam upisala srednju školu” (**S16U**).

U slučajevima sa **učenicima koji imaju izuzetno obrazovno postignuće** iz oba tipa škola u trenutku sprovođenja intervjuja postoje jasne ideje i strategije o upisivanju fakulteta/ili više škole. U tri slučaja će učenici upisati fakultet u inostranstvu, dvoje u Sloveniji i jedan u Bugarskoj. Oni su već krenuli sa pripremama i prikupljanjem informacija o potrebnim dokumentacijama za upis. Oni koji će upisati u Srbiji imaju jasnu ideju koji će to fakultet biti ili se dvoume između dva srodna fakulteta ili smera i uglavnom su krenuli sa pripremama za prijemni ispit, sem učenika iz slučaja četrnaest koji je oslobođen polaganja prijemnog zbog osvajanja republičkog takmičenja.

Nasuprot prethodno opisanim slučajevima, kod onih gde su **učenici sa slabim obrazovnim postignućem** uglavnom ne postoje jasne ideje i strategije šta bi učenik/ca trebalo da učini nakon srednje škole. Nekoliko učenika navodi da već povremeno radi (na primer **S3U** i **S19U**), te su ka tome i orijentisani i želeli bi što pre da krenu sa radom. Međutim, ovde ne postoji jasan plan. Majke iz ovih slučajeva bi, ipak, želele da njihova deca završe neki kurs (za policiju, šminkanje i slično), ali je neizvesno da li će se to ostvariti. Neki roditelji jasno ističu da bi želeli da njihova deca nastave sa obrazovanjem, ali da učenici nemaju aspiracije u tom pogledu:

S1R1: *Da, da. Ja bih volela, ali mislim da za sada sa detetove strane malo teže. Ja da ga ubeđujem. Normalno, svaki dan pričam o tome, ali mislim da trenutno on uopšte nije zainteresovan za dalje obrazovanje jer je popustio u školi.*

S1R2: *Ne pokazuje interesovanje.*

Neodvojive od obrazovnih su i profesionalne aspiracije. Međutim, za razliku od obrazovnih, profesionalne aspiracije često nisu tako jasno artikulisane. Kada se analiziraju odgovori roditelja, oni se mogu razdvojiti u dve grupe:

1. Roditelji koji **prepuštaju odluku učenicima** i ne nameću svoje ideje i želje. U ovim slučajevima roditelji i učenici o ovoj temi razgovaraju, savetuju se, konsultuju i slično, ali roditelji naglašavaju da učenici sami treba da promisle o tome i pronađu sebe u nekoj profesiji. Ovo je uglavnom karakteristično za roditelje izuzetnih učenika i učenika gimnazije. Neki od odgovora roditelja koji ilustruju ovaj pristup su iz slučaja devet i četrnaest:

S9R1: *Mislim da čovek treba da se bavi onim što voli. Da voli svoj posao, da studira ono što želi. Jer tada nekako smo nezaustavljivi [...] Smatram da ljudi treba da upišu, da studiraju, da se bave nečim šta oni žele, gde su se oni pronašli, šta oni vole. I spremna sam tako da pričam o mojoj ćerki, da je podržim u tome. Nije bitno šta ja želim, bitno je šta ona želi, da može time da se bavi, da ona sebe tu vidi. I da voli to što radi.*

S14R1: *Tako da ja sad lično ne vidim i ne mogu da dam preporuku gde on da ide i čime da se bavi i šta da radi. Moje mišljenje je da on izabere šta on želi, ono što stalno pričamo, ja mu stalno govorim, da mora da vodi računa, ja mislim da deca ne znaju šta su zanimanja i profesije, znaju samo nauka, knjiga, šta je i predmet. Oni se vežu za predmet i volim ovaj predmet, volim onaj predmet [...] Ono što preporučujem je da bira zanimanje koje će da mu ne naruši zdravlje. Prvo, znači posao koji mu ne narušava zdravlje, nešto što bi voleo i što bi moglo da bude prilagodljivo za taj četrdesetogodišnji radni staž. Eto to je. Ja trenutno ne vidim da kažem sad ovaj fakultet, pa to mu doprinosi, da je to neka perspektiva i da mu otvara sva vrata i dobar život. Moje su preporuke da zdravlje, nešto što voli i što bi moglo da bude prilagodljivo za taj životni put.*

2. Roditelji koji pokušavaju da **nametnu odluku o odabiru** profesije. Ovo je karakteristično za slučajeve gde su učenici slabog obrazovnog postignuća, gde postoji instrumentalno vrednovanje obrazovanja, kao i u onim slučajevima gde učenici negiraju vrednost obrazovanja. U nekoliko slučajeva postoji neslaganje roditelja oko odabira profesije za učenika. To je najbolje ilustrovano u slučaju trinaest. Prilikom prikazivanja ovog slučaja je bilo dosta reči o ovim nesuglasticama roditelja pa se sada neće ponavljati njihove reči o ovoj temi. Za ilustraciju neslaganja roditelja mogu poslužiti i odgovori roditelja iz slučaja jedan:

S1R2: *Ja bi voleo da se bavi onime čime završava.*

S1R1: *To nam je porodična firma (Misleći da R2 priča o privatnom poslu kojim se bave. Prim. N.S.), to još moj svekar, otac je započeo.*

S1R2: *Ne, ne bih ja voleo ovim poslom da se bavi. To neka mu bude usput. Ali neka se bavi ovim što završava [...] Ali tu ne pokazuje interesovanje.*

U slučajevima gde učenici sigurno neće upisati fakultet/višu školu, roditelji pokušavaju da ubede svoju decu da upišu neki kurs. Roditelji smatraju da je to dobar način kako bi se pokrenuo privatni posao. Na primer, majka iz slučaja devetnaest kaže: „Volela sam da upiše neki kurs za šminku jer to joj ide. Jednostavno ide od ruke. Eto u Nišu da završi taj kurs i da otvori neku, da otvori kući nešto, gdegod ovde, da se bavi šminkanjem“ (**S19R1**). U nekoliko slučajeva (**S3**, **S7**, **S11** i **S17**) se kao kurs navodi obuka za policajce u Sremskoj Kamenici. Ovi roditelji ističu značaj, benefite i vrednost zaposlenja u državnoj sferi.

S11R1: *Ja sam mu predlagala da upiše na primer za policajca, neki kurs koji traje šest meseci, koliko već. I sutra bi imao državni posao, neku sigurnost. Međutim, vidim da nije zainteresovan za to. On bi trenutno i sad. Jako je neozbiljan i ne razmišlja o budućnosti.*

S17R1: *Ja nešto hoću da bude to stabilno, državni posao, a pride nešto će si i raducka [...] Policija da bude. Pa onda, ja bih htela i da se nadogradi. Na primer, zavisi šta će oni da vide tamo, možda da bude, ne verujem saobraćajac ipak to ne volim, ali na carini tako ili u kancelariji. Eto to. Može nešto malo više posle kursa od 9 meseci. Može malo više kad krene da radi da se usavršava dalje. To bi volela i ja mislim da će to da izgura.*

Kada je reč o učenicima, oni se po pitanju profesionalnih aspiracija mogu razvrstati u tri grupe:

1. Oni sa **jasno formulisanim** profesionalnim aspiracijama;
2. Oni koji su **nesigurni** i ukazuju da će one biti formulisane nakon nastavka školovanja;
3. Oni **bez profesionalnih aspiracija**.

Kod prve grupe učenici ukazuju da su formiranje profesionalne aspiracije imali još u ranijem periodu, te je kod njih odabir škola i fakulteta oblikovan njihovim profesionalnim aspiracijama. Većina učenika iz ovih slučajeva je izuzetnog obrazovnog postignuća i već je donela odluku o tome koji će fakultet upisati. Tako učenica iz slučaja šesnaest kaže: „Meni je lično najzanimljivije da budem voditeljka na televiziji“ (**S16U**). Njena drugarica iz odeljenja govori: „S obzirom da to obuhvata, mislim taj smer obuhvata to da mogu svime da se bavim, razmišljala sam da budem sociolog u nekoj ustanovi“ (**S15U**). Učenik iz slučaja osam ima jasne profesionalne aspiracije, premda još uvek nije odlučio koji će fakultet upisati jer mu oba mogu omogućiti da se time bavi:

S8U: *Ja sebe vidim u Narodnoj skupštini kao poslanika, odnosno kao političara. I mislim da to mogu raditi i sa Političkim naukama i sa Pravnim fakultetom. A mogu i sa Političkim naukama da radim još nešto, kao i sa Pravnim fakultetom. Tako da mislim da mogu da imam još jedno zanimanje.*

Druga grupa učenika je ona koja još uvek nije odlučila da li će nastaviti školovanje ili ako je donela odluku da će nastaviti, još uvek se dvoumi između nekoliko kurseva, smerova ili fakulteta. Ovi učenici ukazuju da će profesionalne aspiracije biti oblikovane nastavkom školovanja. Učenik iz slučaja sedam pominje da je na profesionalnoj orijentaciji pomenuo policiju kao prvu želju, ali da nije u potpunosti siguran da li sebe vidi u tome (čini se da je ovo ideja njegove majke, to jest da ga ona usmerava ka ovome). Kao drugu želju pominje

kulinarstvo. Dakle, on navodi dve potpuno različite profesije koje podrazumevaju različito obrazovanje. Najbolju ilustraciju ove grupe učenika pokazuju reči učenika iz slučaja četiri i učenice iz slučaja pet.

S4U: Pa, kako sad da kažem. Mislim ima i vremena do toga. Sve zavisi šta ću ja upisati i u koju ću granu da se upustim na dalje, kako ću da se usmerim. Mislim, sve zavisi od toga u kakvoj budeš bio situaciji. Naravno, ima da se trudim da budem dobar student zato što što si bolji valjda je i veća potražnja ako neko može da bude kvalitetan radnik u nekoj firmi ili nešto tako.

S5U: Pa nisam razmišljala. Bila mi je do skoro želja da radim nokti i da šminkam, ali rekla sam sebi da opet i treba da imam neku završenu višu, mislim nešto više posle srednje škole.

Treća grupa učenika su oni koji nisu uspeali da artikuliraju profesionalne aspiracije. U ovoj grupi se se našli učenici sa slabim obrazovnim postignućem. Deo njih neće nastaviti školovanje, a drugi deo nema jasnu ideju šta bi mogao da upiše nakon srednje škole. Među ovom grupom učenika ima onih koji već povremeno rade, ali ni oni nisu uspeali da formulišu profesionalne aspiracije. U nastavku se nalaze neki odgovori ove grupe učenika:

S1U: Pa razmišljao sam čime bi voleo da se bavim, ali ne mogu da vam dam konkretan odgovor. Ne mogu to da definišem.

S11U: Pa planirao sam odma da se zaposlim... Al' ne znam gde.

Kao što se može uočiti, kada su u pitanju obrazovne i profesionalne aspiracije, moraju se imati u vidu dva bitna faktora: *obrazovno postignuće učenika* i *tip škole*. Kod učenika sa **izuzetnim obrazovnim postignućem** postoje jasno artikulirane obrazovne i profesionalne aspiracije i njihovi roditelji njima prepuštaju odluku o odabiru fakulteta i profesije. Iako se, naravno, konsultuju i razgovaraju o tome, roditelji ne nameću deci svoje mišljenje i ideje. Učenici izuzetnog obrazovnog postignuća imaju *konačnu odluku* o upisu fakulteta ili *nameru* da upišu uz dvoumljenje koji će to fakultet biti. Sa druge strane, kod učenika sa **slabim obrazovnim postignućem** češće ne postoje jasne obrazovne i profesionalne aspiracije te roditelji pokušavaju da utiču na njih i usmere ih na određene profesije za koje smatraju da su dobre. Kod ove grupe učenika postoji *premišljanje* da li treba nastaviti školovanje ili odluka *da se ne upiše* fakultet/viša škola. Tip škole je takođe veoma značajno povezan sa ovim aspiracijama. Oni koji su upisali **gimnazije**, računajući i učenike slabijeg obrazovnog postignuća, planiraju da nastave sa školovanjem, premda su učenici sa boljim postignućem pokazali jasnije ideje i planove po pitanju odabira fakulteta i profesije. Kod onih koji su

upisali **srednje stručne škole**, računajući i nekoliko izuzetnih učenika, češće postoji nesigurnost oko upisa fakulteta i profesionalnih aspiracija.

Na kraju, imajući u vidu oba elementa *obrazovnog etosa – vrednovanje obrazovanja i obrazovne i profesionalne aspiracije* – uočavaju se značajne razlike između slučajeva sa učenicima izuzetnog i slabog obrazovnog postignuća:

1. Slučajevi sa **učenicima izuzetnog obrazovnog postignuća** – skoro svi učenici i većina roditelja intrinzično vrednuju obrazovanje; učenici imaju jasno artikulirane obrazovne i profesionalne aspiracije (imaju već donetu odluku o upisu fakulteta ili nameru da ga upišu); postoji konsultovanje sa roditeljima, ali roditelji, iako često imaju obrazovne i profesionalne aspiracije za svoju decu, prepuštaju njima donošenje odluke o odabiru fakulteta i profesije.
2. Slučajevi sa **učenicima slabog obrazovnog postignuća** – skoro svi roditelji i učenici instrumentalno vrednuju obrazovanje, nekoliko učenika negira značaj obrazovanja, a nekoliko njih koji pohađaju gimnaziju pokazuje intrinzično vrednovanje; učenici iz ove grupe nemaju jasno formulisanje obrazovne i profesionalne aspiracije pa većina roditelja pokušava da nametne svoje ideje i želje i utiče na svoju decu; kod ovih slučajeva (izuzev onih iz gimnazija) postoji premišljanje da li treba nastaviti školovanje ili je već doneta odluka da se školovanje ne nastavi već da se krene sa radom odmah po završetku srednje škole.

5.2.1.3. Jezik (govorni obrasci)

U skladu sa Bernštajnovim postavkama, učenici na osnovu različitih govornih obrazaca imaju različite potencijale za učenje i uspeh u školi. U sličnom tonu govori Burdije kada povezuje jezički kapital sa sistemom selekcije. Jezik, odnosno govorni obrasci pojedinaca se formiraju u zavisnosti od njihovog porekla. Međutim, treba ukazati da analiza govornih obrazaca, odnosno jezika, nije jednostavan zadatak i da takvoj analizi treba posvetiti mnogo više prostora nego što će to biti ovde učinjeno. Kao što je u teorijskom delu rečeno, jezik jeste sistem komunikacije, ali ga ne treba svoditi samo na to jer je on i sredstvo za iniciranje, sintetizovanje i podsticanje mišljenja, ponašanja i slično (Bernštajn, 1979). Dakle, mora se naglasiti da je istraživanje jezika, odnosno govornih obrazaca, složen proces i da bi jedna ovakva analiza zahtevala posebno istraživanje sa prilagođenim instrumentom, što nije slučaj u ovom istraživanju.

U kontekstu Srbije se mora imati u vidu i raznolikost dijalekata koji su povezani sa različitim geografskim oblastima. Ti dijalekti su na različitom nivou bliski standardnom književnom jeziku, pa na tržištu jezika dijalekti imaju različitu vrednost. Kako ukazuje Tatjana Paunović, ljudi su prema jezičkim varijetetima retko ravnodušni, pa i istraživanja pokazuju da se varijeteti koji se doživljavaju kao "standardni" smatraju društveno poželjnijim u dimenziji statusa i moći (Paunović, 2009). Zanimljivo je i da u jednom istraživanju (Ковачевић, 2005) većina ispitanika smatra književni jezik boljim od dijalekata, a samo kod ispitanika iz južne Srbije književni oblik nije ocenjen kao bolji. U drugom istraživanju (Kovačević, 2004) se govor Niša karakteriše kao gramatički nepravilan, ali i „neprijatan za uho“. Paunović podseća da su u Srbiji izražene i podele na "proevropski" sever i zapad i "orijentalni" jug i istok i da regionalni stereotipi utiču i na stavove prema jezičkim varijetetima (Said 1978, 1993; Windschuttle 1999; Todorova 1997; Glenny 1999; prema: Paunović, 2009). Treba ukazati da pojedinci često mogu koristiti i dva ili više varijeteta u okviru jedne konverzacije, što se naziva preključivanjem ili promenom koda (eng. *code-switching*) (Ковачевић, 2005). Pojedinci se mogu i u potpunosti prebacivati sa jednog varijeteta na drugi, u zavisnosti od situacije u kojoj se govornik nalazi. Marija Stefanović je u istraživanju strategija onih koji govore dijalektom južne Srbije uočila tri grupe (Stefanović, 2019): 1. oni koji uvek govore standardni jezik (ili varijetet koji je bliži standardnom jeziku); 2. oni koji uvek govore na svom dijalektu (ili varijetet koji je bliži dijalektu); 3. *eklektični* – oni koji menjaju kodove i jezičke varijetete u skladu sa procenom situacije. Kako je ovo istraživanje sprovedeno u jugoistočnoj Srbiji, ovde nema značajnih razlika u dijalektima među ispitanicima. Ono čemu je posvećenja pažnja jeste sposobnost korišćenja književnog jezika prilikom intervjua, kao i vokabular, akcenat, artikulacija i slično. U ovom kontekstu, komparacija se vrši na dve bitne dimenzije: uspeh učenika i mesto življenja. Takođe, treba naglasiti da u ovom delu neće često biti citirane reči roditelja i učenika, već će se opisivati odgovori koji su od njih dobijani, a svi citati koji su prikazani u prethodnim i narednim poglavljima su u izvornom obliku i mogu potvrditi ovde iznete zaključke.

Uočljivo je da su učenici i roditelji iz slučajeva sa učenicima **izuzetnog obrazovnog postignuća** koji pohađaju školu **u gradu** (na primer **S2**, **S10** i **S14**) pokazali najbolje jezičke kompetencije: bogat vokabular, izražavanje, pravilno akcentovanje i pravilan gramatički govor. Razgovori sa ovim učenicima i roditeljima su trajali najduže jer su oni davali najopširnije odgovore na pitanja, pritom koristeći složene i zavisne rečenice, detaljna objašnjenja, iznošenje svih pojedinosti. Sve ove karakteristike Bernštajn vezuje za razrađeni

govorni obrazac koji je karakterističan za srednju i višu klasu i pogodniji je za uspeh u obrazovanju.

Na značaj govora je ukazala i majka iz slučaja dva rekavši da, i pored toga što oni žive u selu nedaleko od grada u kojem se učenica školuje, **S2U** govori „pravilno“:

***S2R1:** Drugačija je bila, gledala je televizor, nisam branila. Sa četiri godine je išla na engleski. I govor, primetili ste [...] Ona mnogo lepo priča, odmalena, čisto, baš onako kako treba, gramatički. Odmalena je tako.*

Mora se ukazati i da je bilo primera da i u slučajevima iz manjih mesta sa učenicima izuzetnog obrazovnog postignuća ima onih sa razrađenim govornim obrascem, na primer slučaj dvadeset – u kojem su oba roditelja fakultetski obrazovana. I ovde su razgovori sa učenikom i roditeljima trajali dugo i karakterišu ih osobine koje su navedene za prethodne slučajeve. U osnovi, sem slučaja osamnaest koji ide u srednju stručnu školu u manjem mestu, u slučajevima učenika sa izuzetnim postignućem, učenici su pokazivali dobre jezičke kompetencije i razrađeni govorni obrazac. Dobre jezičke kompetencije se ne odnose na sve roditelje učenika sa izuzetnim postignućem, pogotovo za one iz manjih mesta. Kod nekoliko slučajeva su roditelji ovih učenika imali ograničeni govorni obrazac, a učenici razrađen. Slučaj šest je dobra ilustracija kako se govorni obrazac deteta može razlikovati od obrasca roditelja. Ovaj slučaj je i karakterističan jer učenica živi sa bratom u gradu u kojem završava školu, dok roditelji žive u selu udaljenom od grada pedesetak kilometara. U odgovorima koje je otac davao je jasno uočljiv ograničen govorni obrazac, na primer: „Supruga mi je rođena u Beč“; „Ja doduše nikad gi nisam“; „Novac ima, mogu da studiraju šta ‘oće. Nek’ izaberu koji ‘oće fakultet“ (**S6R2**). Sa druge strane, učenica je pokazale razvijene jezičke kompetencije. To može navesti na zaključak da se uticaj porodice na govorne obrasce može korigovati. Konkretno na govor učenice, odnosno sposobnost da koristi i razrađeni govorni obrazac, nesumnjivo je imalo uticaja to što je živela u gradu četiri godine, bila izuzetan učenik i intrinzično vrednovala obrazovanje, nasuprot ocu koji je pokazao instrumentalno vrednovanje.

U slučajevima učenika sa **slabim obrazovnim postignućem iz manjih mesta** se uočava ograničen govorni obrazac kod roditelja i kod učenika. Jedino se kod tri slučaja učenika sa **slabim obrazovnim postignućem u gradu** ne uočava ograničen govorni obrazac ni kod roditelja ni kod učenika: slučajevi pet, devet i trinaest. Poslednja dva slučaja predstavljaju učenike koji idu u gimnaziju, a slučaj pet je karakterističan po tome što je u pitanju nepotpuna porodica, otac učenice je preminuo, pa se za ove slučajeve neuspeh u

obrazovanju ne mora direktno povezati sa govornim obrascima. Kod ostalih slučajeva sa učenicima slabog obrazovnog postignuća (**S1, S3, S7, S11, S15, S17 i S19**) roditelji i učenici su davali oskudne, lakonske odgovore na skoro sva pitanja, te je kod njih bilo potrebno češće postavljati potpitanja i tražiti dodatna pojašnjenja. Na primer, ukoliko se uporede odgovori roditelja iz ovih sedam slučajeva sa odgovorima roditelja u slučajevima koji su pokazali najbolje jezičke kompetencije (**S2, S10 i S14**) na pitanje o značaju obrazovanja, mogu se uočiti velike razlike. Oni sa slabijim jezičkim kompetencijama su koristili prosečno 71 reč da govore o ovoj temi/pitanju, dok su roditelji sa dobrim jezičkim kompetencijama koristili u proseku 760 reči. Opet, ne sme se prevideti da je prva grupa roditelja instrumentalno vrednovala obrazovanje, a druga intrinzično, kao i da su u drugoj grupi od tri istaknuta slučaja u dva učestvovala oba roditelja, te je sigurno i to imalo uticaj na davanje opširnog odgovora. No, karakteristike slučajeva sa učenicima slabog obrazovnog postignuća su i da su roditelji i učenici često pravili gramatičke greške, koristili nedovoljno jasne, kratke i proste rečenice. Dakle, u govoru su iskazali one karakteristike koje Bernštajn vezuje za ograničeni govorni obrazac.

Kada se ima u vidu drugi element otelovljenog kulturnog kapitala – *jezik*, odnosno *govorni obrasci*, zaključak koji bi se mogao izvesti jeste da postoje značajne i izražene razlike između dve grupe slučajeva: onih sa učenicima izuzetnog i slabog obrazovnog postignuća. Treba ukazati da je na govorne obrasce imalo uticaja i mesto življenja. Tako u slučajevima sa **učenicima izuzetnog obrazovnog postignuća** svi, sem jednog učenika (**S18U** – živi u malom mestu i ide u srednju stručnu školu), imaju dobre jezičke kompetencije, kao i većina njihovih roditelja. U ovoj grupi slučajeva postoji nekoliko primera gde su roditelji pokazali slabije jezičke kompetencije (oni koji žive u malom mestu), a učenici dobre, što ukazuje da se ograničavajući uticaj porodice/roditelja u ovom kontekstu može izmeniti. U slučajevima sa učenicima sa **slabim obrazovnim postignućem** je većina roditelja i učenika pokazala slabe jezičke kompetencije, sem u tri slučaja koji žive u gradu, od kojih su dva sa učenicima koji pohađaju gimnaziju.

5.2.2. Objektivizirani kulturni kapital

Još jedna dimenzija kulturnog kapitala koja je često istraživana jeste objektivizirani kulturni kapital. Najčešći indikator preko kojeg se on istražuje je *broj knjiga* koje pojedinac poseduje, a istraživanja koja su pomenuta (na primer: Evans, Kelley, Sikora and Treiman, 2010 prema: Штрангарић, 2017: 307) pokazuju da on značajno utiče na akademski uspeh pojedinaca. U ovom istraživanju se kroz pitanje o broju knjiga, muzičkih instrumenata i sl. dolazilo i do ove dimenzije kulturnog kapitala. Pored toga, iako se ne može vezati isključivo za objektivizirani kulturni kapital, jedno pitanje se odnosilo i na to da li učenici imaju sve materijalne preduslove za uspeh u školi (udžbenici, radna soba, računar i slično). Kao što je rečeno prilikom prikazivanja uzorka i toka istraživanja, ideja je bila da se intervjui sa roditeljima obave u njihovom domu što bi omogućilo uvid i u materijalne resurse porodice i objektivizirani kulturni kapital. Kako se ovo nije realizovalo, podaci koji se odnose na ovu dimenziju su dobijeni tokom razgovora sa roditeljima i učenicima. Podaci koji su dobijeni od njih u odvojenim razgovorima se podudaraju, te se mogu smatrati validnim.

Komparacija slučajeva sa učenicima izuzetnog i slabog obrazovnog postignuća pokazuje da postoji značajna razlika u objektiviziranom kulturnom kapitalu koji porodice poseduju. Ovaj kapital je direktno povezan i sa kulturnom potrošnjom i produkcijom učenika/porodica. Na primer, oni koji imaju razvijene čitalačke navike poseduju veliki broj knjiga u kućnoj biblioteci ili sviraju neki muzički instrument, koji uobičajeno i poseduju.

Pominjanje posedovanja velikog broja knjiga je karakteristično isključivo za slučajeve sa **učenicima izuzetnog obrazovnog postignuća**, mada se mora naglasiti da se u nekoliko ovih slučajeva to ne navodi. U onim slučajevima gde se naglašava posedovanje knjiga, učenici navode da te knjige ne pripadaju isključivo drugim članovima porodice (roditeljima ili braći i sestrama), već da su neke knjige i oni sami kupovali. Tako učenica iz slučaja dva kaže:

S2U: Imam dosta knjiga. Ali sad moram da kažem, ja imam taj problem da kad mi se nešto sviđa, ja se vrlo fokusiram na to. I onda kad sam ja krenula baš aktivno u sedmom razredu da čitam knjige, ja sam stalno kupovala knjige i meni su stalno kupovali knjige. Tako da jeste malo poveći broj tih knjiga.

Zanimljivo je i da se u nekoliko slučajeva pominje da su učenici sve više okrenuti knjigama u elektronskom formatu. Učenica iz slučaja deset kaže:

***S10U:** Imam previše ovih knjiga, fizičkih, do te mere da sada smo krenuli da tražimo majstora policu da mi naprave, nemam više gde da ih stavljam. Tako da se sve više i više okrećem knjigama na internetu koje čak i ne mogu da se nađu u Srbiji i čak na srpskom jeziku.*

Učenici koji navode posedovanje velikog broja knjiga, ukazuju i koji žanr najviše vole da čitaju (na primer, ljubavne, krimi romane), omiljene pisce (na primer, Fredrik Bakman, Agata Kristi), ali i koju knjigu trenutno čitaju.

Jedini slučaj sa učenikom koji ima slabije obrazovno postignuće u kojem se pominje posedovanje većeg broja knjiga je slučaj sedam. **S7U** kaže: „Brat je kupovao knjige, imam police, puna soba mi je sa knjigama“, a ovo potvrđuje i majka učenika. Dakle, knjige pripadaju starijem učenikovom bratu koji studira književnost i kao što će se pomenuti u delu o kulturnim praksama, to nije uticalo na razvijanje čitalačkih navika **S7U** ili njegovih roditelja.

Zanimljivo je da se u većini slučajeva u kojima se pominje veliki broj knjiga (opet, to su oni slučajevi sa učenicima izuzetnog obrazovnog postignuća), pominje posedovanje nekog instrumenta ili umetničkih slika. Tako **S4U** pominje da ima veliki broj umetničkih slika, kao i da ima veliki broj knjiga, a **S2U**, **S10U**, **S18U** kažu da imaju gitaru pored velikog broja knjiga, dok **S16U** poseduje flautu. U slučaju dvadeset se takođe pominje da porodica ima veliki broj knjiga, a učenik poseduje i nekoliko muzičkih instrumenata koje je svirao. O tome dosta detaljno govore roditelji učenika:

***S20R1:** Znatiželjan je, ako mu se nešto dopadne, onda će on to do temelja da istražuje. I baš to voli – da istražuje [...] U jednom periodu ja sam volela da svira gitaru, on nije nešto pokazao interesovanje. Onda mu se dopala klavijatura. Mi smo nabavili klavijaturu da bi on svirao. On je sam skidao pesme i to mu je bilo zabavno.*

***S20R2:** Počeo je da svira ove moderne kompozicije kad smo mu kupili malo ozbiljnije klavijature.*

Niko u slučajevima sa učenicima slabog obrazovnog postignuća ne pominje posedovanje muzičkih instrumenata, ali ni drugih predmeta koji bi se mogli svrstati u objektivizirani kulturni kapital.

Kada je reč o materijalnim preduslovima kod kuće, svi učenici u istraživanju ukazuju da imaju sve što im je neophodno. Učenik iz slučaja tri je pomenuo da nema računar, ali da mu on nije ni potreban za školu, a učenik iz slučaja jedanaest je rekao da nema udžbenike: „Pa udžbenike nemam, mogu da nabavim u bilo koje vreme, ali ne vidim razlog da

nabavljam udžbenike. Niko mi ne traži“ (**S11U**). Dakle, neposedovanje udžbenika je svesna odluka učenika, a razlog za to se može tražiti u odnosu prema školi i vrednovanju obrazovanja – ovaj učenik je izdvojen kao jedan od troje njih koji ne vrednuju obrazovanje. Još jedan učenik koji je istaknut kao neko ko ne vrednuje obrazovanje je učenik iz slučaja jedan. On je po pitanju materijalnih preduslova rekao da ima sve, ali da smatra da to nije presudno za uspeh u školi:

***S1U:** Da, da, da, imam. Ali, kako se zove, to nije uopšte... Na primer, ja imam pa ne učim, a ima deca koja nemaju, što žive u jednu sobu po tri deteta, nemaju struju i opet budu najbolji đaci u odeljenju. To uopšte nije bitno. Ja imam sve što mi treba pa na primer ne učim uopšte, učim mnogo manje nego neko što uopšte nema ništa i nema uslovi, al' uči jer to dete tu vidi da će tu da se pronade, završi školu, sutradan se zaposli i bude uspešan čovek.*

Komparacija između dve grupe slučajeva pokazuje da je objektivizirani kulturni kapital veoma bitna dimenzija po kojoj se oni razlikuju. Porodice iz slučajeva sa **učenicima izuzetnog obrazovnog postignuća** poseduju veliki broj knjiga, umetničkih slika, muzičkih instrumenata. Sa druge strane, porodice iz **slučajeva sa učenicima slabog obrazovnog postignuća** (izuzev slučaja sedam) ne navode posedovanje velikog broja knjiga, ali ni drugih predmeta koji se mogu svrstati u objektivizirani kulturni kapital. Što se tiče ostalih materijalnih preduslova kod kuće (udžbenici, radna soba, računar itd.), čini se da ne postoje značajne razlike između dve grupe slučajeva.

5.2.3. Institucionalizovani kulturni kapital

Veoma često se kao indikator kulturnog kapitala porodice uzima obrazovanje roditelja koje predstavlja institucionalizovanu formu kulturnog kapitala. Ovo je zaista bitna forma kulturnog kapitala i sigurno neraskidivo povezana i sa druge dve forme koje Burdi je ističe. Na primer, vrednovanje obrazovanja i obrazovne aspiracije su u ovom istraživanju posmatrane kao deo otelovljenog kulturnog kapitala i može se uočiti povezanost sa ovom formom kapitala. Reči oca iz slučaja četrnaest koje su već navedene mogu da ilustruju ovu povezanost: „Šta možete da očekujete od visokobrazovanog čoveka osim da kaže moraš da me nadmašiš“ (**S14R2**). O povezanosti među formama kulturnog kapitala će biti više reči u diskusiji. Sada će najpre u tabeli biti prikazano obrazovanje roditelja. Ono je prikazano tako

da se može lakše praviti komparacija između dve grupe slučajeva: onih sa učenicima izuzetnog obrazovnog postignuća i učenicima slabog obrazovnog postignuća.

Tabela 5 Obrazovanje roditelja

Slučaj sa učenikom slabog obrazovnog postignućem	Obrazovanje roditelja		Slučaj sa učenikom izuzetnog obrazovnog postignućem	Obrazovanje roditelja	
	Otac	Majka		Otac	Majka
S1	Srednja škola	Srednja škola	S2	Srednja škola	Viša škola
S3	-	Srednja škola	S4	Srednja škola	Srednja škola
S5	Srednja škola	Srednja škola	S6	Srednja škola	Srednja škola
S7	Srednja škola	Srednja škola	S8	Srednja škola	Viša škola
S9	Srednja škola	Srednja škola	S10	Fakultet	Fakultet
S11	Srednja škola	Viša škola	S12	Srednja škola	Srednja škola
S13	Fakultet	Fakultet	S14	Fakultet	Fakultet
S15	Srednja škola	Fakultet	S16	Srednja škola	Srednja škola
S17	Srednja škola	Srednja škola	S18	Viša škola	Srednja škola
S19	Srednja škola	Srednja škola	S20	Fakultet	Fakultet

U tabeli pet je uočljivo da je najveći udeo roditelja sa srednjoškolskim obrazovanjem – njih dvadeset šestoro. Ovde treba napomenuti da nije ukazivano na razlike među tipom srednje škole koju su roditelji završili. U jednom slučaju je u pitanju trogodišnja škola, u nekoliko slučajeva gimnazija, a velika većina ima završenu neku srednju stručnu četvorogodišnju školu. Četvoro roditelja je sa višom školom, tri majke i jedan otac. Diplomu fakulteta ima devetoro roditelja – pet majki i četvoro očeva. U jednom slučaju nisu dati podaci o obrazovanju oca – u slučaju tri gde je u pitanju samohrana majka, a o ocu uopšte nije bilo reči tokom intervjua. Iako je uzorak mali da bi se pravile kvantitativne komparacije, može se uočiti da majke učenika imaju nešto bolje obrazovanje od očeva.

U skladu sa postavkama teorije kulturnog kapitala, očekivano je da učenici obrazovanih roditelja imaju bolje obrazovno postignuće. I na ovom uzorku na osnovu iznetih podataka se mogu uočiti razlike u obrazovanju roditelja između učenika sa izuzetnim i slabim obrazovnim postignućem. Od deset slučajeva učenika sa **slabim obrazovnim postignućem** u sedam njih roditelji imaju srednjoškolsko obrazovanje. U dva slučaja otac ima srednjoškolsko obrazovanje, a majka višu školu, odnosno fakultet. I u jednom slučaju

(trinaest) oba roditelja imaju fakultetsko obrazovanje, što naizgled opovrgava teorijske postavke. Na specifičnost ovog slučaja je ukazano i u delu gde su prikazani slučajevi, pri čemu je ovom slučaju posvećeno nešto više pažnje. Ovde će biti ukazano na dve stvari koje su bitne za bolje razumevanje konteksta kada je u pitanju slučaj trinaest. Prvo, u ovom slučaju učenik ide u gimnaziju, rečeno je da u gimnazijama nisu tako ekstremne razlike u postignuću i obrazovnim aspiracijama kao što je to u srednjim stručnim školama. Drugo, razlog za slabije postignuće učenika treba tražiti u socijalnom kapitalu unutar porodice, konkretno brojnim nesuglasicama roditelja povodom obrazovanja učenika, a pre svega oko toga koji fakultet bi on trebalo da upiše. Ali o ovome će biti nešto više reči u delu o socijalnom kapitalu.

Kada je reč o deset slučajeva sa učenicima koji su **izuzetnog obrazovnog postignuća**, u četiri su oba roditelja sa srednjoškolskim obrazovanjem, što je značajna razlika u odnosu na sedam slučajeva kod učenika sa slabijim obrazovnim postignućem. U sva četiri slučaja roditelji žive u manjim mestima, a u dva slučaja se učenici školuju u gradu, a ne u mestu gde žive roditelji. Kada je reč o ostalim slučajevima sa učenicima izuzetnog obrazovnog postignuća, u tri slučaja jedan od roditelja ima višu školu (dva puta su to majke, a jednom otac), a drugi završenu srednju školu. Na kraju, u tri slučaja oba roditelja imaju fakultetsko obrazovanje. Ovi slučajevi (deset, četrnaest i dvadeset) su nešto opširnije prikazani i više puta pominjani kao oni koji se izdvajaju u odnosu na ostale – u pogledu uspeha učenika, govornih obrazaca, aspiracija, vrednovanja obrazovanja i slično.

Institucionalizovani kulturni kapital se javlja kao bitna distinkcija između dve grupe slučajeva. Roditelji u **slučajevima sa učenicima slabog obrazovnog postignuća** u većini imaju srednjoškolsko obrazovanje. Samo u jednom slučaju oba roditelja imaju fakultetsko obrazovanje, ali je ovaj slučaj specifičan i okarakterisan kao ekstreman – ovde bi razloge za slabije postignuće trebalo tražiti u socijalnom kapitalu unutar porodice. Kada je u pitanju obrazovanje roditelja iz **slučajeva sa učenicima izuzetnog obrazovnog postignuća**, ono je primetno bolje u odnosu na prethodnu grupu. Ovde u više od 50% slučajeva barem jedan roditelj ima višu školu ili fakultet, a tri slučaja u kojima oba roditelja imaju fakultetsko obrazovanje su istaknuta kao ona gde su učenici pokazivali najbolje rezultate u školi.

5.2.4. Kulturna participacija

Do informacija o kulturnim praksama i aktivnostima porodice se dolazilo kroz razgovor o čitalačkim navikama roditelja i učenika, ali i njihovom slobodnom vremenu pri čemu je pažnja posvećena i posećivanju ustanova kulture, kao i pohađanju privatnih časova učenika.

Čitalačke navike roditelja i učenika su direktno povezane sa posedovanjem knjiga kod kuće, te se kao i kod tog indikatora objektiviziranog kulturnog kapitala može uočiti jasna razlika među slučajevima sa učenicima izuzetnog i slabog obrazovnog postignuća. Učenici **slabog obrazovnog postignuća** često ukazuju da čitaju knjige samo koje su vezane za školu i to uglavnom kada treba da odgovaraju. Učenik iz slučaja tri kaže: „Ranije sam i čitao lektire, sad i ne baš. Za školu kad treba odgovaram, pročitam neki put. Ali ovako slabo“ (**S3U**). Neki učenici slabog obrazovnog postignuća su davali kratke odgovore na pitanje o čitalačkim navikama, ističući da im prijaju neke druge aktivnosti. Tako učenice iz slučaja petnaest i sedamnaest samo kratko odgovaraju da ne čitaju, učenik iz slučaja jedanaest kaže da u slobodno vreme ne čita i da gleda filmove i serije, a učenica iz slučaja pet da vreme provodi na društvenim mrežama. Jedini opširniji odgovor na ovo pitanje od učenika sa slabijim postignućem je dobijen u slučaju trinaest gde učenik ističe da ne čita knjige, ali da voli stripove ili mange:

***S13U:** Ne. Ja generalno ne čitam knjige. Ne znam kako ćete to da vidite, ali nekako kad ja ne mogu da vidim nešto ili da ga... Teže je da se zamisli samo neka slika iz knjige, uglavnom imate samo jednu sliku i na toj slici vi treba razmišljate i karaktere i same događaje. Ne volim, nije moja stvar. Nije moja šoljica čaja takoreći (smeh). Više volim, na primer, nekad da gledam i da čitam mange ili stripove. Jer vidim šta se dešava uglavnom. Ili neke animirane serije i tako stvari... serije same. Jer više sam u momentu, mogu da... Ne znam kako da kažem, sa karakterima njima da se saživim. Ali uglavnom je tako nešto. Nisam neki fan iskreno čitanja knjiga i toga. Nisam nikad bio fan. Ali tako je. Želim da počnem, iskreno. I razmišljam da počnem, ali do sada nisam imao nikakvih iskustava.*

Sa druge strane, većina **učenika sa izuzetnim obrazovnim postignućem** ukazuje da u slobodno vreme čita knjige. Oni su uglavnom navodili i koju knjigu trenutno čitaju, ko im je omiljeni pisac ili žanr. Tako učenica iz slučaja dva ukazuje da trenutno čita *Ležanje na kauču* Irvina Jaloma, a da joj je omiljeni pisac Fredrik Bakman, učenica iz slučaja šest kaže da voli knjige Agate Kristi, učenik iz slučaja osam voli trilere i krimi romane, a učenica iz

slučaja šesnaest ljubavne romane, učenik iz slučaja osamnaest da čita *Majstorstvo* Roberta Grina itd. Neki učenici izuzetnog obrazovnog postignuća ističu i da ne vole da čitaju beletristiku već stručne, naučne radove i knjige. Učenik iz slučaja četrnaest kaže: „Rekao sam volim da čitam, da. Ponajviše stručnu literaturu vezano za fiziku i za matematiku. Ovako beletristiku i tako i onako. Ali kad nađem neku dobru knjigu, volim to da uzmem u obzir to da pročitam“ (**S14U**). Učenik iz slučaja dvadeset je još rečitiji po ovom pitanju:

***S20U:** Želim sebe da nateram da više čitam knjiga, mada nemam koncentraciju za to baš iz razloga što sam ranije mnogo gledao tiktokove. Mislim, knjige koje su kao priče. Ovako knjige o fizici i to, to mogu da čitam [...] Pa ovako čitam neke radove. Drugarica ima oca koji je fizičar, njegove radove sam krenuo da čitam. I pročitao sam nekoliko knjiga koje su vezane za lingvistiku, mada to više čitam kada smo na nekim odmorima. Ovako kada sam kući nemam baš koncentraciju.*

O značaju čitanja knjiga govori i otac upravo iz slučaja dvadeset, on kaže da razgovara sa sinom o tome: „Tako da, ja mu kažem koliko je važno i filmove da zna, knjige da čita, na primer, meni je mnogo žao što ne čitaju knjige deca danas. Meni je to bilo da se uspavljujem uz knjigu, budim uz knjigu“ (**S20R2**). Međutim, zanimljivo je i da roditelji uglavnom nisu pričali o svojim čitalačkim navikama, govoreći da imaju malo slobodnog vremena. U slučajevima sa učenicima slabog obrazovnog postignuća, u dva slučaja roditelji pominju knjige i čitalačke navike. Slučaj sedam je pomenut kod objektiviziranog kulturnog kapitala kao jedini iz grupe sa učenicima slabog postignuća koji ima veliki broj knjiga. Tako majka navodi da joj je drugi sin, koji studira književnost, ostavljao knjige kako bi ona čitala: „Ali nemam vreme. Pošto dok sam bila na posao, a i radim nešto privatno, neku prodaju. I onda nemam tol’ko vreme. Uveče sam umorna, nekad gledam da izađem sa prijateljicama. Tako da nemam tol’ko vreme sad“ (**S7R1**). U slučaju jedan majka ukazuje da u slobodno vreme čita knjige: „Najviše pravoslavlje, molitvenik i to“ (**S1R1**).

Kada je u pitanju posećivanje ustanova kulture i kulturnih događaja, ovde se jedino po pitanju posećivanja pozorišta može napraviti razlika između slučajeva učenika sa slabim i izuzetnim postignućem. Po pitanju odlaska u bioskop i na muzičke koncerte nema značajne razlike među ovim grupama. Posećivanje pozorišta je karakteristično za deo slučajeva učenika sa izuzetnim postignućem, dok niko u slučajevima sa učenicima slabog postignuća ne pominje odlazak u pozorište. Treba naglasiti i da su češće učenici ti koji su pričali o ovoj aktivnosti i da roditelji uglavnom nisu pominjali ovo. Bilo je i slučajeva da roditelji ukazuju da su zbog dece išli u pozorište, na primer majka iz slučaja dva: „Išla sam sa njom, ona voli

pozorište, bioskop“ (**S2R1**). O razlozima posećivanja pozorišta lepo i detaljno govori učenica iz ovog slučaja.

S2U: Idem i u bioskop i u pozorište. Preferiram pozorište jer mi je to nekako specifičniji doživljaj i dosta lepše se izražavaju stvari nego kroz film i mislim da je film i nešto mogu i kod kuće da gledam i volim to da radim. A pozorište mi je baš onako uživanje.

O navici odlaska u pozorište lepo govori i učenica iz slučaja deset:

S10U: A idem u pozorište kada su neke jako poznate predstave. Ili na primer opere, gledala sam Karmen. Gledala sam razne Nušićeve komade. Ali ovo od novih stvari me uglavnom ne interesuje.

Dimenzija koja najjasnije pravi razliku između dve grupe slučajeva je učešće u kulturnoj proizvodnji. Ovo je ekskluzivno samo za one **učenike sa izuzetnim obrazovnim postignućem**. Oni ne samo da imaju čitalačke navike, da češće posećuju ustanove kulture, već i aktivno učestvuju u kulturnoj proizvodnji. Tako je učenik iz slučaja osam član kulturno-umetničkog društva, voli glumu, učestvovao je u nekim dečjim predstavama, učestvuje u pesničkim večerima, promocijama knjiga itd. Učenica iz slučaja deset voli da slika i kako kaže njena majka: „Kao mala je jako imala izražene sklonosti ka slikanju. Eto tako da kažem, dobila je taj neki talenat prirodom“ (**S10R1**). Učenik iz slučaja četrnaest je bio član dramske sekcije, učenik iz slučaja osamnaest svira gitaru i ide na privatne časove gitare. Učenica iz slučaja šesnaest kaže da voli glumu te je inicirala pokretanje dramske sekcije u školi itd.

Kada je u pitanju pohađanje privatnih časova, u skoro svim slučajevima su učenici u nekom trenutku išli na časove ili trenutno idu. Samo je u slučajevima tri, šest, jedanaest i sedamnaest ukazano da učenici nikada nisu išli na privatne časove. Ono po čemu se može napraviti distinkcija između slučajeva sa učenicima slabog i izuzetnog obrazovnog postignuća jeste motivacija za pohađanje privatnih časova. Očekivano, u slučajevima sa slabim obrazovnim postignućem, ti privatni časovi su predstavljali dopunske časove i trebalo je da nadoknade praznine u znanju koje učenici imaju. Na to su i ukazivali roditelji iz ovih slučajeva ističući da su učenici išli na privatne časove kad je to „zatrebalo“ (**S1R1**), „kako bi na pismenom dobila bolju ocenu“ (**S19R1**), „kad zagusti“ (**S5R1**) i slično. Sa druge strane, učenici sa izuzetnim postignućem su uglavnom išli na časove da bi dodatno usavršili znanje i zato što su često sami učenici tako želeli. O tome govori otac iz slučaja dvadeset:

S20R2: Pa nije što se tiče ovako škole, ali, na primer, išao je na privatne časove iz nemačkog jezika. To je išao, hteo je da uči i

pokazao je interesovanje pa je učio. Mislim da je bio osnovna škola kad je to učio.

Neki roditelji su slali svoju decu na privatne časove jer su smatrali da oni nisu dovoljno kompetentni da im iz nekih predmeta pomažu oko gradiva. Tako **S14R1** kaže da je njen sin krenuo na časove engleskog jezika jer ni ona ni suprug ne znaju taj jezik jer ga nisu učili u školi. Majka iz slučaja deset daje detaljno obrazloženje zbog čega je njena ćerka krenula na privatne časove nemačkog jezika.

***S10R1:** Ona kad je krenula u peti razred, to je bio nemački jezik koji je učila kao drugi jezik. Imajući u vidu da ni suprug ni ja ne govorimo nemački jezik, a da je vrlo onako malo kompleksan i, što je jako bitno, ne može se čuti kao što se čuje engleski jezik na televiziji i kad su filmovi i ostalo, mislila sam da joj treba podrška. Pomoć u smislu da može da priča sa nekim, da dva časa sedmično nije dovoljno. I napravili smo jednu stvarno lepu komunikaciju sa profesorkom koja je u početku čisto onako trebala kao dete da je poljulja, da je onako malo usmeri. Međutim, ta lepa komunikacije je ostala i dalje. Eto **S10U** je upisala nemački smer. Evo sada i dalje sa tom profesorkom jer ona ima onaj test, ispite, pa onda to je opet malo kompleksnija stvar. Tako da jesam za to. I kada je krenula u šesti ili sedmi razred, kada je krenula matematika, tu je već malo bilo kompleksno, ona baš nije bila sigurna. Ja sam rekla nema problema, čovek ne može iz matematike poznavati dobro sve oblasti, ukoliko ti neka ne bude jasna, platićemo ti profesora, objasniće ti. Tako da se i tu napravila neka lepa komunikacije...*

Na kraju, može se zaključiti i da u pogledu kulturne participacije postoje izražene razlike između dve grupe slučajeva. Ove aktivnosti i prakse su gotovo isključivo karakteristične samo za one učenike i roditelje iz slučajeva sa **učenicima izuzetnog obrazovnog postignuća**. Oni ne samo da imaju razvijene čitalačke navike, da češće posećuju ustanove kulture, već učenici učestvuju i u kulturnoj proizvodnji (sviranje instrumenta, gluma, slikanje itd.). Iako većina učenika iz obe grupe slučajeva pohađa ili je pohađala privatne časove, postoji razlika u motivaciji za to: učenici slabog obrazovnog postignuća idu na privatne časove kada je to potrebno da bi popravili ocenu ili dopunili znanje, dok učenici izuzetnog obrazovnog postignuća na časove idu jer su često sami izrazili želju i kako bi dodatno usavršili znanje.

5.3. Analiza socijalnog kapitala slučajeva

Sledeći prvenstveno shvatanja Džejmsa Kolmana, socijalni kapital se analizira kroz dve osnovne dimenzije: socijalni kapital *unutar porodice* i socijalni kapital *van porodice*. Najpre će biti predstavljen socijalni kapital unutar porodice, zatim socijalni kapital van porodice, a u okviru obe dimenzije će biti naglašeni i izdvojeni indikatori preko kojih se analiziraju.

5.3.1. Socijalni kapital unutar porodice

U teorijskom delu rada je rečeno da se socijalni kapital unutar porodice odnosi na veličinu i strukturu porodice, ulaganje vremena roditelja u obrazovanje dece (razgovori roditelja i dece o školi, podrška koju pružaju roditelji i učešće roditelja u obavljanju domaćeg zadatka), očekivanja roditelja u pogledu obrazovanja dece, mišljenje roditelja o nastavku školovanja posle srednje škole i slično. Kako su očekivanja roditelja u pogledu obrazovanja dece, odnosno mišljenja o tome da li bi trebalo da nastave školovanje, prikazana prilikom analize obrazovnog etosa, ovde će se ona samo usput pomenuti, a fokus će biti na razgovoru o školi/zanimanju, odnosno transmisiji njihovih želja i stavova. U osnovi, socijalni kapital unutar porodice je analiziran preko četiri dimenzije: 1. struktura porodice; 2. razgovor o školi i zanimanju; 3. odnosi u porodici i 4. pomaganje roditelja deci oko školskih aktivnosti.

5.3.1.1. Struktura porodice

Kolman, ali i drugi istraživači, ukazivali su da su potpune porodice sa malim brojem dece povoljnije za obrazovno postignuće u odnosu na nepotpune porodice ili porodice sa velikim brojem dece. Za analiziranje ove dimenzije je pogodnije kvantitativno istraživanje koje bi imalo veći uzorak, ali će svakako biti prikazani rezultati i u ovom kvalitativnom istraživanju sa malim brojem slučajeva. Od dvadeset slučajeva u sedamnaest su bile potpune porodice, a u tri nepotpune. U tri slučaja gde su porodice nepotpune deca su imala slabo obrazovno postignuće. U jednoj porodici (slučaj pet) je u pitanju samohrana majka jer je otac preminuo, u jednoj porodici (slučaj tri) otac se uopšte ne pominje tokom razgovora jer on

nijednog trenutka nije bio deo porodice i u jednoj porodici (slučaj devetnaest) roditelji su razvedeni, a učenica živi sa majkom.

Tabela 6 Struktura porodica

Slučaj	Broj roditelja u porodici	Broj dece u porodici	Ostali članovi porodice koji žive u domaćinstvu
S1	2	1	-
S2	2	1	Baka
S3	1 (samo majka)	1	-
S4	2	2 (ispitanik i mlađa sestra)	Baka
S5	1 (samo majka)	4 (ispitanica i tri starija brata)	Baka
S6	2	2 (ispitanica i brat blizanac)	Deka
S7	2	2 (ispitanik i stariji brat)	-
S8	2	2 (ispitanik i mlađi brat)	Baka i deka
S9	2	1	-
S10	2	2 (ispitanica i mlađi brat)	-
S11	2	3 (ispitanik i mlađi brat i sestra)	Baka
S12	2	2 (ispitanik i starija sestra)	Baka i deka
S13	2	2 (ispitanik i mlađi brat)	-
S14	2	1	-
S15	2	3 (ispitanica i stariji polubrat i polusestra)	-
S16	2	2 (ispitanica i starija sestra)	Baka
S17	2	5 (ispitanica i stariji brat i tri mlađe sestre)	-
S18	2	2 (ispitanik i mlađa sestra)	Baka
S19	1 (razvedeni, učenica živi sa majkom)	1	-
S20	2	2 (ispitanik i mlađi brat)	-

U četiri slučaja porodica ima više od dvoje dece: **S5** ima četvoro dece, **S11** ima troje dece, **S15**, takođe, troje dece i **S17** ima petoro dece. Sva četiri slučaja sa većim brojem dece su ona u kojima su učenici sa slabim obrazovnim postignućem. U šest slučajeva u porodici je samo jedno dete: četvoro od njih su sa slabijim postignućem, dok je dvoje sa izuzetnim obrazovnim postignućem. Najveći broj slučajeva, polovina njih (deset), u porodici ima dvoje dece: u osam slučajeva su učenici iz tih porodica sa izuzetnim postignućem, a u dva su sa slabim obrazovnim postignućem. Od ovih osam slučajeva sa učenikima izuzetnog obrazovnog postignuća u porodicama sa dva deteta, učenici koji su učestvovali u istraživanju su samo dva puta mlađe dete u porodici, dok su u pet slučajeva starije dete i u jednom slučaju učenica ima brata blizanca.

Još jedna veoma bitna stavka koja se tiče strukture porodice, a o kojoj će biti nešto više reči u delu koji govori o odnosima u porodici, jeste i prisustvo bake i/ili deke učenika u porodici. U onim slučajevima gde se pominje da u domaćinstvu živi i baka i/ili deka sa porodicom, često se naglašava i njihov značaj prilikom čuvanja i vaspitanja dece. Na primer, majka iz slučaja dva posebno apostrofira značaj bake učenice: „Svekrva je dosta provodila, mi živimo u zajednici, svekrva je dosta provodila vremena sa njom. Ona je i čuvala i sve jer ja sam nastavila školovanje i sve ostalo” (**S2R1**). U ukupno devet slučajeva se pominje prisustvo bake i/ili deke učenica/ce u porodici: u dve porodice su prisutni i baka i deka učenika/ce, u jednoj porodici samo deka, a u šest porodica samo baka. U svim slučajevima, sem slučaja pet, u pitanju su roditelji oca učenika/ce. Od ovih devet slučajeva, u kojima u domaćinstvu živi i baka i/ili deka učenika/ce, čak sedam je sa učenicima izuzetnog obrazovnog postignuća. Dva slučaja (**S5** i **S11**) sa učenicima slabijeg obrazovnog postignuća u kojima je deo porodice i baka su specifični: **S5** je porodica sa samohranom majkom i većim brojem dece (četiri), a **S11** je potpuna porodica sa većim brojem dece (tri). Zanimljivo je i da od ovih devet slučajeva čak u sedam njih porodica živi u malom mestu (ovde spadaju i slučajevi gde deca pohađaju školu u gradu, ali porodica ne živi u tom gradu – slučajevi dva, šest i dvanaest), što može biti pokazatelj da su manje sredine i dalje pod uticajem tradicionalnih praksi pa je jedan od rezultata i prisustvo proširenih porodica kao tipično tradicionalne porodične forme. Međutim, treba ukazati i da postoje podaci da je udeo proširenih porodica u ukupnoj porodičnoj strukturi u Srbiji između 25 i 30% i „da proširena porodica ima veoma visoku zastupljenost u urbanom tipu naselja (od ukupnog broja proširenih porodica, 40% žive u modernim naseljima)” (Miletić-Stepanović, 2011, prema: Krstić, 2018: 48).

Na osnovu ovih prikazanih podataka, može se zaključiti da je struktura porodice, kao deo socijalnog kapitala unutar porodice, veoma bitan faktor koji utiče na obrazovno postignuće. Tri slučaja u kojima su nepotpune porodice, odnosno učenik/ca živi samo sa majkom, slučajevi su sa učenicima **slabog obrazovnog postignuća**. Četiri slučaja u kojima porodica ima veći broj dece (od tri do pet) su slučajevi sa učenicima slabog obrazovnog postignuća. Najveći deo slučajeva (osam od deset) u kojima porodica ima dva deteta su sa učenikom/com sa **izuzetnim obrazovnim postignućem** (u većini slučajeva su učenici starije dete u porodici). I na kraju, od devet slučajeva u kojima je navedeno da su deo porodice i baka i/ili deka učenika/ce, u sedam njih je učenik/ca izuzetnog obrazovnog postignuća.

5.3.1.2. Razgovor o školi i zanimanju

U delu rada o kulturnom kapitalu je ukazano na obrazovne i profesionalne aspiracije učenika i roditelja. Bitna dimenzija socijalnog kapitala unutar porodice jesu i razgovori o školi, obrazovanju uopšte, obrazovnim i profesionalnim aspiracijama i slično, odnosno transmisija vrednosti i normi sa roditelja na decu. Kao što smatra Kolman, ako ljudski kapital koji poseduju roditelji nije upotpunjen socijalnim kapitalom oličenim u porodičnim odnosima, za obrazovni napredak deteta može biti irelevantno da li roditelj ima veliki ili mali obim ljudskog (ili kulturnog) kapitala. Upravo se u ovoj dimenziji socijalnog kapitala unutar porodice vidi jasna potvrda ovog Kolmanovog shvatanja.

Kada se analiziraju odgovori u slučajevima gde učenici imaju **slabo obrazovno postignuće**, u nekim slučajevima se vidi da su razgovori o školi usmereni pre svega na odluku o tome da li treba ili ne nastaviti školovanje, odnosno na odabir profesije, a ne na aktuelne probleme i izazove sa kojima se učenici suočavaju u školovanju. Takođe, u ovom kontekstu je u nekim slučajevima uočljiva nemogućnost roditelja da prenesu svoja shvatanja o značaju obrazovanja i svoje obrazovne i profesionalne aspiracije na dete. **S1** je dobra ilustracija nemogućnosti roditelja da prenesu obrazovne i profesionalne aspiracije. Roditelji naglašavaju da su pokušavali da razgovaraju o značaju obrazovanja, ali bezuspešno. Otac navodi da **S1U** sluša jutjub (*YouTube*) i da na učenika ima uticaj ono što o obrazovanju govore neki influenseri, dok majka ukazuje da je učenik pod uticajem društva. I sam učenik ističe da izbegava razgovore o školi: „Pa ne, ja izbegavam. Majka priča sa mnom o tome, ali ja joj kažem da me mene to ne interesuje. To sam rekao još odavno, da mene škola ne interesuje” (**S1U**). Slična je situacija i u slučaju sedam. Ovde učenik ne izbegava te razgovore, kao prethodno pomenuti **S1U**. Dakle, u **S7** se povremeno vode razgovori o školi i o obrazovnim i profesionalnim aspiracijama, premda roditelji sumnjaju u mogućnost da se utiče na učenika: „Razgovaramo. Naravno da bi želela da nastavi školovanje [...] Pa kad nismo mogli na starijeg sina da utičemo, na ovog još manje možemo da utičemo. A i mislim da je bolje da roditelji ne utiču na decu. Bolje da radi ono što voli” (**S7R1**). U sličnom tonu govori i majka iz slučaja jedanaest. Ona kaže da su sa učenikom razgovarali o školi, obrazovanju i zanimanju u ranijem periodu. Prilikom odabira srednje škole su ti razgovorili bili intenzivniji, ali u ovom periodu (tokom srednje škole), razgovori ove prirode nisu toliko česti, oni se uglavnom odnose na zanimanje: „Ne mogu sad ja njega da teram da on nešto završava neke škole i da radi nešto zato što sam ja [...] Gledam za njega da ga uputim, da mu dam ono što

mislim da je ispravno” (**S11R1**). Ona navodi da je predlagala sinu da upiše kurs za policajca i ističe benefite tog zanimanja. Možda je i najbolji primer nemogućnosti roditelja da prenesu svoje aspiracije na decu, uprkos intenzivnim razgovorima, već nekoliko puta istaknuti slučaj trinaest. U ovom slučaju se razgovori o školi i obrazovanju vode često ali je problem neusaglašenost roditelja. Otac i majka učenika imaju suprotne i nepomirljive obrazovne i profesionalne aspiracije za **S13U**. Ta neusaglašenost se javila još u ranijem periodu prilikom upisivanja srednje škole, a izražena je i u periodu završavanja srednje škole.

U nekoliko slučajeva roditelji svesno ne nameću teme koje se tiču školovanja, na primer majka iz slučaja pet: „Ne stiskam je nešto mnogo, ne vršim nešto i suviše veliki pritisak. Možda i grešim. Ne znam. Sve ideš na poverenje, znam ja šta treba da učim danas, sutra” (**S5R1**). U nekim slučajevima se ukazuje da se povremeno razgovara(lo) o obrazovanju i profesionalnim aspiracijama, ali ti razgovori nisu intenzivni i roditelji ne pokušavaju da prenesu svoje stavove po tom pitanju. Tako u slučaju petnaest majka govori: „Pa kažu da svi usmeravaju decu svojim putem, gde su oni išli i prošli. Ja nju nisam, konkretno mi nju nismo [...] Znači odlučuje sama čime će da se bavi u životu“ (**S15R1**). Gotovo identična situacija je i u slučaju devet gde se povremeno razgovara o obrazovanju, ali roditelji ne insistiraju na tim razgovorima i ne pokušavaju da utiču na učenicu: „Takav smo tip roditelja i ja i suprug [...] smatram da grade sami svoj put i imaju svoje želje koje treba da ostvare i svoje snove. Ja tu kao roditelj sam da usmerim, da kažem šta su prednosti, mane, šta je dobro, da ukažem, ali ne mogu ja da živim umesto nje, njen život ili da biram” (**S9R1**).

Postoje slučajevi gde se intenzivno razgovara o školi i profesiji, ali je uticaj roditelja negativan u pogledu obrazovnih aspiracija. Najbolju ilustraciju ovoga daje slučaj sedamnaest gde majka ne vrednuje obrazovanje previše, što se prenelo i na učenicu. Dakle, iako se razgovara o školi, obrazovanju, zanimanju, kako škola nije previše vrednovana kod roditelja (u prikazu slučaja u delu o vrednovanju obrazovanja je ukazano na kritički odnos majke prema školi i zamerka koje ima) kod učenice je još manje vrednovana. U klasifikaciji koja je napravljena u tom delu kod analize kulturnog kapitala, majka je svrstana među one koji instrumentalno vrednuju obrazovanje, a učenica među one koji uopšte ne vrednuju obrazovanje. Majka smatra da na odnos **S17U** prema obrazovanju i na njene profesionalne i obrazovne aspiracije utiče samo porodica: „Tu možemo samo ja i suprug da utičemo. Nema ona to da, to sam izgradila, da se što misli kaže, da niko ne utiče na njen zdrav razum, da racionalno sagleda sa svih strana” (**S17R1**).

Kada je reč o slučajevima sa učenicima **izuzetnog obrazovnog postignuća**, pokazalo se da su odgovori na temu razgovora o obrazovanju i zanimanju mnogo opširniji i detaljniji u odnosu na slučajeve sa učenicima slabijeg obrazovnog postignuća. U ovim slučajevima su roditelji detaljnije opisivali svoje dete u obrazovnom kontekstu – govorili su o tome gde se ona pronalaze, kako razmišljaju, šta žele, koje probleme imaju, koje predmete (ne) vole i slično. Učenici su, takođe, ukazali na značaj razgovora i konsultacija sa roditeljima o obrazovanju. Ovde akcenat nije nužno na razgovorima o nastavku školovanja, iako se naravno i ti razgovori vode, već je bilo govora i o trenutnom obrazovanju učenika/ca, o poznavanju problema i izazova sa kojima se susreću. Tako majka iz slučaja dva detaljno govori o razlozima zbog kojih učenica neće nastaviti obrazovanje za profesiju za koju završava srednju školu:

***S2R1:** Mislim moje je dete, nije za nju previše je osetljiva, ima tu empatiju ogromnu na vežbama. Ona voli da ide, ali mnogo loše to utiče na nju, ona se posle loše oseća kada vidi šta se tamo dešava, priče pacijenata o bolestima o svemu. I mnogo loše to utiče na nju i rešila je da neće da nastavi medicinu, niti želim da je silim, prosto vidim da to nije za nju. Ona bi bila odličan lekar, ja sam joj čak rekla **S2U** i da završiš, vremenom nekako otupiš, otupe emocije na neke situacije, a ona mi kaže: „Mama, kakav bi ja bila lekar ako ja nemam empatiju? Onda ja nisam dobar lekar“. I onda je odlučila nešto drugo, planira FON, videćemo kako će tamo da se snađe. Inače, ljubav joj je psihologija. Psihologiju obožava, ali tu smo možda i mi malo krivi jer smo mi stalno pričali šta ćeš sa psihologijom, mnogo teško se dolazi do posla. I onda je ona rešila FON, mada našli smo neku drugu mogućnost, čula sam da može sa 21 godinom da se upiše psihoterapija i to.*

Veoma detaljne odgovore daju i već istaknuti slučajevi deset i četrnaest. Poput majke iz slučaja dva, roditelji opširno objašnjavaju kako su se njihova deca snašla u srednjoj školi, razgovore koje vode o njihovim interesovanjima, zanimanjima, problemima, nedoumicama i slično. I u ostalim slučajevima sa učenicima izuzetnog postignuća se navodi da se često vode razgovori o školi. Na primer, otac iz slučaja šest kaže: „Uvek smo razgovarali, uvek nam se javi kakve ocene, šta uči, gde uči” (**S6R2**), otac iz slučaja osam: „On je uvek bio otvoreno dete i nikad nije imao tajne pred nama. I za dešavanja u školi i za domaće zadatke i za sve” (**S8R2**), majka iz slučaja dvanaest: „U principu razgovaramo [...] Stalno polemishemo o tome” (**S12R1**), otac iz slučaja osamnaest: „Ja sam i dosadan i stalno ga pitam šta je bilo u školi, šta će da se desi, je l’ ima nešto. Tako da sam stalno u toku” (**S18R2**). Dakle, za razliku od slučajeva sa slabijim obrazovnim postignućem učenika, ovde nema izbegavanja razgovora o

školovanju. Postoji odlično poznavanje dece u obrazovnom kontekstu – problema, mana, vrlina, nedoumica oko obrazovanja i slično.

Kada su u pitanju razgovori o školi i zanimanju, može se uočiti jasna distinkcija između dve grupe slučajeva. Kod grupe sa **učenicima slabog obrazovnog postignuća** deo roditelja uopšte ne nameće teme o školovanju (na primer, **S5, S9, S15**), kažu da ne žele da vrše pritisak na svoju decu, dok deo roditelja nameće teme prvenstveno o profesionalnim aspiracijama, ali nailazi na otpor učenika (na primer, **S1**) ili ne mogu da prenesu svoje ideje (na primer, **S7, S11, S13**). Neki roditelji iz ove grupe slučajeva kroz razgovor o školovanju i zanimanju negativno utiču na svoju decu. Majka iz slučaja sedamnaest ne vrednuje obrazovanje previše i kritikuje obrazovni sistem – to vrlo verovatno utiče da učenica ne vrednuje obrazovanje. Kod grupe sa **učenicima izuzetnog obrazovnog postignuća** roditelji i deca često i iscrpno razgovaraju o obrazovanju, školi ali i potencijalnom zanimanju učenika. Ovi razgovori se ne tiču samo obrazovnih i profesionalnih aspiracija, nego i brojnih drugih tema koje su povezane sa školom. Učenici i roditelji pokazuju odlično poznavanje međusobnih želja, ideja i shvatanja. Roditelji o svojoj deci govore opširno u kontekstu obrazovanja, pominjući probleme sa kojima su se suočavala, nedoumice koje imaju (oko odabira fakulteta i profesije), njihove mane i vrline itd.

5.3.1.3. Odnosi u porodici

Ovako postavljen indikator može izgledati poprilično opšte i nejasno, stoga je najpre neophodno precizirati na šta se on konkretno odnosi. Najjednostavnije, ovde će pažnja biti posvećena tome koliko su roditelji i deca bliski, da li provode slobodno vreme zajedno, da li imaju zajedničke aktivnosti, da li postoje neki problemi u relacijama između roditelja i/ili roditelja i dece, koliko roditelji poznaju svoju decu (nevezano za obrazovni kontekst), da li im pružaju podršku, da li postoji poverenje između njih, značaj prisustva bake i/ili deke u porodici i slično. Naravno, sa ovim indikatorom je blisko povezana i prethodno pominjana struktura porodice.

Kod slučajeva sa **učenicima slabog obrazovnog postignuća**, moraju se najpre pomenuti oni koji su specifični po strukturi porodice, dakle nepotpune porodice i porodice sa većim brojem dece – **S3, S5, S11, S15, S17** i **S19**. Karakteristika slučaja tri, i što sigurno utiče na odnose, jeste da otac učenika nije deo porodice, odnosno ovde je u pitanju

samohrana majka. U ovom slučaju je bilo teško analizirati ove odnose zbog razgovora koji je karakterisan oskudnim opisima događaja i odnosa. Na primer, o slobodnom vremenu i odnosu sa sinom majka je samo rekla: „A kući normalno, kao i svaka porodica. Odemo ponekad na selo” (**S3R1**). Međutim, ukoliko se izuzme izostanak oca, čini se da su odnosi u porodici (između majke i sina) normalni, oni provode vreme zajedno i iz odgovara na ostala pitanja se uočilo da poznaju međusobne želje i razmišljanja. Slučaj pet, pored toga što je otac preminuo, karakteriše i veći broj dece (ukupno četiri). Sama majka ističe da je smrt oca bitno uticala na decu: „Suprug je preminuo pre šest godina punih. To je ostavilo velike posledice na svu decu” (**S5R1**). Može se postaviti pitanje koliko je uspešno mogla da se nosi sa obavezama koje nosi odgajanje četiri deteta. Majka ističe da skoro uopšte nema slobodnog vremena: „U suštini slobodno vreme je vrlo malo. Radno vreme je od pola 9 do pola 5 kod mene, tako da maltene ode ceo dan [...] I ostale obaveze u kući: da spremiš hranu deci, da ideš da nabaviš za sutradan, da ideš da počistiš, opereš” (**S5R1**). U slučaju jedanaest su prisutna oba roditelja, ali i troje dece. Možda odnose u porodici, pogotovo između oca i učenika, najbolje ilustruje SMS poruka koju je odeljenski starešina dobio od oca učenika neposredno pre roditeljskog sastanka. Otac je pokazao nezainteresovanost rekavši da nema više volje da se bavi svojim sinom, pritom ga nazivajući idiotom. I pored zalaganja roditelja da utiču na promenu odnosa **S11U** prema školi, odeljenski starešina ističe da to nije dalo rezultate. O slobodnom vremenu majka nije pomenula aktivnosti sa decom. Rekla je samo da provode vreme kao svi u današnje vreme „uz telefone, TV i tako. Izađemo malo” (**S11R1**). I u slučaju petnaest su prisutna oba roditelja i troje dece. Učenica koja je učestvovala u istraživanja ima starijeg polubrata i stariju polusestru po ocu. Majka učenice je rekla da ima veoma malo slobodnog vremena koje može da posveti porodici. Učenica, govoreći o slobodnom vremenu, ne pominje nikakve aktivnosti sa porodicom, već kaže da vreme provodi na telefonu „pretpostavljam kao i svi ostali tinejdžeri. A nakon toga uvek iskoristim neko slobodno vreme posle podne, kada nemam šta da učim, da izađem sa društvom” (**S15U**). Slučaj sedamnaest, takođe, karakteriše veći broj dece (petoro) i prisustvo oba roditelja. Majka kaže: „Ja sam mnogo liberalna kao roditelj, ali neke stvari bih volela da ispoštuju moja deca: da ne puše, da se ne drogiraju, da se ne kockaju. Ima tu četiri stvari koje to ne... I to je to. Jer ja njima ništa ne pravim probleme u životu” (**S17R1**). Ona je u potpunosti posvećena porodici, domaćica je i preokupirana je i vaspitavanjem dece. U ovom slučaju je najuočljivija *rodna podela aktivnosti* (Tomanović, Stanojević i Ljubičić, 2016) vezanih za brigu, negu i vaspitanje dece, istaknuta je asimetrija te je najveći deo roditeljskih obaveza na majci. Čini se da postoji dobro poznavanje ćerke i otvorenost u odnosima. Kako kaže **S17U**, sa porodicom

je bliska: „Sve što imam da kažem, ja im kažem”. Poslednji slučaj koji je karakterističan po strukturi porodice je slučaj devetnaest. **S19U** je jedinica razvedenih roditelja. Majka je govorila o odnosu sa bivšim suprugom: oni nemaju baš najbolju komunikaciju, ali kaže da je on pitom čovek i da nije agresivan. Čerka ide kod svog oca, prespava tamo i sl. Sama učenica smatra da je bliska sa roditeljima: „Možda sa ocem više za neke stvari, jer otac-čerka to je neki možda poseban odnos” (**S19U**). Dakle, u ovom slučaju odnosi među roditeljima nisu na zavidnom nivou, ali između učenice i roditelja jesu, što se pokazalo i kroz dobro međusobno poznavanje želja, razmišljanja i stavova majke i ćerke.

Kada su u pitanju ostali slučajevi sa učenicima slabog obrazovnog postignuća, dakle potpune porodice sa malim brojem dece (**S1**, **S7**, **S9** i **S13**), ovde postoje neke specifičnosti u odnosima u porodici koje nisu direktno rezultat strukture porodice. Na primer, slučaj trinaest čine visokobrazovani roditelji i dva sina. Učenik koji je učestvovao u istraživanju ide u gimnaziju i planira da upiše fakultet. Međutim, više puta je ukazano na neslaganje roditelja u pogledu obrazovnih i profesionalnih aspiracija za njihovog starijeg sina. Ta neslaganja su bila uočljiva i tokom obavljanja intervjuja gde su roditelji često jedno drugo prekidali i međusobno osporavali mišljenja. Tako majka u jednom trenutku kaže: „ali nekako mi tata, on ne usmerava, sabotira mi ga nekako. Imam takav utisak. Jeste” (**S13R1**). Dobar primer koji ilustruje odnose je naveden i prilikom predstavljanja ovog slučaja:

S13R2: *Mogu ja da kažem sad?*

S13R1: *Možeš.*

S13R2: *Hvala. Ovako, što se tiče toga, 'ajde imamo širok krug prijatelja. Bukvalno cela*

S13R1: *I u pravosuđu i ovako.*

S13R2: *Sačekaj malo i ja da kažem nešto, molim te.*

Sam učenik ukazuje da je blizak sa roditeljima i da razgovaraju često, mada:

S13U: *Ne mogu da kažem da pričam sve stvari, ali one stvari koje su mi bitnije i koje trebaju da znaju... Uglavnom mogu da im pričam, nikad ne krijem ništa. Mislim, naravno, krijem neke stvari, ne moraju sve da znaju. Ali te bitne stvari koje bi trebalo da znaju, naravno znaju [...] Mislim, bilo je nekih takoreći sukoba i svađanja ponekad, naravno i mi smo ljudi. Ali sve u svemu, sviđa mi se, mislim da smo lepa porodica i drago mi je što sam deo porodice.*

Dakle, u ovom slučaju se čini da su odnosi u porodici veoma uticali na obrazovni uspeh učenika. I pored toga što se često razgovara, provodi dosta vremena zajedno, poznaju

međusobne želje, razmišljanja i stavovi, neslaganje roditelja i suprotne ideje po pitanju obrazovanja **S13U** su veoma izraženi.

Nasuprot prethodno opisanom slučaju, u slučaju jedan postoji slaganje roditelja, ali odnosi sa sinom nisu toliko bliski. I otac i majka su više puta naglašavali da je **S1U** pod uticajem društva i da su oni pokušavali da utiču na njega i da vode razgovore, ali bezuspešno. Govoreći o slobodnom vremenu, pored toga što se naglašava da nema mnogo slobodnog vremena, ne pominju se zajedničke aktivnosti sa sinom. Na primer, otac je rekao da se bavi planinarenjem, a na pitanje da li je nekad poveo **S1U** sa sobom i da li mu je uopšte ponudio da zajedno provedu slobodno vreme na planinarenju, on je rekao da nije.

U slučajevima sedam i devet, učenika i učenice slabog obrazovnog postignuća koji pohađaju gimnaziju, u pitanju su porodice koje su po strukturi standardne. Kod njih čak postoji saradnja, razumevanje, razgovaranje i provođenje slobodnog vremena zajedno. U slučaju sedam majka je ukazala na brojne aktivnosti koje se obavljaju zajedno sa **S7U** u slobodno vreme, što potvrđuje i učenik. Međutim i za ovaj slučaj je uočena jedna specifičnost koja je mogla uticati na učenika u obrazovnom kontekstu – stariji brat koji je bio izuzetan učenik, čak generacije u toj školi, i pritisak koji je učenik zbog toga osećao. Prilikom predstavljanja ovog slučaja su i navedene reči učenika o ovoj temi:

***S7U:** Jeste. I iskreno, da ne lažem sam sebe i Vas, smetalo mi je, ali u istom trenutku mi je bilo drago. Ponose se njime, super. Ali ja sad recimo nikad nisam osetio potrebu da kažem ja ću biti isti kao on i da upoređujem sam sebe sa njim.*

I u slučaju devet se ukazuje na bliske odnose, mada je više puta ukazano da se zaključci o ovom slučaju moraju uzimati sa rezervom jer se činilo da učenica i majka ne daju u potpunosti iskrene odgovore. Tako učenica kaže da ništa ne krije od svojih roditelja i „prosto nemam potrebu da im bilo šta krijem jer ja šta god da dođem i da im kažem ja nikad nisam naišla na neku osudu ili na neku... da me grde ili nešto” (**S9U**). Majka iz slučaja devet u jednom trenutku je rekla i „dosta je oštećena porodica sada zbog prezauzetosti i svega toga” (**S9R1**). U ovom kontekstu se mora pomenuti i to da otac u vreme obavljanja intervjua nije bio u zemlji zbog posla i, kako su ukazale, on često putuje.

Kada su u pitanju slučajevi sa učenicima **izuzetnog obrazovnog postignuća**, ovde su odnosi u porodici opisivani dosta detaljnije, roditelji i učenici su pokazali mnogo bolje međusobno razumevanje i ukazivali na brojne aktivnosti koje obavljaju zajedno u slobodno vreme. Tako majka iz slučaja dva kaže:

S2R1: *Gledamo kad možemo da izađemo sa njom na ručak, večeru, čisto da sednemo da provedemo vreme zajedno [...] Mi imamo otvoren odnos sa njom, od malena o svemu pričamo [...] Ja sam joj rekla – šta god da u životu uradiš loše, ima da dođeš prvo nama da kažeš, ja znam da ću burno da reagujem jer znam kakva sam, možda ću tog trenutka da vičem, histerišem, ali mi smo ti koji ćemo da te zaštitimo.*

Ovo potvrđuje i učenica koja ističe da joj je veoma značajna podrška koju dobija i naglašava da je veoma bliska sa roditeljima, kao i da priča sa njima redovno i o dobrim i o lošim stvarima. Ovo je i jedan od slučajeva gde je deo porodice i baka učenice. Majka ističe značaj koji je njena svekrva imala za razvoj **S2U**: „Svekrva moja je dosta radila sa njom, pričala, od pesmica, pričica dok je bila mala, o savetima šta, kako [...] Svekrva je dosta radila sa njom kroz igru, baš joj je posvećivala pažnju“ (**S2R1**). I u slučaju četiri je baka učenika deo porodice. Premda se njena uloga ne ističe eksplicitno, majka naglašava „zdrave“ porodične odnose i da nikada nije bilo nikakvih problema. Majka je domaćica i vodi brigu o domaćinstvu, deci, porodici. „Znači još u startu je rečeno, znači bila priča kod kuće šta mora, kako mora, tako da stvarno ne mogu da grešim“ (**S4R1**). Slična situacija je i u slučaju osam. Deo ove porodice su i baka i deka učenika, koji žive u odvojenoj kući, ali u istom dvorištu. Ovde je majka učenika domaćica i ona prevashodno vodi brigu o porodici, što posebno naglašava otac učenika: „Ona više vremena provodi sa decom, ona je tačno upućena u sve njihove i probleme i šta se sve dešava“ (**S8R2**). Sam učenik ističe bliske porodične odnose i kaže: „Mnogo mi znači kad provodimo vreme zajedno“ (**S8U**). Slučaj šest je specifičan jer **S6U** i njen brat blizanac ne žive sa roditeljima već stanuju u gradu u kojem završavaju srednju školu. Otac kaže „Mi smo ih doveli ovde, posle 8. razreda smo ih ostavili. Oni stanuju ovde, njih dvoje. Nikad nikakvi problemi nismo do sada hvala Bogu imali. I obadvoje uče, vredni su, radni, poslušni“ (**S6R2**). Postoji izražena podrška koju roditelji pružaju deci, ali i međusobno poverenje, na šta ukazuje i učenica. Dakle, i pored razdvojenosti, može se reći da su odnosi u porodici na dobrom nivou. Slučaj šesnaest donekle odudara od prethodno pomenutih slučajeva jer kako ističe majka oni ne provode mnogo vremena zajedno jer **S16U** „više voli sama u sobi da bude, da se izdvoji. Jedino kad negde idemo, onda provedemo više vremena zajedno. A ovako voli da ostaje sama, znači ne voli da zajedno gledamo neki film, to više ova starija ćerka, a ova ne“ (**S16R1**). Ali i pored toga što ne provode mnogo slobodnog vremena u zajedničkim aktivnostima, učenica smatra da je bliska sa porodicom. I na osnovu odgovora na ostala pitanja se uočilo da poznaju međusobne želje, razmišljanja i stavove, da razgovaraju i slično.

U slučajevima deset, dvanaest, četrnaest, osamnaest i dvadeset su u istraživanju učestvovala oba roditelja, pa se oni ovde izdvajaju da bi pažnja bila posvećena i zapažanjima o dinamici njihovih odnosa tokom razgovora koji se vodio, pogotovo imajući u vidu odnos i neslaganje roditelja iz slučaja trinaest. Za slučaj deset je zanimljivo da je učenica u jednom trenutku pomenula da misli da nije previše bliska sa roditeljima, ali odgovori na ostala pitanja, poznavanje međusobnih stavova, razmišljanja, nedoumica, aspiracija, ali i provođenje slobodnog vremena, pokazuju suprotno. Uistinu, otac je u jednom trenutku rekao da su trenutno malo više posvećeni mlađem sinu zbog obaveza koje on ima van škole (folklor i aikido). Upravo kada se govorilo o slobodnom vremenu, roditelji su ukazali da nemaju mnogo slobodnog vremena za sebe, već da je to posvećeno pre svega deci (opet, prvenstveno mlađem sinu). Pokazalo se da postoji razumevanje, potpuno poznavanje problema kroz koje je učenica prolazila, nedoumica koje je imala oko odabira fakulteta, pružanje podrške u odlukama koje se donose i slično. Roditelji su tokom razgovora strpljivo čekali da sagovornik završi izlaganje, zatim dopunjavali odgovor ukoliko je potrebno i nijednog trenutka nisu iznosili suprotstavljene stavove i razmišljanja. I u slučaju dvanaest postoji izuzetno slaganje roditelja, strpljivost prilikom intervju, dopunjavanje i međusobno slaganje. Mora se naglasiti da je majka vodila „glavnu reč” tokom razgovora, a otac se po potrebi uključivao u razgovor. Naglašava se da se trude da provode vreme zajedno: „U principu budemo onako zajedno tako posle ručka obavezno. Ručak je nekako čin neki koji insistiram da budemo svi. Doručak, večera ne mora, ali gledam da budemo na ručku svi” (**S12R1**). Ovo ukazuje na postojanje *rutinskih porodičnih praksi* koje doprinose većoj koheziji (porodične) grupe. One se odnose na vreme koje je povezano sa svakodnevnim rutinama i habitusom, a „jednom uspostavljeni, rasporedi dnevnih i nedeljnih porodičnih praksi obično se rutiniraju kroz njihovo ponavljanje“ (Krstić, Tomanović i Stanojević, 2022: 154). Roditelji ukazuju i da misle da su u toku skoro svega što se tiče života njihove dece. Iako se njihova uloga u porodičnim odnosima i vaspitanju dece ne ističe eksplicitno, deo ove porodice su i baka i deka učenika. Slučaj četrnaest karakteriše ista dinamika kao i prethodna dva slučaja – razumevanje, strpljivost, dopunjavanje i slaganje prilikom odgovaranja na pitanja. Ovde se ističu i brojne zajedničke aktivnosti koje otac i učenik imaju – bavljenje sportom, praćenje utakmica, putovanje i slično. Ovo najbolje ilustruju reči majke i sina:

S14R1: *A kad je bio mali, znači šetnja. To što je rekao suprug, prošetamo zajedno sa njim. Uvek je hteo. I danas ne odbija, iako ima svoje društvo. Ja ga pitam: Hoćeš li sa nama? On: Zašto ne bih? Ja računam da se možda stidi. On kaže: A zašto ne bi? Eto, prošetamo, voze se i bicikli, zimi ne znam gde odemo.*

***S14U:** Oni su, mogu da kažem, dosta stariji od mene. Oni su 64. i 66. godište, ja sam 2005. Tu evidentno postoji razlika. Ali bez obzira, ja mislim, ne mislim, nego jesam veoma blizak sa njima. Zato što jednostavno šta god da mi je na duši, koji god problem da imam, ja mogu da im kažem. Neću to da krijem od njih. Njih smatram za osobe koje će uvek tu da budu uz mene, pa makar ne znam šta da se desi, uvek će mi pomoći. Zato se osećam sigurno pored njih i u kući, odnosno stanu gde živimo. Tako da jesam svakako blizak sa njima.*

I za slučaj osamnaest važi ono što je navedeno za prethodne slučajeve, uz naglašavanje da je otac ovde bio dominantan tokom razgovora, dok je majka bila ta koja se po potrebi uključivala u razgovor. Učenik i roditelji provode dosta vremena zajedno, imaju zajedničke aktivnosti i često razgovaraju „kao drugari” (**S18R1**). Učenik kaže da roditeljima priča šta je radio u školi i kako je proveo dan. O tome govori i otac koji kaže da često pita sina kako provodi vreme: „Šta ti se desilo, nemoj da te ovaj kinji, šta je ovo, je l’ video onaj problem, ovaj šta je dobio? Imamo i neko samovrednovanje, odnosno, kako može bre onaj da bude bolji od tebe, da dobije ocenu?” (**S18R2**). Na kraju, i slučaj dvadeset karakteriše ista dinamika porodičnih odnosa kao i prethodna četiri pomenuta slučaja. Specifičnost ovog slučaja je da je učenik na početku srednje škole imao problem prilagođavanja na novu sredinu i tada se donekle povukao i udaljio i od roditelja, ali su se posle toga odnosi popravili: „U zadnje vreme baš, baš smo se zbližili. Ona prva i druga godina u srednjoj, to sam prolazio kroz neku... Te godine. I tad sam baš i terao i inat i nisam hteo ništa da radim što mi oni kažu. Sve naopako. Sad sam popravio tu, barem ja se nadam da sam popravio, vezu između nas” (**S20U**). Majka ističe da vole da provode vreme sa decom, da im je zabavno i da uživaju u tome. „Posao ostavljamo iza nas, dolazimo kući, spremamo ručak. To se zna ko postavlja, muškarci postavljaju dok ja spremam. Sednemo, onda volimo da pričamo. I to ih učimo da pričamo ko je kako proveo dan” (**S20R1**).

Na osnovu ovog indikatora jasno se uočava razlika između dve grupe slučajeva. Kod slučajeva sa **učenicima izuzetnog obrazovnog postignuća** dominiraju porodice koje su po strukturi standardne (prisutna oba roditelja i mali broj dece), čak u sedam slučajeva je deo porodice i baka i/ili deka učenika/ce čija se pozitivna uloga u porodici često naglašava. U ovim slučajevima su odnosi u porodici opisivani dosta detaljnije, ukazivalo se na brojne zajedničke aktivnosti koje imaju roditelji i deca, na slobodno vreme koje provode zajedno, što rezultira boljim razumevanjem i bližim odnosima. Kod slučajeva sa **učenicima slabog obrazovnog postignuća** dominiraju porodice koje su nestandardne po strukturi (veći broj dece ili odsustvo jednog od roditelja) što nesumnjivo utiče na odnose u porodici. Na primer, u

nekim slučajevima se ukazuje na traume koje su uticale na odnose u porodici (**S5** – smrt oca), a u nekoliko slučajeva je uočljivo da deca i roditelji nisu bliski i da postoji neslaganje među njima (na primer, **S11** i SMS oca odeljenskom starešini), a u jednom slučaju i da postoji neslaganje među roditeljima po pitanju obrazovnih i profesionalnih aspiracija za svoje dete (**S13**).

5.3.1.4. Pomoć oko školskih aktivnosti

Poslednji indikator socijalnog kapitala unutar porodice koji je izdvojen jeste pomoć koju roditelji pružaju (ili su pružali) oko školskih aktivnosti učenika. Dakle, ovde se ne misli na razgovore o školovanju, već na konkretne zajedničke aktivnosti – učenje, objašnjavanje, pisanje domaćih zadataka i slično.

Skoro svi roditelji i učenici navode pomoć oko domaćih zadataka i savladavanja gradiva koju pružaju roditelji (u onim porodicama gde su bili prisutni baka i deka ukazuje se i na njihov značaj) u nižim razredima osnovne škole. Kod većine njih se ukazuje da je već posle 5. razreda osnovne škole ta praksa smanjena, a u srednjoj školi u potpunosti prekinuta. Dakle, to je karakteristično za obe grupe slučajeva. Ova pomoć koju su roditelji pružali smatrala se očekivanom, normalnom i podrazumevanom. Kako kaže majka iz slučaja četiri, nešto je „vuklo” da pomogne detetu: „Znači jednostavno me je vuklo da mu pomognem pošto znam i tako. Znači sa njim sam prošla kroz sve to, pa onda i sa devojčicom” (**S4R1**). Pravilnost koja se uočila je da se u periodu viših razreda osnovne škole, kada se smanji pomoć roditelja zbog obaveza ili zbog toga što više ne poznaju to gradivo koje se uči u školama dovoljno dobro, kreće sa praksom privatnih časova. To dobro ilustruju reči učenice iz slučaja deset i majke iz slučaja šesnaest:

S10U: *Jesu, pogotovo u ranijim razredima, pogotovo do 4. razreda su mi pomagali [...] Tako da i oni zbog i mog brata i poslova nisu imali više vremena da sede sa mnom i da uče. Tako da tada su krenuli da mi plaćaju privatne časove iz nemačkog i iz matematike. I ja sam naučila da učim sasvim samostalno, tako da nije bilo ni potrebe.*

S16R1: *Mislim da je matematiku malo išla, kraj negde osnovne. Zato što ja više ne mogu, mogla sam do 5-6 razreda da joj pomognem, posle nisam upućena u sve i nisam mogla da joj pomognem.*

Takođe, i učenici i roditelji ističu pomoć bake i/ili deke učenika/ce u vezi sa pomaganjem oko školskih aktivnosti u periodu (nižih razreda) osnovne škole:

S7U: *Baka i deka su mi prosvetni radnici. Baka mi je učiteljica bila. U većini slučajeva je baka bila ta zaslužna da ja sednem da uradim domaći, da ne znam... U redu, roditelji budu tu, pomognu mi za šta ih pitam, ali u većini slučajeva je baka bila ta: 'Ajde da uradimo domaći. Ja nisam smeo da odem da ne uradim domaći. I svakako i majka, otac mi provere sve to. Ali baka, deka su zaslužni da sam završio to.*

S13U: *Pa u ranijim razredima osnovne škole da. Naravno, svako dete pita roditelje - Tata, nije mi jasno, možeš li da mi objasniš? Ili tako nešto. Naravno i majku, da se ne razumemo loše. Naravno, da jesam. Posle toga, na primer, oko matematike konkretno sam pitao dedu jer on mi je pomagao dosta, on je bio profesor matematike.*

Ono po čemu se dve grupe slučajeva razlikuju je detaljnost objašnjenja u čemu se ta pomoć sastojala i kako je izgledala. Na primer, iz slučajeva sa učenicima sa slabim obrazovnim postignućem često su i roditelji i učenici samo potvrdili da je bilo pomoći, bez objašnjenja kako je ta pomoć izgledala, u čemu se sastojala, za koje predmete:

S3R1: *Sad ne, ali dok je bio u osnovnu školu da. Od 1. do 4. baš.*

S5R1: *Ne, u srednjoj nikako. A vrlo malo na početku jer je učiteljica njihova radila po nekom specijalnom programu. I decu nije opterećivala kod kuće sa obimnim domaćim zadacima.*

Sa druge strane, u slučajevima sa izuzetnim obrazovnim postignućem detaljnije govore o toj pomoći, uz navođenje konkretnih predmeta, načina rada, navika učenika i roditelja ili isticanja značaja za razvijanje radnih navika. Na primer:

S14U: *Kad sam bio prvi razred pa imamo da crtamo jabuke ili slova ili dva plus dva i tako nekih stvari, ja to uradim uvek posle škole. I za to su oni zaslužni najviše, jer su oni stvorili kod mene naviku da kad dođem kući ja prvo treba da završim domaći pa onda sve ostalo. I onda jednostavno, to nisam znao, pa moja mama uzme pa vidi jednostavno gde sam pogrešio, šta sam uradio i onda mi kaže - e ovo si pogrešio. Pa ja sve to ispravim. To što mi nije jasno, ali nije bilo mnogo toga što mi nije bilo jasno, uzmem pa pitam. Hvala Bogu, oni znaju pa mi to predoče na neki možda bolji način.*

S2R1: *Kad je pošla ovde u prvu godinu, tad me je zamolila čisto da je ispitam kad ima neki kontrolni. Ona je taj tip da mora da razume to što uči i dok ga ona u svojoj glavi ne raščlani, dok ona to ne shvati... Hoće ona da mi postavi pitanje, tipa neki medicinski izraz, pročita pa ne zna šta je.*

S16U: *Pa baš kad sam bila mala, ono prvi, drugi, treći razred, mama je radila sa mnom domaće zadatke. Iz matematike, tata je voleo matematiku. Tata je sa mnom učio tablicu množenja i to je bila najgora stvar ikada (smeh). Samo me on to učio i bio je naporan što se tiče toga. Njemu ide matematike nekako. Tako da vežbali su sa*

mnom, ali više sam bila samostalna. 4. i 5. razred već sam sama počela sve.

Jedno od objašnjenja zbog čega roditelji nisu toliko aktivni u pomoći oko savladavanja gradiva u višim razredima osnovne škole i u srednjoj školi je to da roditelji više nisu kompetentni da pomažu u savladavanju gradiva (pogotovo oni sa manjim obimom kulturnog kapitala) zbog čega se kreće sa praksom privatnih časova (na šta je prethodno ukazano), ali i mišljenje da bi učenici u tom periodu trebalo da pokažu samostalnost, što najbolje ilustruju reči učenika iz slučaja trinaest:

***S13U:** Jer škola generalno ako je namenjena meni, trebalo bi ja da se snađem oko nje. I da ja nađem načine.. ne znam kako da se izrazim.. pa da se ja snađem otprilike. Jer ako je namenjeno meni i ja da ga naučim, ne bi trebalo da ima potrebe za dodatnom pomoći. Doduše, sada dešava se da pitam nekoga za pomoć.*

Kada je u pitanju ovaj indikator socijalnog kapitala unutar porodice, **ne mogu se uočiti značajne razlike između dve grupe slučajeva.** Kod obe grupe i učenici i roditelji navode da je postojala pomoć oko školskih aktivnosti u nižim razredima osnovne škole, ali da takva praksa u srednjoj školi ne postoji. Jedina razlika između dve grupe slučajeva je detaljnost objašnjenja kako je izgledala i u čemu se sastojala ta pomoć oko školskih aktivnosti – u slučajevima sa učenicima izuzetnog postignuća se dosta detaljnije govori o ovome, navode se zanimljivosti, način rada, ističe značaj ove pomoći itd.

5.3.2. Socijalni kapital van porodice

Opet polazeći od postavki Džejmsa Kolmana, u teorijskom delu rada je navedeno da se socijalni kapital van porodice odnosi na veze porodice sa širom zajednicom koje mogu biti korisne za kontekst obrazovanja dece. Tako je ova vrsta socijalnog kapitala posmatrana kroz: 1. zatvaranje društvenih mreža; 2. povezanosti roditelja sa školom; 3. poznanstva roditelja koja mogu biti korisna u kontekstu uspešnijeg obrazovanja dece i 4. učešće učenika u školskim vannastavnim aktivnostima.

5.3.2.1. Zatvaranje društvenih mreža

Termin *zatvaranje društvenih mreža* se koristi da bi se opisao zatvoreni krug poznanika, odnosno mreža koju čine osobe koje se međusobno poznaju i komuniciraju. Kada se stvori takva društvena struktura (na primer, roditelji poznaju roditelje prijatelja svoje dece), lakše se prenose norme na decu. U ovom istraživanju je zatvaranje društvenih mreža analizirano preko poznanstva roditelja i prijatelja svoje dece, ali i roditelja tih prijatelja. U okviru ove dimenzije socijalnog kapitala, komparacija se vrši na osnovu uspeha učenika, ali i sredina iz kojih oni dolaze.

Značaj ove dimenzije, koja omogućava bolje prenošenje normi, najbolje pokazuju reči roditelja iz slučaja jedan gde oni najpre ukazuju da u srednjoj školi ne poznaju prijatelje svog sina:

S1R1: Drugove iz detinjstva da, sve roditelje poznajem. A sad, on talasa...

S1R2: Sada ih menja kao kralj čarape. Znači danas sa jednim, sutra sa drugim, prekosutra sa trećim. Ja mislim da i on ne zna sa kim se druži.

Upravo u uticaju društva, koje roditelji ne znaju u potpunosti, oni nalaze objašnjenje za njegov odnos prema školi:

S1R1: Jer on iz porodice ne može da ponese takve stvari. Mislim to što se suprotstavlja. Prosto da kažem – lupa gluposti. To ne nosi dete iz porodice. To kupi sa ulice.

Kao što je rečeno, zatvaranje društvenih mreža se komparira na osnovu dva kriterijuma pa će odgovori biti grupisani u četiri grupe:

1. Slučajevi sa **učenicima slabog obrazovnog** postignuća iz **gradova**;
2. Slučajevi sa **učenicima slabog obrazovnog** postignuća iz **manjih mesta**;
3. Slučajevi sa **učenicima izuzetnog obrazovnog** postignuća iz **gradova**;
4. Slučajevi sa **učenicima izuzetnog obrazovnog** postignuća iz **manjih mesta**;

Kada je reč o **prvoj grupi**, tu spadaju **S1, S5, S9, S11 i S13**. O slučaju jedan je bilo reči u prethodnom pasusu – ovde roditelji ne poznaju prijatelje svog sina, naravno ni njihove roditelje. Oni upravo u uticaju društva nalaze uzrok učenikovog slabog obrazovnog postignuća i odnosa prema školi (u delu o vrednovanju obrazovanja učenik je svrstan među one koji uopšte ne vrednuju obrazovanje, odnosno smatraju da obrazovanje nije značajno). U slučaju pet se navodi da je majka poznavala prijatelje svoje ćerke u ranijem periodu, tokom osnovne škole, ali da to sada nije slučaj. Tu decu uglavnom zna „iz priče“, ali ne i lično. U skladu sa do sada navedenim, jasno je da ne poznaje ni njihove roditelje. **S5R1** ukazuje i da se deca manje druže u odnosu na neki raniji period:

S5R1: *Iz osnovne škole da jer su to ipak deca iz kraja. A iz srednje škole ne znam decu. Mislim znam dve-tri devojčice, al' ne znam celo odeljenje uopšte. Iz priče onako [...] Inače ne dolaze deca kod kuće. Ono je bilo korona kad su se otuđili, kad su svi bili zatvoreni.*

U slučaju devet učenica smatra da roditelji znaju njene prijatelje, ali uglavnom „iz priče“, a neke koji dolaze kod nje kući i lično. Majka ne navodi da poznaje roditelje prijatelja svoje ćerke, a prijatelje poznaje, mada ne naglašava kako ih zna - lično ili iz priče, i njima posvećuje dosta pažnje tokom razgovora:

S9R1: *Postoje tu i prijatelji koji se meni ne sviđaju kao ličnosti, kao osobe, kao deca. Možda, razumete me. Ali to je trenutno njen izbor za sada. Postoje osobe koje mi se sviđaju i možda je to i dobro. Znate kako, od loših ljudi naučimo, i od dobrih i od loših naučimo ponešto. I kako valja i kako ne valja. I mislim da je to dobro za svakog od nas, treba da srećemo različite ljude i da vidimo ko je kakav, kakav može svet.. Ona je još uvek i mlada i upoznaje sav taj svet.*

Kada je reč o slučaju jedanaest, majka navodi da poznaje tri najbolja druga svog sina – ne navodi da poznaje njihove roditelje ni ostale prijatelje. Mišljenja je da drugovi utiču na njenog sina i da se njegovo obrazovno postignuće i odnos prema školi mogu objasniti tim uticajem. Poput majke iz prethodnog slučaja, ni **S11R1** nije u potpunosti zadovoljna odabirom prijatelja svog sina:

S11R1: *To su uglavnom drugovi van škole, drugovi iz naselja sa kojima se druži [...] Jednog su isterali iz srednje škole, to mu je drug, drugi je pao godinu nije položio letos matematiku, ne znam nebitno šta je polagao, i još jedan završava za kuvara. To je njegovo najuže društvo.*

U slučaju trinaest roditelji načelno kažu da poznaju prijatelje svog sina, pre svega iz naselja, ulice; dok ne navode da poznaju roditelje njegovih prijatelja (premda je očekivano da poznaju roditelje onih prijatelja iz naselja i ulice). Sam učenik se slaže sa tim da roditelji uglavnom poznaju njegove prijatelje, ali konstatuje i da ih oni lako zaboravljaju:

S13U: *Znači da ih vide, mogu da ih prepoznaju, ali, na primer, neki put na samo ime ne mogu da ih prepoznaju i - ko je taj, ko to beše? Ali uglavnom su upoznati. Ne znam baš sa roditeljima, mislim upoznaju se nekada, ali retko kad. Nemaju samo priliku kada da se upoznaju niti razlog konkretno.*

Kada je u pitanju ova grupa slučajeva, može se zaključiti da roditelji ne poznaju roditelje prijatelja svoje dece. Deo roditelja čak ne zna ni prijatelje svoje dece, deo ih poznaje samo iz priče, dok neki znaju samo nekoliko bliskih prijatelja. Ukazano je i da se neki roditelji koji znaju prijatelje svoje dece kritički odnose prema njima i u njihovom uticaju traže objašnjenje za njihovo slabo obrazovno postignuće.

Drugu grupu slučajeva (učenici slabog obrazovnog postignuća iz malih mesta) čine **S3, S7, S15, S17 i S19**. U slučaju tri, kao i po ostalim pitanjima, odgovori su bili kratki i nedorečeni. I majka i učenik lakonski odgovaraju da majka zna prijatelje učenika kao i neke od roditelja tih prijatelja. Konkretno, za poznavanje prijatelja svog sina majka kaže: „Da, da. Dosta znam, da“ (**S3R1**). U slučaju sedam su rečitiji bili i majka i sin. Oboje navode da roditelji odlično znaju prijatelje **S7U**. Učenik navodi da dosta vremena provodi sa drugarima i da oni često dolaze kod njega kući. Takođe, pominje i da su njegovi roditelji kućni prijatelji sa nekim roditeljima njegovih drugova. Majka odlično poznavanje prijatelja svog sina pokazuje opisivanjem nekoliko njih i njihovih porodica – čime se bave roditelji, kakva su ta deca, da li i šta planiraju da upišu posle srednje škole itd. U slučaju petnaest se takođe navodi poznanstvo roditelja sa prijateljima ćerke kao i sa roditeljima tih prijatelja. Tako učenica kaže:

S15U: *Da. Poznaju i roditelje. Ja se sa dosta ljudi družim, ali imam četiri najbliže drugarice koje znaju zato što non-stop vreme provodimo zajedno. I ovako dosta ih vole mogu da kažem. Znaju se sa njihovim roditeljima...*

Slično kao u slučaju petnaest, i u slučaju sedamnaest i majka i ćerka navode da su roditelji, preciznije majka, upoznati sa najboljim prijateljima **S17U**. Majka učenice naglašava

da oni nisu iz velikog mesta, tako da se svi međusobno znaju. Kaže i: „Moram da znam sve. Normalno da znam“ (**S17R1**). Učenica to potvrđuje mada ukazuje i da njeni roditelji nisu bliski sa roditeljima njenih prijatelja:

***S17U:** Pa, znaju ih. Mama zna lično sve moje drugarice i drugove. A roditelje, pa zna iz mladosti iz škole ako su bili zajedno i ovako na zdravo, zdravo i to. Nije mnogo bliska sa svim roditeljima, ne druži se tol'ko sa mnogo prijatelja. Samo se druži sa njenim drugaricama iz osnovnu školu, ja mislim, ili srednju.*

Kao i kod ostalih slučajeva iz ove grupe, učenica i majka iz slučaja devetnaest potvrđuju da majka poznaje prijatelje **S19U**. Učenica na ovo pitanje odgovara kratko, dok je majka dosta rečitija. Ona, poput još nekih roditelja iz ove grupe, opisuje prijatelje svoje ćerke, govori čime se bave, koje škole su završili ili završavaju, govori o uticaju koji imaju na njenu ćerku, koje zajedničke aktivnosti imaju itd. Zaključuje: „Okej su ovako, da kažem. Nisu to visokoobrazovana deca, ali ne mogu reći da loše utiču na nju. Takav je sklop da su jako fini“ (**S19R1**) i kaže da neke od roditelje zna, a neke ne.

Ova grupa slučajeva se veoma razlikuje u odnosu na prvu grupu. Ovde roditelji dobro poznaju prijatelje svoje dece, opisuju ih, govore čime se bave, kako utiču na njihovu decu i slično, a neki navode da poznaju i roditelje prijatelja svoje dece. Iako su kao i u prvoj grupi u pitanju slučajevi sa učenicima slabog obrazovnog postignuća, ovde postoji zatvaranje društvenih mreža – to što se oni školuju i žive u manjim sredinama utiče na bolje poznavanje prijatelja dece.

Treća grupa slučajeva su sa učenicima izuzetnog obrazovnog postignuća iz gradova: **S2, S6, S10, S12 i S14**. U nekim od ovih slučajeva roditelji, pored ukazivanja da poznaju prijatelje svoje dece i neke roditelje, pažnju posvećuju i nekim specifičnostima i opisivanju svoje dece – kakva su karakterno i kako biraju prijatelje. Slučaj dva je karakterističan jer učenica i roditelji žive u selu nedaleko od grada gde se učenica školuje. U ovom slučaju se apostrofiraju bliski odnosi majke sa prijateljicama svoje ćerke: „Ja tu decu svu znam, dolaze kod nas, kao pola njih me zove mama. Pola njenog odeljenja me zove mama. I njeno društvo par njih me zovu mama“ (**S2R1**). Ona navodi i da uglavnom poznaje roditelje prijatelja ćerke (makar iz viđenja) dok se sa nekima, prvenstveno onima iz sela, ona i suprug druže. Majka priča i o tome kakva je njena ćerka i kako bira prijatelje:

***S2R1:** Odan je prijatelj, ima tu neku grupu prijatelja, ne daje se mnogo, znači taj neki krug koji je zatvoreni krug. Imala je loše iskustvo i posle toga se baš povukla i ne pronalazi se u svakom društvu i ne želi sa svakim da se druži. Ako ona proceni da to nije za*

nju društvo, nema šanse. Mislim, biće ona na zdravo, zdravo, ali nešto dalje od toga ne.

Učenica potvrđuje da roditelji (prvenstveno majka) znaju njene prijatelje. Navodi i da je sa nekim prijateljicama veoma bliska, da često prespavaju kod nje, da su sa njenom porodicom išle na letovanja i da ih roditelji odlično znaju. Navodi i zanimljivost da su mama njene najbolje drugarice i **S2R1** takođe najbolje drugarice. Slučaj šest ima neke sličnosti sa prethodnim slučajem – učenica je poreklom sa sela, tamo je završila osnovnu školu, dok srednju završava u gradu dok roditelji žive na selu. Iako postoji odvojenost roditelja i ćerke, ukazuje se da postoji poznavanje prijatelja **S6U**. Otac ističe da poznaju prvenstveno one prijatelje ćerke (i njihove roditelje) koji su iz sela:

S6R2: *Da znamo. Pa ta deca dolaze kod nas kući. Roditelje znam ovi što su u selo, mi smo maltene odrasli zajedno. Znamo se. Ovako iz škole znam, pošto su sad četvrta godina. Pa smo se već upoznali preko roditeljski [...] Ona se druži, sa ovi što se druži sva su dobra deca. Tu ne mož da izdvojiš maltene nijedno dete.*

Učenica potvrđuje reči oca, pritom navodeći da ona i nema veliki broj bliskih prijatelja iz srednje škole već da se i dalje uglavnom druži sa prijateljima iz sela i osnovne škole. Slično kao u prethodnom slučaju, učenica ukazuje da ima dobru drugaricu sa kojom je bila u odeljenju od osnovne škole, sa njom je sada u odeljenju i u srednjoj školi, i da se otac te drugarice i njen otac odlično poznaju i druže jer su i oni bili zajedno u odeljenju. Kao u slučaju dva i šest, u slučaju dvanaest se učenik školuje u gradu, ali je poreklom iz manjeg mesta. Ovde se ukazuje da roditelji znaju sve drugove svog sina iz mesta, dok iz škole znaju deo njih. Kada su u pitanju roditelji drugova, one koji su iz njihovog mesta znaju, dok one iz škole znaju samo sa roditeljskih sastanaka. U slučaju deset, za razliku od prethodnih slučajeva, učenica živi i školuje se u gradu. Roditelji ukazuju na odlično poznavanje prijatelja svoje ćerke, ali i na značaj prijatelja u oblikovanju ličnosti. Na primer, majka kaže:

S10R1: *Da, da. Naravno. Poznajemo. I kad je bila u osnovnoj školi i evo sada u srednjoj školi. To su jako divna deca. S10U je, kao što sam rekla malo drugačija, ona bira s kim želi da se druži. Meni je jako drago. Te drugarice dolaze kod nas, ona ide kod njih. To su zaista divna deca. I uvek znam sa kim izađe i u gradu uveče i ovako [...] Ja se držim one stare izreke - sa kim si, takav si. I ukoliko ste u dobrom društvu, ukoliko imate osobu koja je ambiciozna, prosto smatram da je ambicija zarazna stvar. Ako imate nekog ko teži ka nekom boljitku, ka znanju, ka učenju, ka nekim interesovanjima, prosto, koliko god da ste vi indiferentni, budi u vama želju da i vi odradite nešto isto.*

Učenica ovo potvrđuje ukazavši da roditelji možda ne znaju neke njene „internet prijatelje“, ali navodi da su oni svesni sa kim se druži i da im uvek kaže kada izlazi sa kim se viđa i slično. I u slučaju četrnaest se naglašava značaj drugova za razvoj ličnosti, kako otac kaže:

S14R2: *Sredina formira ličnost. Porodica je osnovni bit za formiranje, ono što se kaže kućno vaspitanje, ali je sredina ta koja formira ličnost [...] Da nije bio u jakoj sredini počev od vrtića, pa preko odeljenja u osnovnoj i do kraja sad u srednjoj, možda ne bi imao te rezultate. Takmičarski nagon je bio u društvu. Jaka sredina iznedri jake pojedince.*

U ovom slučaju roditelji kažu da su poznavali sve drugove iz osnovne škole, ali i da poznaju većinu drugova i njihovih roditelja iz srednje škole. Opet otac govori o ovoj temi: „A društvo se širi. I onda ja pitam: Ko je to dete i koji su mu roditelji? [...] Pa mora da znamo sa kim se druži. Mora da znamo“ (**S14R2**).

Dakle, ovu grupu slučajeva karakteriše odlično poznavanje prijatelja dece. Treba imati u vidu da, iako se učenici školuju u gradovima, tri od pet su poreklom sa sela. U ovim slučajevima roditelji apostrofiraju da bolje poznaju te prijatelje iz sela i da znaju njihove roditelje. Takođe, u ovim slučajevima su roditelji često opisivali kakva su njihova deca i kako biraju prijatelje, te da zbog toga imaju i poverenje u njih.

Četvrtu grupu slučajeva čine oni sa učenicima izuzetnog obrazovnog postignuća iz manjih mesta – **S4**, **S8**, **S16**, **S18** i **S20**. I ovu grupu karakteriše dosta toga što je rečeno za prethodnu, a najbitnije je dobro poznavanje prijatelja svoje dece. U četvrtom slučaju je majka ta koja poznaje prijatelje dece – učenik to objašnjava time što je majka domaćica i više vremena je posvećena njima, dok otac radi. Majka poznaje društvo svog sina, kao i neke roditelje tih drugova. Kaže i da je bliska sa društvom sina:

S4R1: *Znam. Isto dobra deca, znači, isto reči hvale. Ima tu, znači, društvo iz osnovne škole koji su nastavili sad dalje. Tako da u suštini, znači, oni dolaze kod nas. Ja volim da pitam šta rade, kako rade, kako provode vreme. Tako da vidim da oni baš vole da provode vreme sa mnom, odma 'ajde **S4U** gde je mama, da promenimo znači reči, mišljenja i tako. Stvarno ne mogu da nešto loše, znači deca su okej.*

Otac iz slučaja osam takođe navodi da poznaje društvo svog sina, neke roditelje, ali i da „kao roditelj mogu da sednem, da porazgovaram, da im se javim na ulici i da se oni meni sa oduševljenjem jave“ (**S8R2**). I on ima reči hvale za te drugove. Po njegovom mišljenju oni su fini i lepo vaspitani zbog čega ima poverenja i u sina i u njih. U slučaju šesnaest je sličan

narativ majke kao u prethodna dva slučaja – ona zna sve prijatelje ćerke i neke od njihovih roditelja, ali kaže „bitno mi je da su iz dobrih porodica“ (**S16R1**). Učenica potvrđuje da roditelji znaju njene prijatelje, ali smatra da znaju i sve ili skoro sve roditelje, jer su iz manjeg mesta. Ukazuje i da imaju neke zajedničke prijatelje „u smislu oni su prijatelji sa mamom i tatom, sestra i ja smo prijatelji sa ćerkama i svi se tu međusobno družimo“ (**S16U**). U slučaju osamnaest i majka i otac učenika navode da znaju uglavnom sve prijatelje svog sina, kao i skoro sve roditelje – to objašnjavaju time što žive u maloj sredini. Roditelji dobro poznavanje prijatelja svog sina ilustruju nekim skorašnjim anegdotama o njima. I u slučaju dvadeset roditelji poznaju prijatelje svog sina, a znaju i roditelje onih prijatelja koji su iz tog mesta jer, kako kaže majka, „malo je mesto“ (**S20R1**). Otac kaže da znaju drugove i iz njihovog mesta, ali i drugove koji su iz drugih gradova.

***S20R2:** Znamo i ko je kakav i šta radi. I preko posla znam sa kim ne bi trebao da se druži i to sve. Tako da sa te strane nemamo neke zamerke. Ili da smo došli u situaciju da mu kažemo nemoj da se družiš sa tim i tim. Uglavnom je on tu bio dosta isključiv, znao je sa kim se druži, ko mu odgovara i ostalo.*

Učenik potvrđuje da roditelji znaju njegove prijatelje, ali podseća i na period kada je stekao prijatelje koji nisu iz njegovog mesta: „Ta faza iz prve, druge godine. Nisam se družio ni sa kim odavde i onda je bilo baš malo teže. Tad sam upoznao onlajn prijatelje [...] I evo sad već četiri godine se družimo i idemo jedni kod drugih spavamo, slavimo Novu godinu zajedno sa njima. I njih znaju“ (**S20U**).

Na kraju, kada se imaju u vidu dimenzije postignuća učenika i mesta školovanja, javljaju se značajne razlike u zatvaranju društvenih mreža. Nepostojanje zatvaranja društvenih mreža, odnosno poznanstva prijatelja svoje dece i roditelja tih prijatelja, karakteristično je za **slučajeve sa učenicima slabog obrazovnog postignuća** koji se školuju u **gradovima**. U **ostalim grupama** koje su ovde formirane postoji poznavanje barem prijatelja svoje dece, ali i među njima se mogu uočiti određene razlike. Kod slučajeva sa učenicima slabog obrazovnog postignuća u malim mestima, roditelji poznaju prijatelje svoje dece, opisuju ih, govore čime se bave, kako utiču na njihovu decu i slično, a neki navode da poznaju i roditelje prijatelja svoje dece. U slučajevima sa učenicima izuzetnog postignuća, i u gradovima, ali i manjim mestima, roditelji, pored toga što navode da poznaju prijatelje svoje dece, mnogo više pažnje posvećuju opisivanju drugova svoje dece, ukazuju na njihove odnose, zajedničke aktivnosti, ističu poznanstvo sa roditeljima drugova svoje dece. U ovim

slučajevima roditelji takođe često opisuju i karakter svog deteta, način na koji bira prijatelje, ali i veoma prisne odnose koje oni imaju sa drugovima/drugaricama svoje dece.

5.3.2.2. Povezanost roditelja sa školom

Povezanost roditelja sa školom se analizirala na osnovu toga koliko roditelji često posećuju školu, kontaktiraju sa odeljenskim starešinom svog deteta, da li su redovni na roditeljskim sastancima i da li su članovi *vajber* grupa, članovi Saveta roditelja i slično. Iako je bilo očekivano da će se kao bitan faktor koji utiče na povezanost sa školom javiti mesto školovanja, to nije slučaj.³⁹ Samo se u dva slučaja, osam i petnaest, pominje da školovanje u manjem mestu utiče na povezanost sa školom kroz poznanstva sa nastavnicima: „I ovo je malo mesto, mi se ovde svi znamo [...] Sve te ljude vrlo dobro znamo“ (**S8R2**) i „Profesore znamo. Ovo je mala sredina“ (**S15R1**). Nasuprot mestu školovanja, uspeh učenika je kriterijum na osnovu koga se mogu uočiti jasne razlike u povezanosti roditelja sa školom. Po kriterijumu povezanosti/odnosa sa školom, roditelji se mogu podeliti u tri grupe:

1. **Distancirani**. Oni koji imaju kontakt sa školom samo površno – u nekoliko slučajeva sa učenicima slabog obrazovnog postignuća;

2. **Pasivni**. Oni koji su u redovnom kontaktu sa školama, ali ne pokazuju inicijativu već se samo odazivaju pozivima na roditeljske sastanke i slično – najveći broj roditelja iz obe grupe slučajeva;

3. **Aktivni**. Oni koji su blisko povezani sa školom i pokazuju inicijativu i veći stepen angažovanosti – u nekoliko slučajeva sa učenicima izuzetnog obrazovnog postignuća.

Da bi se najbolje uočila distinkcija između dve grupe slučajeva, najpre će biti prikazani odgovori roditelja iz slučajeva sa učenicima slabog, a zatim izuzetnog obrazovnog postignuća. Ono što se iskristalisalo je da je u obe grupe slučajeva u potpunim porodicama uvek jedan roditelj „zadužen“ za kontakt sa školom, dok je jedan skoro u potpunosti oslobođen te obaveze. Na primer, u slučaju jedan je to majka, dok otac nije u kontaktu sa školom (o tome je govorila i stručna saradnica ukazujući da je u ovom slučaju otac pošteđen zbog svog zdravstvenog stanja). Međutim, nisu majke isključivo zadužene za povezanost i

³⁹ Ovde se opet mora navesti ono što je rečeno kada je opisivan tok istraživanja. U školama iz manjih sredina je dosta brže i lakše organizovano istraživanje, škole su brzo stupale u kontakt sa roditeljima i dobijale saglasnost za učešće.

kontakt sa školom, u nekim slučajevima je tu obavezu preuzimao otac – na primer, slučaj osamnaest.

Kada je reč o slučajevima sa **učenicima slabog obrazovnog postignuća**, većina roditelja ukazuje da manje-više redovno dolazi na roditeljske sastanke i svi ukazuju da su deo *vajber* grupa. Njih karakteriše manjak inicijative – često se ukazuje da se odazivaju pozivima odeljenskog starešine/stručnog saradnika, ali ne ukazuju i da oni sami iniciraju kontakt, da pozovu odeljenskog starešinu, da odu u školu kada nije u pitanju roditeljski sastanak i slično.

Kao i često do sada, odgovori koji su se dobijali od roditelja na ova pitanja su često nedorečeni i kratki. Na pitanje o dolaženju na roditeljske sastanke u slučaju jedan, tri i devet se daju veoma kratki odgovori: „Da, svaki roditeljski sastanak“ (**S1R1**); „Pa da, uvek kad mogu dođem“ (**S3R1**) i „Da, za roditeljski dolazim redovno. Kontaktiram s vremena na vreme razrednu starešinu“ (**S9R1**).

Jedan deo roditelja pokazuje da je distanciran i da ima samo površan odnos sa školom. U slučaju pet majka kaže da se trudi da ide na sastanke i da ne ode samo kad je sprečena, kao i da je deo *vajber* grupe „ali nisam aktivna u tome“ (**S5R1**). Još bolji primer ovakvog odnosa prema školi pokazuje se u slučaju sedam. Ovde majka kaže: „Nikad nisam došla ni na roditeljski, ni u školu što se njega tiče“ (**S7R1**). Ukazuje da je za starijeg sina, koji je bio đak generacije u toj istoj školi, uvek dolazila „zato što je dobijao neke pohvale i uvek učestvovao negde“ (**S7R1**), ali za mlađeg sina, **S7U**, uvek je bila na poslu a, kako kaže, i suprug radi privatno pa ni on nije mogao da dolazi. Iako ne odlazi u školu, ipak ukazuje da se povremeno, po potrebi, čuje sa odeljenskim starešinom i naglašava: „U toku sam. I rekla sam joj, bilo koji problem da ima i da nešto uradi, da me obavezno pozove“ (**S7R1**). U slučaju petnaest, kao što je već pomenuto, majka pominje da znaju profesore jer žive u malom mestu, ali kaže i: „Nisam nešto navalentna da jurim profesore, da odlazim u školu. Jednostavno njene ocene su njena zasluga“ (**S15R1**). I u slučaju sedamnaest se uočava sličan odnos majke prema školi.

S17R1: *Na roditeljskom sastanku sam ja pozadi, nemam čega da se stidim, ali nikako se ne uklapam tu [...] Da, jesam deo vajber grupa. Ništa, samo pročitam. Naravno, posebno se obraćam profesorki ako nešto tu. Roditeljski obavezno posećujem. I tako. Ako imam nešto vrlo malo, ali to vrlo retko pričam šta imam. Baš ako, evo bila ekskurzija pa da li ovde ili onde i eto to. Moje mišljenje je samo moje. Drugi ljudi to ne vide na taj način i onda neću da budem tu crna ovca.*

U slučajevima trinaest i devetnaest su roditelji jasno podelili zaduženja u vezi sa kontaktima sa školom. Tako **S13R2** kaže: „Za ovog mlađeg supruga ide na roditeljski, za **S13U** idem ja. Čisto zbog obaveza, jer uglavnom se desi da to bude istog dana“, a **S19R1** navodi: „Jesam deo *vajber* grupa. Ali uglavnom bivši suprug ovde dođe, pošto on malo više ima više lufta jer to bude obično kad ja treba da radim [...] Ali ne sećam se da sam skoro bila na roditeljski. Nisam izbegavala, ali takav je posao, morala sam da radim“. U slučaju jedanaest se ne ukazuje na ovakvu podelu zaduženja, već se ističe da su roditelji zajedno (bili) u kontaktu sa školom: „Jesmo u *vajber* grupama. Na sastanke skoro da idemo uvek. Evo desilo se na poslednjem nismo stigli, radili smo. Javimo se razrednom, u kontaktu smo sa njima“ (**S11R1**). Međutim, za ovaj slučaj je pomenuta specifična situacija, zbog koje se postavlja pitanje da li su roditelji, pogotovo otac, i dalje u kontaktu sa školom – jer je putem SMS-a napisao odeljenskom starešini da neće prisustvovati roditeljskom sastanku i da nema volje više da se bavi **S11U**.

Sa druge strane, roditelji **učenika izuzetnog obrazovnog postignuća** imaju bliži, prisniji odnos sa školom. Oni ne samo da redovno posećuju roditeljske sastanke i da su članovi *vajber* grupa, već pokazuju i veći stepen angažovanosti – sami kontaktiraju odeljenske starešine da se informišu o deci, odlaze u škole nevezano za roditeljske sastanke, aktivni su u *vajber* grupama, neki od njih su članovi Saveta roditelja ili Školskog odbora škole.

Možda i najbližu povezanost roditelja sa školom pokazuje slučaj dva. Otac učenice je član Školskog odbora, dok majka radi u školi kao nastavnica, tako da je o povezanosti roditelja sa školom u ovom slučaju izlišno govoriti. U još nekim slučajevima su roditelji bliže povezani sa školom kroz članstvo u Školskom odboru, na primer, otac iz slučaja osamnaest. On upravo naglašava značaj aktivnosti i angažovanja roditelja, te kaže da je član raznih timova: „Ja prisustvujem i predan sam tome. Ako se samo prijaviš da se prijaviš, nije ništa to. Interesuje me, ako se priča o deci da bude za decu“ (**S18R1**). U slučaju dvadeset je baka (po ocu) učenika bila nastavnica engleskog jezika i dugo je radila u školi koju učenik pohađa. U neformalnom delu razgovora roditelji su pomenuli da je ona bila i direktor škole u jednom periodu. I ovde roditelji ukazuju na bliske odnose sa školom učenika, te da oni pokazuju inicijativu i sami kontaktiraju odeljenskog starešinu (i sada u srednjoj, ali i ranije u osnovnoj školi) da bi se informisali o **S20U**: „Sa razrednim starešinama smo voleli da pitamo kako se uklopio. Baš zato što mu je ta socijalna crta bila malo... Povučena je, inferioran. Onda smo voleli da pitamo kako reaguje u školi“ (**S20R1**). Slučaj osam je u ovom kontekstu već

pomenut jer je otac rekao da žive u malom mestu i da se svi znaju. Ovde se samo može dodati da upravo zbog toga on smatra da je „jednostavno dolazak u školu je za nas normalna stvar jer sve ljude srećemo [...] Tako da sa školom imamo fantastičan odnos“ (**S8R2**).

I u ostalim slučajevima iz ove grupe (četiri, šest, deset, dvanaest, četrnaest i šesnaest) roditelji potvrđuju da redovno idu na roditeljske sastanke, da prate elektronski dnevnik, da su (aktivni) članovi *vajber* grupa, ali i da pokazuju inicijativu – sami kontaktiraju školu (odeljenske starešine) da bi se informisali ili, na primer, opravdali časove svoje dece.

Po ovom kriterijumu se uočavaju razlike između dve grupe slučajeva. Kod grupe sa **učenicima slabog obrazovnog postignuća** najveći deo roditelja je u redovnom kontaktu sa školom (*pasivan* odnos), dok je nekoliko slučajeva u kontaktu sa školom samo površno (*distanciran* odnos) (npr. **S17**). Ovi roditelji ne pokazuju skoro nikakvu inicijativu i samo se odazivaju pozivima na roditeljske sastanke i slično (odazvali su se i na poziv za učešće u ovom istraživanju). U grupi sa **učenicima izuzetnog obrazovnog postignuća** deo roditelja je u redovnom kontaktu sa školom (*pasivan* odnos), a deo je i blisko povezan sa školom (*aktivan* odnos). Glavna distinkcija u odnosu na prvu grupu je to da su oni aktivniji u ovom kontekstu – sami iniciraju kontakte sa školom, aktivni su na sastancima i u grupama, neki su članovi Saveta roditelja ili Školskih odbora škola itd.

5.3.2.3. Poznanstva roditelja koja mogu biti korisna u kontekstu uspešnijeg obrazovanja dece

Kada je reč o ovoj dimenziji socijalnog kapitala van porodice, u fokusu se nalaze tri bitna aspekta:

1. Kakav je krug prijatelja/poznanika roditelja;
2. Lično ili posredno (preko prijatelja ili rođaka) poznavanje nastavnika i/ili drugih radnika škole i mogućnost uticanja na popravljjanje ocena učenika;
3. Poznanstva koja se mogu koristiti kao izvor informacija (o dobrim školama, fakultetima, traženim zanimanjima i slično) i koja mogu uticati na donošenje odluke o nastavku školovanja.

Roditelji i učenici (u nešto manjoj meri) su nerado i šturo govorili o drugom aspektu, uglavnom ukazujući da nisu pokušavali da popravljaju ocene, dok je o prvom i trećem aspektu bilo dosta više reči. Bilo je očekivano da će se teško doći do istinitih iskaza učesnika

istraživanja o drugom aspektu jer se radi o praksama koje se percipiraju kao društveno neprihvaćene, iako su deo svakidašnjice, te je pretpostavka bila da će ili izbegavati razgovor na temu ili davati društveno poželjne odgovore. Zbog toga je jedna od tema razgovora sa sagovornicima iz škola (stručnim saradnicima ili odeljenskim starešinama) bila upravo o zastupljenosti ovih praksi, ali generalno u školi, ne konkretno vezano za slučajeve koji učestvuju u istraživanju. Od sagovornika iz škola, samo jedan nije potvrdio da se poznanstva koriste za popravljjanje ocena, dok je ostalih deset sagovornika reklo da je to u manjoj ili većoj meri prisutno.

Kada je reč o slučajevima sa **učenicima slabog obrazovnog postignuća**, može se uočiti da roditelji češće u odnosu na drugu grupu imaju uzak krug prijatelja, ali i da su ta poznanstva ređe koristili za kontekst obrazovanja svoje dece. U slučaju tri majka pominje da ima manji broj prijatelja, a na pitanje da li među njima ima one koje može koristiti u kontekstu obrazovanja svog sina (kao izvor informacija ili za popravljjanje ocena) odgovara: „Pa možda imam” (**S3R1**). I učenik iz ovog slučaja je bio nesiguran po ovom pitanju, te je na pitanje da li je njegova majka koristila poznanstva u kontekstu njegovog obrazovanja odgovorio: „Pa možda, ne znam sad“ (**S3U**). U slučaju pet se takođe navodi da majka ima uži krug prijatelja. Kako sama kaže, ima četiri prijateljice sa kojima se druži. To potvrđuje i učenica koja kaže da je njena majka u kontaktu sa velikim brojem ljudi, da ima dosta klijenata, ali da ima mali broj prijatelja. Majka navodi i da je jedna od te četiri prijateljice učiteljica te da se sa njom konsultuje i priča o školi, dok se i sa ostalima povremeno dotakne te teme. Ona navodi da svoja poznanstva koristi samo kao kanal informisanja. Učenica, pak, navodi da su poznanstva majke korišćenja i u drugom kontekstu. Jedna prijateljica se zna sa profesorkom iz srednje škole:

***S5U:** To nije veza da bi mi sredila ocenu, ali opet kaže mi šta da naučim, da sebi olakšam pošto ne mogu nekako taj predmet mi je baš opširan, a mislim da mi je nepotreban sad pored ovih stručnih predmeta u četvrtoj godini da učim to stvarno ne mogu. Onda mi ona kaže, nauči to, to i to.*

U slučaju sedam majka od poznanstava navodi samo rodbinske veze i navodi se da se one koriste samo kao kanal informisanja. **S7R1** pominje brata i devera, koji je završio policijsku akademiju, koje ona predstavlja kao uzore svom sinu i sa kojima se konsultuje oko toga šta bi **S7U** trebalo da upiše posle škole. **S7U** nešto drugačije govori o krugu prijatelja i poznanika svojih roditelja, ukazujući da oni znaju i ljude „koji su na položaju“, ali što se tiče popravljjanja ocena u školi kaže:

S7U: I da imaju čoveka koji može da sredi, ne bi hteli da srede. Sad da li profesor zna mog oca, majku, babu, dedu, nebitno. Da on sad zarad njih 'oće meni da da bolju ocenu, ja ne mogu da utičem na to. Ali da sad moj otac dođe i traži njemu ocenu, ne. Ne. Nikad nije bio slučaj da se desi.

Roditelji iz slučaja devet imaju veliki broj poznanika, ali mali broj bliskih prijatelja, kako kaže učenica: „Znaju stvarno dosta ljudi, ali sada bliskih prijatelja ne nešto puno, nemaju taj širok krug ljudi oko sebe. Imaju par prijatelja, drugarica, drugova, porodičnih prijatelja sa kojima se druže” (S9U). Među tim poznanstvima i prijateljstvima postoje ona koja mogu biti korisna u kontekstu obrazovanja i ona su korišćenja kao kanal informisanja – prilikom upisivanja srednje škole, ali i prilikom dobijanja informacija o potencijalnim fakultetima za učenicu. Učenica naglašava i da poznanstva nisu korišćena za popravljjanje ocena i rešavanje problema u školi. U slučaju jedanaest se učenik i majka slažu da porodica ima uzak krug prijatelja. Majka učenika navodi da ona ima nekoliko bliskih prijateljica. Njena kuma je doktor nauka, i potencijalno bi nju mogla da koristi u kontekstu obrazovanja svog sina, ali kaže da prvo „on mora da se zainteresuje, da počne nešto da radi, da shvati za ozbiljno školu“. Učenik kaže da i pored toga što roditelji imaju uzak krug prijatelja: „Mislim da mogu većinu stvari da mi srede i posao i ocenu. Ocene mi nisu sređivali, čak sam i polagao ove godine, treća godina. Nisu hteli da srede, nisam ni ja hteo. Ona poslovice: šta poseješ, to i žanješ“ (S11U). I u slučaju petnaest se ukazuje da se poznanstva i prijateljstva roditelja ne koriste u kontekstu obrazovanja učenice. Učenica smatra da roditelji imaju širok krug prijatelja, ali da oni nisu angažovani ni oko popravljjanja ocena, ali ni kao kanal informacija: „Taj krug prijatelja i to, nema nikakav uticaj na moje obrazovanje. Logično da ćemo da pokušamo i preko interneta i svih mogućih dostupnih sajtova da probamo da se raspitamo za fakultet koji hoću da upišem. Ali ovako nemamo nikog ko ide već na taj fakultet, ko je završio to ili nekog ovako ko može da mi dodatno pripomogne o svemu tome“ (S15U). Majka slično govori, ukazujući da se za ono što je nju zanimalo sama uputila u to. U slučaju sedamnaest ni majka ni učenice ne iznose procenu o tome da li je krug prijatelja i poznanika porodice širok ili uzak, niti iz kojih sfera su ti poznanici i prijatelji. One samo navode da je porodica, prvenstveno majka, koristila poznanstva kao kanal informacija – da se raspita o kursu koji će S17U možda upisati nakon srednje škole. U slučaju devetnaest majka govori dosta opširno o značaju poznanstva i prijateljstva, ne isključivo za kontekst obrazovanja već i za zapošljavanje. Ističe da su poznanstva i „veze“ još značajnije jer oni žive u malom mestu:

S19R1: Ovde, nažalost, malo je mesto i veze su takve da uglavnom se ovde bave strankama i, moram to reći, ako si učlanjen u neku stranku

onda i bolje prosperiraš [...] Težimo ka tome da se zaposli [...] Videćemo. Ja ne mogu njoj da nađem vezu.

Iako majka ima uzak krug prijatelja i smatra da među njima nema onih koji mogu biti korisni za zaposlenje **S19U**, ona smatra da bi njen bivši suprug mogao da bude korisniji u tom kontekstu. O tome govori i učenica koja navodi da otac, za razliku od majke, ima dosta poznanstava i da je sigurna da bi mogao da je zaposli, navodeći konkretna radna mesta.

Slučajevi jedan i trinaest su izdvojeni u odnosu na ostale iz ove grupe slučajeva jer se ovde ukazuje da roditelji imaju širok krug prijatelja/poznanika i da su ih koristili, mada ne isključivo u kontekstu obrazovanja. U slučaju jedan i roditelji i učenik navode da porodica ima veliki broj prijatelja. Učenik navodi da je to zbog privatnog posla koji vodi njegov otac i da zbog toga zna veliki broj ljudi. Otac navodi konkretan primer kada je pozvao prijatelja, inspektora u penziji, da posavetuje **S1U** zbog toga što je „napravio neku brljotinu”, da mu „objasni da to nije dobro, da to ne valja” (**S1R2**). Ovde se treba podsetiti da i roditelji žive veoma blizu škole koju učenik pohađa. Iz razgovora sa predstavnicima škole se moglo uočiti i da se oni znaju lično sa roditeljima. I pored toga, jasno se ističe da se poznanstva nisu koristila da bi se popravljale ocene učeniku, već samo kao kanal informisanja u obrazovnom kontekstu. Učenik objašnjava zbog čega se poznanstva i prijateljstva nisu koristila za popravljavanje ocena u školi:

***S1U:** I tako puno puta mi je bilo problem, al' nije on takav da će on za mene. Al' ni ja nisam takav da ja njemu tražim da ovo, da spavam na to uvo. A nije ni on takav da od mene pravi takvog, razumete. Ja nemam, čale mi je, al' ja nikad nisam imao takav odnos s njega da me on mene štiti. Tako si, ti si se snalazi. Ti si sam za sebe, ja sam sam za sebe. Ako sam ja mog'o da ga napravim, možeš i ti. Ako sam ja mog'o, ja sam se mučio i ti će se mučiš. Ti si pravi za sebe. Nema ništa na gotovo. Ja sam, na primer, u prvu godinu iš'o u avgust iz biologiju.*

U slučaju trinaest roditelji i učenik ističu da porodica ima veoma veliki krug prijatelja. Oni rade u pravosuđu, pa je veliki deo prijatelja iz tog sektora ali imaju i iz „drugih sektora“ i „u zemlji i inostranstvu“ (**S13R2**). Ta poznanstva mogu biti korisna kao kanal informisanja, ali i za zapošljavanje. Otac navodi da mogu da pomognu sinu oko odabira fakulteta tako što će pronaći „konkretno ljude sa kim će da razgovara, šta donosi taj posao, šta donosi ovaj posao”. Majka, sa druge strane, više fokusa stavlja na zapošljavanje. Na primer, kako je sin zainteresovan i za IT, ona navodi da imaju prijateljicu čiji sin drži kompaniju u kojoj bi mogla da zaposli **S13U**. Međutim, majka upravo zbog većeg broja

poznanstava u pravosuđu, želi da **S13U** upiše pravni fakultet jer „mi možemo u tu granu da pomognemo [...] da pomognemo za život možemo u našu granu” (**S13R1**).

U drugoj grupi slučajeva, onih sa **učenicima izuzetnog obrazovnog postignuća**, samo se jednom ukazuje da roditelji imaju uzak krug prijatelja/poznanika (slučaj četiri), dok se u ostalim navodi da je to širi krug. U većini tih slučajeva se ukazuje da je veliki broj poznanstava i prijatelja povezan sa poslovima kojima se bave roditelji. U svim slučajevima se ukazuje da su se poznanstva i prijateljstva koristila u kontekstu obrazovanja, kao kanal informisanja, dok se negira da su se ona koristila za popravljjanje ocena. Međutim, može se postaviti pitanje da li je i bilo potrebno uticati na popravljjanje ocena kod učenika koji imaju izuzetno obrazovno postignuće. Ono što se kod ove grupe slučajeva češće pominje u odnosu na prvu jeste i ukazivanje na potencijalno korišćenje poznanstava za zaposlenje svoje dece. Tako je u slučaju dva ukazano da majka radi u školi koju učenica pohađa, a da otac radi u bolnici. Ukazuje se da su zbog toga i uticali na odabir srednje škole učenice: „Mi gledamo kao roditelji da zaposliš to dete, da ima svoj dinar, normalno“ (**S2R1**). Zbog poslova koje obavljaju oni poznaju veliki broj ljudi, iako majka naglašava da nisu članovi nikakvih političkih stranaka, udruženja i slično. Kako majka radi u prosveti, ona svoja brojna poznanstva koristi prvenstveno kao kanal informisanja. U slučaju šest otac navodi da ima mnogo širok krug prijatelja jer „takav mi je posao. Recimo mi održavamo četrdeset sela, u četrdeset sela mi smo nas sedam-osam montera. Mene svako zna. Suprugu isto, izdaje rešenja za porez. Radimo sa ljudima“ (**S6R2**). Poznanstva se koriste kao kanal informisanja, mada otac ističe da bi, ukoliko je potrebno, možda mogao i da pomogne oko popravljjanja ocena: „Ako neki predmet, Bože moj, zapne negde, pa normalno da ću da pomognem svom detetu“ (**S6R2**). I u slučaju osam otac ukazuje da, prvenstveno zbog poslova kojima se bave, supruga i on imaju „dosta širok krug ljudi“ (**S8R2**), sa njima razgovaraju o obrazovanju, odnosno svoja poznanstva koriste kao kanal informacija. U slučaju deset se navodi da otac ima širi krug prijatelja, zbog posla kojim se bavi, dok majka ima uži. Oni aktivno koriste poznanstva kao kanal informisanja. Majka je govorila da se prvenstveno informisala o fakultetima koje je razmatrala **S10U**, dok se otac informisao kod svojih prijatelja o studiranju u Sloveniji. U slučaju dvanaest se navode konkretna poznanstva koja su se koristila kao kanal informisanja, čak se navodi i da su informacije koje su dobijene preko tih poznanstava uticale na donošenje konačne odluke o upisivanju fakulteta, najpre starije sestre učenika, a onda i njega samog; „Zato što drugarica moje mame, pa njena ćerka studira to. Tako da je to uglavnom i prelomilo“ (**S12U**). U slučaju četrnaest roditelji imaju širok krug poznanika i

prijatelja koje koriste u kontekstu obrazovanja svog sina. Otac navodi da ima veliki broj poznanika koje rade na fakultetima, čak ističe i da je sa rektorom jednog univerziteta bio cimer i da je sa njim prijatelj. Učenik to potvrđuje rekavši da „postoje ljudi, da, sa kojima su se čuli, sa kojima su razgovarali o mogućim fakultetima i mogućem razvijanju moje budućnosti. Između ostalog, iz inostranstva, iz Beograda, Srbije“ (**S14U**). U slučaju šesnaest otac ima širok krug prijatelja dok majka ima nešto uži. Oni su prijateljstva i poznanstva koristili kao kanal informisanja, prvenstveno oko fakulteta za **S16U** jer je ona dosta ranije izrazila želju čime bi želela da se bavi. Učenica je tražila od oca da joj nađe nekog sa kim bi mogla da razgovara o profesiji kojom želi da se bavi i on je to uspeo – jer kako kaže žive u malom mestu i svi se znaju. I u slučaju osamnaest otac ima širok krug prijatelja dok majka ima uzak. Ovde učenik navodi konkretne primere poznanstava koja su korišćena kao kanal informisanja, dok je otac naglasio da kao kanal informisanja o obrazovanju češće koristi internet. U slučaju dvadeset, kao i kod većine ove grupe slučajeva, roditelji imaju širok krug prijatelja prvenstveno zbog posla kojim se bave. Roditelji su više puta govorili o značaju kontakta i poznanstava, na primer:

S20R2: *Da, ja pokušavam da ga na sve načine spremimo za neki život i sutradan i pričamo koliko su važni ti ljudski kontakti. I ako radiš kao u advokaturu, marketingu, ti mora da znaš ljude. Mora da znaš kad odeš u sud, kome da se obratiš, da ti neko pomogne u katastru, u poreskoj. Ako radiš u marketingu, da znaš sa kim da se povežeš, da lakše dobiješ neke mogućnosti i sve to.*

Roditelji svoje kontakte koriste često u kontekstu obrazovanja svog sina. Kako **S20U** želi da studira u Sloveniji, ukazuju da su uveliko krenuli da prikupljaju informacije o potencijalnom studiranju tamo:

S20R2: *Imamo ljude koji žive u Sloveniji, imam klijente koji rade tamo nešto. Tako da imamo i sa te strane pomoć sutradan za eventualno neki stan i snalaženje u Sloveniji.*

S20R1: *Čak smo i preko svojih prijatelja koji imaju svoje prijatelje tražili informacije.*

S20R2: *Čuli smo se i sa nekim čija deca tamo studiraju, njihova iskustva. Uglavnom su pozitivna što se tiče tog studiranja, besplatnog studiranja, nema prijemnog za upis.*

Pored toga što potvrđuje da svoja poznanstva koriste kao kanal informisanja o studiranju u Sloveniji, na čemu im se više puta zahvaljuje, **S20U** smatra i da njegovi roditelji „imaju neke prijatelje koji mogu i za posao da mi pomognu tamo“.

I po ovoj dimenziji se uočavaju razlike između dve grupe slučajeva. Kod slučajeva sa **učenicima slabog obrazovnog postignuća** se u velikoj većini slučajeva navodi da porodica ima uzak krug prijatelja, neki navode samo nekoliko prijatelja/prijateljica, a neki navode samo rodbinske veze, i da ta prijateljstva ne koriste u kontekstu obrazovanja svoje dece. U samo dva od deset slučajeva se navodi da roditelji imaju širok krug prijatelja i da ih mobilišu. Sa druge strane, u čak devet od deset slučajeva sa **učenicima izuzetnog obrazovnog postignuća** se navodi da porodica ima širok krug prijatelja (najčešće ukazuju da je razlog zanimanje kojim se roditelji bave) i da ih koriste u kontekstu obrazovanja svoje dece, ali i da ih potencijalno mogu koristiti i za zaposlenje.

5.3.2.4. Učešće učenika u školskim vannastavnim aktivnostima

Ovo je dimenzija socijalnog kapitala van porodice u kojoj su uočljivije najveće razlike između učenika sa izuzetnim i slabim obrazovnim postignućem. Od deset učenika/ca sa slabim obrazovnim postignućem, samo je jedna učenica aktivna u vannastavnim aktivnostima (nekoliko njih je ukazalo da su bili aktivni u osnovnoj školi, ali u srednjoj ne), dok je od deset učenika/ca sa izuzetnim obrazovnim postignućem, devet njih uključeno u vannastavne aktivnosti – od parlamenta, preko glumačkih i novinarskih sekcija i slično.

U slučajevima sa **učenicima slabog obrazovnog postignuća**, deo njih samo ističe da nije uključen u vannastavne aktivnosti bez obrazloženja zbog čega je to tako (na primer, slučajevi devet, jedanaest i devetnaest). Neki ukazuju da su u ranijem periodu, u osnovnoj školi, bili uključeni u neke od tih aktivnosti. U slučaju tri učenik kaže: „U osnovnoj školi sam svake godine glumio za predstavu“ (**S3U**), dok sada nije aktivan ni u jednoj sekciji. Deo učenika iz ove grupe slučajeva je pokazivao inicijativu, ali do angažovanja u vannastavnim aktivnostima ipak nije došlo. Tako je učenica iz slučaja pet u jednoj od prethodnih godina htela da se priključi horu, ali zbog „nekih privatnih razloga sam odsustvovala sa proba i onda sam se isključila iz toga“ (**S5U**). Nekoliko učenika ukazuje da nisu imali priliku da pokažu zainteresovanost ili nisu hteli da se nameću:

***S7U:** Nikad nisam imao priliku da pokažem zainteresovanost. Da kažem: ja ću biti, mogu da budem i sve ostalo. Iz engleskog jezika radimo puno vannastavnih aktivnosti, projekte. Ali nisam ja pokazao zainteresovanost toliko za to [...] Bolje ću da naučim za ocenu nego*

da namećem sam sebe. U redu je i podržavam svaki rad van nastavne aktivnosti, ali trenutno nisam pronašao sam sebe u tome.

S13U: *Nisam se uključivao i iskreno uglavnom se uključuje ista grupa učenika. Može da se svede na tipa tridesetak učenika koji se uvek angažuju za sve te stvari. I jako je teško da se samo uđe u tu grupu. Ali ako ste od početka godine angažovani, od početka prve godine, verovatno možete da se uključite.*

Jedini slučaj iz ove grupe gde je učenica angažovana u vannastavnim aktivnostima je slučaj petnaest. Ona navodi postojanje većeg broja vannastavnih aktivnosti kojima se učenici mogu priključiti, ali i objašnjava šta radi sekcija čiji je ona član:

S15U: *Imamo organizovane vannastavne aktivnosti. To su uglavnom vezane za, na primer, imamo za muzičko, neki koncerti i orkestri, to organizuje naša profesorka. Zatim ima kao novinarska sekcija, mi smo članovi novinarske sekcije u ovoj školi. Idemo intervjuišemo na primer neke glumce, skoro smo intervjuisali u Domu kulture kada su bili. Imamo tako neke obaveze i imamo dosta vannastavnih aktivnosti u kojima ja nekad učestvujem, nekad ne.*

U slučajevima sa učenicima **izuzetnog obrazovnog postignuća** u devet njih se navodi da učenici aktivno učestvuju u vannastavnim aktivnostima. Jedini slučaj gde učenica ne učestvuje u ovim aktivnostima je slučaj deset. Ovde učenica navodi da je ipak pokazala inicijativu, ali i daje objašnjenje zbog čega nije uzela učešće u ovim aktivnostima:

S10U: *Pravo da vam kažem, sada sam se prijavila za dekoraciju škole radi Dana škole sada u novembru. I to mi ne prija zato što neke njihove ideje mi se ne sviđaju, donekle nemam slobodu da sprovedem to što želim u delo. Što i razumem, možda profesorke znaju šta je najbolje za školu. Ali generalno izbegavam te vannastavne aktivnosti zato što me ne ispunjuju i troše mi vreme.*

Kada su u pitanju ostali učenici iz ove grupe slučajeva, svi navode da su veoma aktivni i angažovani, navodeći konkretne primere, sekcije, projekte na kojima su radili ili rade. Deo njih navodi da su članovi ili su bili članovi učeničkog parlamenta (slučajevi dva, šest i šesnaest), zatim dramske sekcije (slučajevi četiri, dvanaest, četrnaest i šesnaest), ali i brojnih drugih sekcija – novinarske, sportske i slično. Karakteristično je da su ovi učenici uglavnom članovi više sekcija, odnosno da su uključeni u više vannastavnih aktivnosti.

Neki navode i aktivnosti i projekte koje nisu direktno vezani za njihovu školu. Na primer, učenik iz slučaja dvadeset navodi ekološki projekat koji je trebalo da podigne svest o ekologiji i ideja je bila da se napravi etno-selo. Međutim, on smatra da je „taj projekat [je], kao što je i sve u Srbiji, bio namešten i to su bile neke rodbinske veze. Iako je bio pre dve

godine, nisu bili objavljeni rezultati“ (**S20U**). Učenik iz slučaja osam je aktivan prilikom promocija knjiga i pesničkih večeri koje se organizuju u njegovom mestu, ali on i pohađa:

***S8U:** Razne radionice sa Unijom srednjoškolaca Srbije i raznim nevladinim organizacijama i mislim da je to, takođe, važno zbog toga što nam to takođe pomaže da se pronađemo. Ja sam isto jednim delom tu pronašao i te teme koje mi izučavamo tamo mi se sviđaju i često pohađam te događaje.*

Dakle, angažman učenika u vannastavnim aktivnostima škole je aspekt u kojem se uočavaju velike i izražene razlike između dve grupe slučajeva. Učenici izuzetnog obrazovnog postignuća su veoma aktivni, često su članovi više sekcija, pokazuju dosta inicijative itd. Učenici slabog obrazovnog postignuća, izuzev jednog slučaja, ne učestvuju u ovim aktivnostima u srednjoj školi. Ovo je, pak, očekivano ako se ima u vidu kako ovi učenici vrednuju obrazovanje, kakve su njihove aspiracije i generalna posvećenost školi.

Diskusija

Na osnovu rezultata istraživanja, može se zaključiti da je uticaj porodice na obrazovno postignuće učenika veoma izražen. Porodica preko obima i kompozicije kulturnog i socijalnog kapitala koje poseduje u velikoj meri determiniše rezultate koje deca ostvaruju u obrazovnom sistemu. Procenjeno je da od deset **slučajeva sa učenicima slabog obrazovnog postignuća**, u šest slučajeva su kulturni i socijalni kapitala porodica malog obima, u tri slučaja je kulturni kapital malog obima, a socijalni prosečnog, a u jednom slučaju (**S13**) je kulturni kapital porodice velikog obima, a socijalni kapital unutar porodice malog obima. Dakle, ni u jednom od ovih deset slučajeva socijalni kapital porodice nije velikog obima, dok je veliki obim kulturnog kapitala konstatovan samo u jednom slučaju. Sa druge strane, procenjeno je da među deset **slučajeva sa učenicima izuzetnog obrazovnog postignuća**, četiri porodice raspolažu velikim obimom obe vrste kapitala, dok je u ostalih šest slučajeva socijalni kapital porodice (prvenstveno onaj unutar nje) velikog obima, a kulturni kapital najčešće prosečnog ili na granici između prosečnog i malog obima (videti *Tabelu 4*). Ovakva distribucija kapitala među ove dve grupe slučajeva govori u prilog prve dve istraživačke pretpostavke: 1) da je porodica (sa svojim relevantnim kapitalima) važan faktor obrazovnog postignuća dece, i 2) da veći obimi kulturnog i socijalnog kapitala porodice pozitivno koreliraju sa boljim obrazovnim postignućem dece.

Ono čemu se može posvetiti pažnja je traženje odgovora na to da li je neki od dve vrste kapitala značajniji za obrazovno postignuće i, blisko povezano sa ovim, da li je moguće anulirati negativni uticaj neke od ove dve vrste kapitala porodice na obrazovni uspeh dece. Ukoliko se izuzmu iz razmatranja slučajevi u kojima su obimi oba kapitala veliki (četiri slučaja sa učenicima izuzetnog postignuća) ili mali (šest slučajeva sa učenicima slabog postignuća), ostaje deset slučajeva u kojima se obimi kulturnog i socijalnog kapitala razlikuju i koji mogu nagoveštiti koji kapital presudno utiče na postignuće učenika. Kod **slučajeva sa učenicima slabog obrazovnog postignuća** je mnogo puta istaknut **S13**. Slučaj odlikuje veliki obim kulturnog kapitala i veliki obim socijalnog kapitala izvan porodice, ali je obrazovno postignuće učenika slabo. To jasno i nedvosmisleno ukazuje na značaj *socijalnog kapitala unutar porodice* za koji je procenjeno da je kod ovog slučaja malog obima. Ovo ide u prilog Kolmanovoj tezi da za obrazovni uspeh deteta obim ljudskog (kulturnog) kapitala roditelja može biti neznačajan ukoliko nije upotpunjen socijalnim kapitalom, prvenstveno onim unutar porodice. Međutim, kod ostala tri slučaja sa učenicima slabog postignuća je

presudan *mali obim kulturnog kapitala*. Dakle, iako kod njih postoji *prosečan*⁴⁰ obim socijalnog kapitala, to nije omogućilo da deca ostvare bolje obrazovno postignuće. Ovi nalazi naizgled idu u prilog Burdijeovim postavkama i isticanju kulturnog kapitala kao ključnog činioca obrazovnog postignuća dece, odnosno (re)produkcije nejednakosti u obrazovnom sistemu. Međutim, kada se imaju u vidu učenici **izuzetnog obrazovnog postignuća**, kod kojih su obimi kulturnog i socijalnog kapitala različiti, može se uočiti pravilnost – kod svih slučajeva je socijalni kapital, prvenstveno onaj unutar porodice, *velikog* obima, a kulturni kapital prosečnog ili malog obima. Ovo, pak, pokazuje da se prosečan i čak mali obim kulturnog kapitala može anulirati ukoliko je socijalni kapital velikog obima (npr. **S4, S6, S8, S12, S16 i S18**). Ono što bi se moglo zaključiti jeste da ukoliko *veliki obim kulturnog kapitala* porodice nije upotpunjen *barem prosečnim obimom socijalnog kapitala*, njegov uticaj na obrazovno postignuće deteta neće biti izražen – što predstavlja potvrdu prethodno pomenute Kolmanove teze. Slučajevi pokazuju da se *mali obim kulturnog kapitala* ne može anulirati *prosečnim* obimom socijalnog kapitala porodice. U slučajevima koji imaju ovakve obime kapitala, učenici su slabog obrazovnog postignuća. *Mali i prosečan obim kulturnog kapitala* porodice može rezultovati izuzetnim obrazovnim postignućem učenika ukoliko je on upotpunjen *velikim obimom socijalnog kapitala*. Imajući u vidu prethodno navedeno, može se zaključiti da rezultati pokazuju da je socijalni kapital, prvenstveno unutar porodice, ključna determinanta obrazovnog uspeha pojedinca. Ukoliko je velikog obima, on može anulirati uticaj kulturnog kapitala koji je malog obima te rezultovati izuzetnim obrazovnim postignućem. Ili obratno: ukoliko je malog obima, može biti značajniji od kulturnog kapitala koji je velikog obima pa rezultovati slabim uspehom učenika.

Ovakvi nalazi opet idu u prilog nekim Kolmanovim tezama nasuprot postavkama o reprodukciji putem kulturnog kapitala koje utemeljuje Burdije. Kao što je ukazano u teorijskom delu rada, Kolmanov pristup je povezan sa teorijom racionalnog izbora i strukturalnim funkcionalizmom, te socijalnom kapitalu pristupa kao sredstvu koje roditelji koriste da bi povećali životne šanse svojoj deci i omogućili uzlaznu socijalnu mobilnost. U ovom kontekstu je možda očiglednije da se socijalni kapital van porodice (prvenstveno socijalne veze roditelja), ili u Patnamovom teorijskom pristupu premošćujući socijalni kapital, koristi u ove svrhe. Međutim, sigurno je da i socijalni kapital unutar porodice može biti primenjivan kako bi se povećale životne šanse deteta – u ovom kontekstu se na dete gleda kao na *porodični projekat*. Kod ovih roditelja sa malim obimom kulturnog kapitala se na

⁴⁰ Veoma je bitno da je u pitanju prosečan, a ne veliki obim socijalnog kapitala.

obrazovanje gleda instrumentalno, ono se vrednuje isključivo kao kanal za ostvarivanje boljeg društvenog položaja i obavljanja cenjenijih i plaćenijih zanimanja, te se porodičnim odnosima (socijalnim kapitalom unutar porodice) kod dece razvija vrednost obrazovnog postignuća. Posledica toga je da su deca imala izuzetno obrazovno postignuće i često intrinzično vrednovala obrazovanje, te izgradila veći obim kulturnog kapitala od svojih roditelja.

Da bi se u potpunosti razumeli mehanizmi delovanja ova dva kapitala, valja ih razložiti i koncizno prikazati svaku njihovu dimenziju. Ovo će omogućiti i da se daju odgovori na preostala istraživačka pitanja i proceni utemeljenost postavljenih teorijskih pretpostavki. Za skoro sve dimenzije ove dve vrste kapitala se mogla napraviti jasna i izražena distinkcija između slučajeva sa učenicima izuzetnog i slabog obrazovnog postignuća. Kod kulturnog kapitala su posmatrane sledeće dimenzije: oteľovljeni, objektivizirani, institucionalizovani kulturni kapital i kulturna participacija, a kod socijalnog kapitala njegovi varijeteti unutar i van porodice.

Oteľovljeni kulturni kapital

Ova dimenzija kulturnog kapitala se analizirala preko: 1) obrazovnog etosa učenika i roditelja i 2) jezika (odnosno govornih obrazaca učenika i roditelja). Obrazovni etos se posmatrao kroz: 1) vrednovanje obrazovanja i 2) obrazovne i profesionalne aspiracije.

Vrednovanje obrazovanja

Kada je u pitanju vrednovanje obrazovanja, kao jednog elementa etosa, postoje izražene razlike između dve grupe slučajeva. Međutim, pored uspeha učenika, ovde je još jedan bitan faktor povezan sa vrednovanjem obrazovanja – *tip škole*. Analizom narativa došlo se do tri tipa vrednovanja obrazovanja roditelja i učenika: *intrinzično*, *instrumentalno* i *negiranje vrednosti/značaja* obrazovanja. U **slučajevima sa učenicima slabog obrazovnog postignuća** u najvećoj meri dominira instrumentalan pristup obrazovanju (i kod roditelja i kod učenika), dok tri učenika uopšte ne vrednuju obrazovanje. Pomenuto je da je ovde bitan

faktor i tip škole, pa tako nekoliko učenika koji pohađaju *gimnaziju* ima intrinzično vrednovanje obrazovanja, iako su slabog obrazovnog postignuća. U **slučajevima sa učenicima izuzetnog obrazovnog postignuća** dominira intrinzično vrednovanje obrazovanja. Opet se i ovde kao faktor javlja tip škole – nekoliko učenika i roditelja kod kojih postoji instrumentalno vrednovanje obrazovanja su iz slučajeve sa izuzetnim obrazovnih postignućem u kojima učenici pohađanju srednju stručnu školu. Dakle, vrednovanje obrazovanja je dimenzija kulturnog kapitala po kojoj postoji uočljiva razlika između slučajeve sa učenicima izuzetnog i slabog obrazovnog postignuća, ali ovde i tip škole predstavlja faktor koji se ne sme prevideti. Sigurno da je i na odabranu srednju školu uticao kulturni kapital, odnosno vrednovanje obrazovanje koje su roditelji i učenici imali u periodu kada su učenici završavali osnovnu školu.

Obrazovne i profesionalne aspiracije

Kroz analizu razgovora sa učenicima i roditeljima iskristalisala su se četiri tipa obrazovnih aspiracija: 1. postojanje *konačne odluke* o upisivanju fakulteta, sa donesenom odlukom koji će to fakultet biti; 2. postojanje *namere* da se upiše fakultet, uz dvoumljenje između par fakulteta ili smerova; 3. nepostojanje odluke i *premišljanje* da li bi učenik trebalo da nastavi školovanje/usavršavanje nakon srednje škole i 4. odluka da se *ne upiše* fakultet/viša škola već da se učenik usmeri na izlazak na tržište rada, uz ostavljanje mogućnosti upisivanja nekog kursa. Opet je i ovde bitan faktor koji utiče na aspiracije *tip škole*. Od slučajeve iz gimnazija samo jedan nije siguran da će upisati fakultet jer će možda ići na kurs za policajca, a ostali (i izuzetnog i slabog obrazovnog postignuća) će sigurno nastaviti školovanje – svi gimnazijalci pripadaju prvom ili drugom tipu obrazovnih aspiracija. Izuzetni učenici iz stručnih škola pripadaju uglavnom drugom tipu obrazovnih aspiracija. Dok se treći i četvrti tip obrazovnih aspiracija javlja kod slabijih učenika srednjih stručnih škola. Dakle, kada se kao kriterijum posmatraju obrazovne aspiracije, može se uočiti da postoji povezanost sa tipom škole. Opet, kao i kod prethodne dimenzije, treba podsetiti da je na tip škole uticao kulturni kapital porodice i aspiracije koje su bile dominantne u tom periodu – oni koji su upisivali gimnaziju su to činili sa idejom da će verovatno nastaviti školovanje, dok su oni koji upisuju srednju stručnu školu u većoj meri okrenuti ranijem izlasku na tržište rada.

Kod profesionalnih aspiracija je napravljena različita tipologija za učenike i njihove roditelje. Učenici se se po pitanju profesionalnih aspiracija mogu razvrstati u tri grupe: 1. oni sa *jasno formulisanim profesionalnim aspiracijama*; 2. oni koji su *nesigurni* i ukazuju da će one biti formulisane nakon nastavka školovanja i 3. oni *bez profesionalnih aspiracija*. Roditelji se, pak, dele u dve grupe: 1. roditelji koji *prepuštaju odluku učenicima* i ne nameću svoje ideje i želje; 2. roditelji koji pokušavaju da *nametnu odluku o odabiru profesije*. Prvi tip roditelja su uglavnom iz slučajeva sa izuzetnim postignućem učenika i učenika koji pohađaju gimnaziju – ovi učenici češće imaju i jasno formulisane profesionalne aspiracije. Drugi tip roditelja je karakterističan za slučajeve sa učenicima slabog obrazovnog postignuća – ovi učenici su češće nesigurni ili bez profesionalnih aspiracija. Generalno, pri analizi aspiracija se moraju uzeti u obzir dva bitna faktora: *obrazovno postignuće učenika* i *tip škole*. Kod učenika **izuzetnog obrazovnog postignuća** postoje jasno formulisane obrazovne i profesionalne aspiracije, te roditelji njima prepuštaju odluku o odabiru obrazovanja i profesije. Dok kod **učenika slabog obrazovnog postignuća** ne postoje jasne obrazovne i profesionalne aspiracije te roditelji pokušavaju da utiču na njih i prenesu svoje aspiracije. Sa obrazovnim i profesionalnim aspiracijama je, pored obrazovnog postignuća, povezan i *tip škole* koju učenici pohađaju. Oni koji su upisali gimnazije, računajući i učenike slabog obrazovnog postignuća, planiraju da nastave sa školovanjem. Treba naglasiti i da su učenici izuzetnog postignuća pokazali jasnije ideje i planove po pitanju odabira fakulteta i profesije. Sa druge strane, kod onih koji su upisali srednje stručne škole, računajući i nekoliko izuzetnih učenika, češće postoji nesigurnost oko upisa fakulteta i profesionalnih aspiracija.

Jezik

Razlike u jezičkim kompetencijama su se komparirale kroz dve dimenzije: uspeh učenika i mesto življenja. Najbolje jezičke kompetencije (bogat vokabular, izražavanje, pravilno akcentovanje i pravilan gramatički govor) pokazuju učenici i roditelji iz slučajeva sa učenicima *izuzetnog obrazovnog postignuća* koji pohađaju školu u *gradu*. Generalno, svi sem jednog učenika (**S18U** – živi u malom mestu i ide u srednju stručnu školu) **izuzetnog postignuća** imaju dobre jezičke kompetencije, kao i većina njihovih roditelja. Navedeno je par primera gde su roditelji pokazali slabije jezičke kompetencije (oni koji žive u malom mestu), a učenici dobre, što ukazuje da se ograničavajući uticaj porodice/roditelja u ovom

kontekstu može anulirati. Opet se može naglasiti značaj *socijalnog kapital unutar porodice*: roditelji su imali ne samo slabe jezičke kompetencije, nego generalno mali/prosečan obim kulturnog kapitala, ali su kroz instrumentalno vrednovanje obrazovanja i usađivanja vrednosti obrazovnog postignuća uticali da deca postignu izuzetan obrazovni uspeh, steknu veći obim kulturnog kapitala, pa i razrađeni govorni obrazac. U slučajevima sa **učenicima slabog obrazovnog postignuća** je većina roditelja i učenika pokazala slabe jezičke kompetencije, sem u tri slučaja koji žive u gradu, od kojih su dva sa učenicima koji pohađaju gimnaziju. Ovo potvrđuje da je i mesto življenja ipak bitan faktor koji utiče na govorne obrasce ili bar na mogućnost da se pojedinci služe razrađenim govornim obrascem u određenom kontekstu.

Objektivizirani kulturni kapital

Za razliku od otelovljenog kulturnog kapitala za koji se pokazalo da se pored obrazovnog postignuća učenika distinkcije mogu opaziti i kada se posmatra mesto življenja (povezanost sa jezikom, odnosno govornim obrascima) i tip škole (povezanost sa obrazovnim etosom, odnosno: vrednovanje obrazovanja i profesionalne i obrazovne aspiracije), kod objektiviziranog kulturnog kapitala se mogu uočiti jasne razlike samo u pogledu obrazovnog postignuća učenika. Dakle, rezultati pokazuju da je objektivizirani kulturni kapital dimenzija po kojoj postoji veoma izražena razlika između slučajeva sa učenicima izuzetnog i slabog obrazovnog postignuća. Kao najčešće korišćen pokazatelj ovog kapitala je broj knjiga, a posedovanje velikog broja knjiga je isključivo karakteristično za slučajeve sa učenicima izuzetnog obrazovnog postignuća. Porodice iz **slučajeva sa učenicima izuzetnog obrazovnog postignuća** poseduju veliki broj knjiga, umetničkih slika, muzičkih instrumenata. Uočeno je da se u većini slučajeva u kojima se pominje veliki broj knjiga pominje i posedovanje nekog instrumenta ili umetničkih slika. Kada učenici iz ovih slučajeva govore o knjigama, ističu i žanrove koje najviše vole da čitaju (na primer, ljubavne, krimi romane), omiljene pisce (na primer, Fredrika Bakmana, Agatu Kristi), ali i koju knjigu trenutno čitaju. Objektivizirani kulturni kapital je i direktno povezan sa kulturnom potrošnjom i proizvodnjom učenika/porodica – oni koji poseduju knjige imaju i razvijene čitalačke navike ili oni koji poseduju muzički instrument obično i sviraju.

Sa druge strane, kod porodica iz **slučajeva sa učenicima slabog obrazovnog postignuća** je situacija dijametralno suprotna. Ovde se ne navodi posedovanje velikog broja

knjiga (izuzev **S7** gde knjige pripadaju starijem bratu učenika), ali ni muzičkih instrumenata niti drugih predmeta koji se mogu svrstati u objektivizirani kulturni kapital. Što se tiče ostalih materijalnih preduslova kod kuće (udžbenici, radna soba, računar itd.), čini se da ne postoje značajne razlike među dve grupe slučajeva jer svi učenici u istraživanju ukazuju da imaju sve što im je neophodno. Samo je **S3U** naveo da nema računar, ali da mu on nije ni potreban za školu, a **S11U** je rekao da nema udžbenike svojom odlukom.

Institucionalizovani kulturni kapital

Podaci pokazuju da najveći deo roditelja u ovom istraživanju ima srednjoškolsko obrazovanje – njih dvadeset šestoro (videti *Tabelu 5*). Kada je u pitanju tip srednje škole, u jednom slučaju je u pitanju trogodišnja škola, u nekoliko slučajeva gimnazija, a velika većina ima završenu neku srednju stručnu četvorogodišnju školu. Četvoro roditelja ima višu školu (tri majke i jedan otac), dok diplomu fakulteta ima devetoro roditelja (pet majki i četvoro očeva). Samo u jednom slučaju nisu dati podaci o obrazovanju oca – u slučaju tri sa samohranom majkom, gde o ocu uopšte nije bilo reči tokom intervjua.

Teorija kulturnog kapitala kaže da je očekivano da učenici obrazovanijih roditelja imaju bolje obrazovno postignuće. Na osnovu dobijenih rezultata se mogu uočiti razlike u obrazovanju roditelja između učenika sa izuzetnim i slabim obrazovnim postignućem. Od deset slučajeva **učenika sa slabim obrazovnim postignućem**, u sedam njih oba roditelja imaju srednjoškolsko obrazovanje. U dva slučaja otac ima srednjoškolsko obrazovanje, a majka višu školu, odnosno fakultet. I u jednom slučaju (trinaest) oba roditelja imaju fakultetsko obrazovanje, što naizgled opovrgava teorijske postavke kulturnog kapitala. Za ovaj slučaj je ukazano na mali obim socijalnog kapitala unutar porodice koji ga karakteriše, te da je on potvrdio Kolmanove teze o neophodnosti da ljudski kapital roditelja bude upotpunjen socijalnim kapitalom da bi se on odrazio na obrazovno postignuće učenika.

U četiri od deset slučajeva sa **učenicima koji su izuzetnog obrazovnog postignuća** su oba roditelja sa srednjoškolskim obrazovanjem, što predstavlja značajnu razliku u odnosu na slučajeve sa učenicima slabijeg obrazovnog postignuća gde kod sedam od njih deset oba roditelja imaju ovaj nivo obrazovanja. U ova četiri slučaja sa izuzetnim postignućem učenika i srednjoškolskim obrazovanjem oba roditelja, roditelji žive u manjim mestima, a u dva

slučaja se učenici školuju u gradu, a ne u mestu gde žive roditelji. U ostalim slučajevima sa učenicima izuzetnog obrazovnog postignuća, u tri slučaja jedan od roditelja ima višu školu (dva puta su to majke, a jednom otac), a drugi završenu srednju školu. Na kraju, u tri slučaja (**S10**, **S14** i **S20**) oba roditelja imaju fakultetsko obrazovanje. Ta tri slučaja su istaknuta kao ona gde učenici imaju možda i najbolje postignuće, ali i kao ona gde su obimi kulturnog kapitala porodice najveći.

Stoga, može se zaključiti da je institucionalizovani kulturni kapital dimenzija po kojoj se uočava razlika između slučajeva sa učenicima izuzetnog i slabog obrazovnog postignuća. Kod učenika sa slabim postignućem dominira srednjoškolsko obrazovanje roditelja, a samo u jednom roditelji imaju fakultetsko obrazovanje – ovaj slučaj je okarakterisan kao ekstrem i on potvrđuje tezu o značaju socijalnog kapitala unutar porodice. U više od polovine slučajeva sa izuzetnim postignućem učenika barem jedan roditelj ima više ili visoko obrazovanje, a u tri oba imaju fakultetsko. Ovo jasno pokazuje da postoji nejednaka distribucija institucionalizovanog kapitala u dve grupe slučajeva. Treba pomenuti da se uočilo da obrazovanje roditelja utiče na aspiracije – visokobrazovani roditelji su očekivali da i njihova deca ostvare taj nivo obrazovanja. Dakle, ova forma kulturnog kapitala je povezana i sa aspiracijama, odnosno etosom kao delom otelovljenog kulturnog kapitala.

Kulturna participacija

Kada je u pitanju kulturna participacija, koja predstavlja poslednju dimenziju kulturnog kapitala u ovom istraživanju, uočavaju se izražene razlike između slučajeva sa učenicima izuzetnog i slabog obrazovnog postignuća. Pritom, bitna su oba elementa participacije: potrošnja i proizvodnja. Pokazatelji kulturne potrošnje su čitalačke navike, posećivanje ustanova kulture i kulturnih događaja i pohađanje privatnih časova. Čitalačke navike su usko povezane sa posedovanjem knjiga kod kuće, kao najbitnijim pokazateljem objektiviziranog kulturnog kapitala. Uočeno je da je posedovanje knjiga gotovo isključivo vezano za slučajeve sa **učenicima izuzetnog obrazovnog postignuća**, te su i čitalačke navike povezane sa ovom grupom, u kojoj većina učenika navodi da čita u slobodno vreme. Zanimljivo je da učenici iz ove grupe ne navode da čitaju samo beletristiku, već i stručne, naučne radove i knjige. Kod slučajeva sa **učenicima slabog obrazovnog postignuća**, navodi se da oni čitaju knjige samo koje su vezane za školu i to uglavnom kada treba da odgovaraju.

Za razliku od prethodne grupe slučajeva, čitanje u slobodno vreme je retkost. U pogledu posećivanja ustanova kulture i kulturnih događaja, pravi se razlika kod posećivanja pozorišta između dve grupe slučajeva, dok po pitanju odlaska u bioskop i na muzičke koncerte nema razlike. Posećivanje pozorišta je karakteristično za deo slučajeva učenika sa izuzetnim postignućem, dok niko u slučajevima sa učenicima slabog postignuća ne pominje odlazak u pozorište. U pogledu pohađanja privatnih časova naizgled nema izražene razlike između slučajeva jer su skoro svi ukazali da pohađaju ili su u nekom trenutku pohađali neke privatne časove. Razlika koja se može napraviti između dve grupe slučajeva je *motivacija* za pohađanje časove. U slučajevima sa učenicima slabog obrazovnog postignuća, privatni časovi su predstavljali dopunske časove i trebalo je da nadoknade praznine u znanju koje učenici imaju, dok su u slučajevima sa učenicima izuzetnog obrazovnog postignuća učenici išli na časove da bi dodatno usavršili znanje i zato što su često sami učenici tako želeli.

Razlika između slučajeva je čak i izraženija u pogledu drugog elementa kulturne participacije – u kulturnoj proizvodnji. Ukazano je da je kulturna proizvodnja *ekskluzivna* samo za učenike **izuzetnog obrazovnog postignuća**. Nijedan od učenika iz druge grupe slučajeva ne navodi ove aktivnosti.

Socijalni kapital unutar porodice

Ova dimenzija socijalnog kapitala je analizirana preko: 1. strukture porodice; 2. razgovora o školi i zanimanju; 3. odnosa u porodici i 4. pomoći oko školskih aktivnosti.

Struktura porodice

Ovde treba podsetiti na ono što je ukazano kada su prikazani rezultati koji se odnose na ovu dimenziju socijalnog kapitala – da je za njeno analiziranje verovatno bilo pogodnije kvantitativno istraživanje koje bi imalo veći uzorak. Ipak, rezultati ovog istraživanja pokazuju da se može uočiti povezanost strukture porodice i obrazovnog postignuća učenika.

Od dvadeset porodica koje su učestvovala u istraživanju, tri su bile nepotpune (videti *Tabelu 6*). Učenici iz te tri porodice su bili **slabog obrazovnog postignuća**. Zatim, od

dvadeset porodica njih četiri su sa više od dvoje dece. Učenici iz tih porodica su bili, takođe, slabog obrazovnog postignuća. Ovo potvrđuje Kolmanove postavke o uticaju strukture porodice – nepotpune porodice i/ili veći broj dece se negativno odražava na postignuće učenika iz tih porodica.

Kada je reč o strukturi porodice, bitan faktor jeste i dodatna podrška koju roditelji dece mogu dobijati ukoliko u domaćinstvu sa njima žive i njihovi roditelji, odnosno bake/deke dece. U ovim porodicama roditelji ističu značaj koji imaju baka i/ili deka prilikom čuvanja i vaspitanja dece. Takvih je devet slučajeva, a čak sedam učenika iz ovakvih porodica je **izuzetnog obrazovnog postignuća**. U dva slučaja (**S5** i **S11**) gde su učenici slabog obrazovnog postignuća postoji druga specifičnost u pogledu strukture porodice koja negativno predodređuje obrazovno postignuće: **S5** je nepotpuna porodica sa većim brojem dece (četiri), a **S11** porodica sa većim brojem dece (tri).

Razgovor o školi i zanimanju

Ova dimenzija je jedan od najznačajnijih pokazatelja socijalnog kapitala unutar porodice. Ovde se uočava jasna razlika između slučajeva sa učenicima slabog i izuzetnog obrazovnog postignuća u pogledu učestalosti, sadržaja i uspešnosti (iz perspektive roditelja) ovakvih razgovora. U slučajevima **sa učenicima slabog obrazovnog postignuća** razgovori nisu usmereni na aktuelne probleme i izazove učenika sa kojima se susreću u školovanju, već su prvenstveno okrenuti na temu nastavka školovanja ili zaposlenja (ovde treba podsetiti na instrumentalno vrednovanje obrazovanja koje dominira kod učenika i roditelja iz ove grupe). U nekoliko od ovih slučajeva roditelji ističu da ne mogu da prenesu svoja shvatanja o značaju obrazovanja i svoje obrazovne i profesionalne aspiracije na dete, a neki od njih svesno uopšte ne nameću teme koje se tiču školovanja.

U slučajevima **sa učenicima izuzetnog obrazovnog postignuća** roditelji i učenici su dali mnogo bolji i detaljniji uvid u sadržaj i teme njihovih razgovora o školovanju i zanimanju. Razlog za to je i što se ovi razgovori vode dosta češće u ovim slučajevima. Nasuprot prvoj grupi slučajeva, ovde razgovori nisu isključivo vezani za temu nastavka školovanja i zaposlenja, već ima razgovora i o trenutnom obrazovanju učenika/ca, o problemima i izazovima sa kojima se susreću, zatim njihovim nedoumicama, interesovanjima

i slično. Zbog toga su roditelji bili u stanju da detaljnije opišu svoje dete u obrazovnom kontekstu, da govore o njegovim manama, vrlinama i nedoumicama oko obrazovanja. Govorili su o tome gde se njihova deca pronalaze, kako razmišljaju, šta žele, koje probleme imaju, koje predmete vole ili ne vole itd. Opet, nasuprot prvoj grupi slučajeva, ovde nema izbegavanja razgovora o školovanju i postoji odlično poznavanje dece u obrazovnom kontekstu.

Dakle, kod slučajeva **sa učenicima slabog obrazovnog postignuća**, ovi razgovori o školovanju i zanimanju nisu toliko učestali. Deo roditelja uopšte ne pokušava da nametne ove teme, a deo roditelja koji nameće ove teme se orijentiše ka razgovoru o nastavku školovanja ili profesiji. Oni koji vode ove razgovore ukazuju i da nailaze na otpor učenika i da ne mogu da prenesu svoje ideje i aspiracije. Kod slučajeva **sa učenicima izuzetnog obrazovnog postignuća** se ovi razgovori vode često, oni se ne izbegavaju i ne tiču samo obrazovnih i profesionalnih aspiracija, nego i brojnih drugih tema koje su povezane sa školom. Zbog toga postoji mnogo bolje međusobno poznavanje i razumevanje roditelja i dece u ovom kontekstu.

Odnosi u porodici

I u pogledu ovog indikatora postoje izražene razlike između slučajeva sa učenicima izuzetnog i slabog obrazovnog postignuća. Ovaj indikator se odnosi na to koliko su roditelji i deca bliski, da li provode slobodno vreme zajedno i imaju zajedničke aktivnosti, da li postoje neki problemi u relacijama između njih i slično. Imajući ovo u vidu, jasno je da postoji povezanost sa prvim indikatorom socijalnog kapitala unutar porodice koji je ovde prikazan – strukturom porodice.

Kod slučajeva sa učenicima **slabog obrazovnog postignuća** dominiraju porodice koje su nestandardne po strukturi – imaju veći broj dece ili je odsutan jedan od roditelja. Ovo zasigurno utiče na kvalitet porodičnih odnosa. Generalno, u ovim slučajevima se uočava niži stepen bliskosti, poverenja i razumevanja roditelja i učenika. Negde se uočavaju velika neslaganja između roditelja i učenika (ilustrativni su **S1** i **S11**) ili između roditelja po pitanju obrazovne i profesionalne orijentacije svog deteta (mnogo puta pomenuti i citirani **S13**). U nekim slučajevima se ukazuje i na specifične situacije, događaje ili traume koji su bitno

uticali na odnose unutar porodice (najbolji primer je **S5** i smrt oca učenice o čemu je majka opširno govorila).

Sa druge strane, kod slučajeva sa učenicima **izuzetnog obrazovnog postignuća** dominiraju porodice koje su po strukturi standardne. U njima su prisutna oba roditelja i jedno ili dvoje dece, a čak u sedam slučajeva je deo porodice i baka i/ili deka učenika/ce čija se pozitivna uloga u porodici često naglašava. Ovde su roditelji i učenici svoje odnose opisivali veoma detaljno. Moglo se uočiti da imaju brojne zajedničke aktivnosti i da slobodno vreme provode zajedno, što rezultira boljim razumevanjem i bližim odnosima. Zbog toga i učenici iz ovih slučajeva često naglašavaju značaj bliskosti sa roditeljima i podršku koju dobijaju od njih.

Pomoć oko školskih aktivnosti

Ovo je jedini indikator socijalnog kapitala unutar porodice kod kojeg se ne mogu uočiti razlike između dve grupe slučajeva. Objašnjenje toga može biti u uzrastu ispitivanih učenika – u pitanju su punoletni srednjoškolci završnih razreda. Na ovom uzrastu konkretne zajedničke aktivnosti oko školskih obaveza učenika, pomoć roditelja oko domaćih zadataka ili školskog gradiva, ne postoje. Stoga, da bi se ovaj indikator ispravno proverio i ispitao, najpogodnije bi bilo sprovesti istraživanje na učenicima nižih razreda osnovnih škola. Imajući u vidu uzrast ispitanika u ovom istraživanju, pitanja su se odnosila i na raniji period pa su učenici i roditelji odgovore davali na osnovu sećanja na period od pre desetak godina. Na osnovu tih sećanja, skoro svi ispitanici navode pomoć oko školskih aktivnosti, prvenstveno u pisanju domaćih zadataka i savladavanja gradiva, koju su roditelji pružali deci u nižim razredima osnovne škole. U onim porodicama gde su prisutni (ili su bili prisutni) baka i/ili deka učenika se često pominje i njihova pomoć u ovim aktivnostima. Međutim, u višim razredima osnovne škole (kao granica se javlja peti razred) se smanjuje pomoć porodice oko školskih aktivnosti i kreće sa praksom pohađanja privatnih časova, dok u srednjoj školi ova praksa ne postoji. I to je karakteristično za **obe grupe slučajeva**. Jedina razlika koja se uočava između dve grupe slučajeva jeste mogućnost da se detaljno i jasno objasni u čemu se sastojala i/ili kako je izgledala ta pomoć koju su učenici dobijali. U slučajevima sa učenicima izuzetnog postignuća se o tome govori uz navođenje dosta detalja, pojedinosti, anegdota i zanimljivosti.

Socijalni kapital van porodice

Ova dimenzija socijalnog kapitala se analizirala preko: 1. zatvaranja društvenih mreža; 2. povezanosti roditelja sa školom; 3. poznanstva roditelja koja mogu biti korisna u kontekstu uspešnijeg obrazovanja dece i 4. učešća učenika u vannastavnim aktivnostima škole.

Zatvaranje društvenih mreža

Ovaj indikator se odnosi na postojanje društvene strukture koju karakteriše zatvoreni krug poznanika, tj. mreža osoba (u ovom kontekstu roditelja učenika) koje se međusobno poznaju i komuniciraju. Takva društvena struktura omogućava lakše prenošenje normi na decu, ali i bolju kontrolu. Ovo je indikator istraživanih kapitala za koji su roditelji u najvećoj meri pokazali *svest o njegovom značaju*. U par slučajeva sa učenicima slabog obrazovnog postignuća roditelji nalaze objašnjenje za obrazovno postignuće dece i njihov odnos prema školi u uticaju društva – prijatelja dece koje oni ili slabo poznaju ili ne poznaju uopšte.

U okviru ove dimenzije socijalnog kapitala, komparacija se vršila na osnovu uspeha učenika, ali i sredina iz kojih oni dolaze. Kako su se analizirala poznanstva, očekivano je bilo da će u manjim sredinama ova dimenzija socijalnog kapitala biti većeg obima – što se pokazalo kao ispravna pretpostavka. Imajući u vidu ova dva faktora, napravljene su četiri podgrupe: 1. slučajevi sa učenicima slabog obrazovnog postignuća iz gradova; 2. slučajevi sa učenicima slabog obrazovnog postignuća iz manjih mesta; 3. slučajevi sa učenicima izuzetnog obrazovnog postignuća iz gradova i 4. slučajevi sa učenicima izuzetnog obrazovnog postignuća iz manjih mesta.

U slučajevima sa **učenicima slabog obrazovnog postignuća iz gradova** roditelji najčešće ne poznaju roditelje prijatelja svoje dece. Neki od njih ne poznaju čak ni prijatelje svoje dece. A oni koji, pak, poznaju prijatelje svoje dece se kritički odnose prema njima i smatraju da oni nisu najadekvatnije društvo. Uglavnom ovi roditelji ukazuju da je društvo dece najznačajniji faktor njihovog slabog školskog postignuća.

U slučajevima sa **učenicima slabog obrazovnog postignuća iz malih mesta** postoji značajna razlika u odnosu na prvu grupu slučajeva. Dakle, iako su u pitanju opet učenici koji su slabog obrazovnog postignuća, činjenica da oni žive u malim mestima utiče na zatvaranje društvenih mreža. Roditelji iz ove grupe navode da poznaju prijatelje svoje dece, pa su u stanju da ih opišu, da navedu čime se bave, kako utiču na njihovu decu i slično. Neki od roditelja, ali ne i svi, navode da poznaju i roditelje prijatelja svoje dece.

U slučajevima **učenika izuzetnog obrazovnog postignuća iz gradova i učenika izuzetnog obrazovnog postignuća iz malih mesta** postoji dosta sličnosti, a najbitnije je da roditelji odlično poznaju prijatelje svoje dece. Kada je reč o grupi sa učenicima izuzetnog obrazovnog postignuća iz gradova, mora se ukazati na faktor sredina iz kojih dolaze, jer iako se učenici školuju u gradovima (neki i žive u gradovima), u tri od pet ovih slučajeva su porodice poreklom sa sela, odnosno manjih sredina. Ovi roditelji upravo navode da bolje poznaju te prijatelje iz sela, ali i da znaju njihove roditelje. Kada su govorili o ovoj temi, roditelji su i posvećivali pažnju opisivanju svoje dece, kakva su ona karakterno, kako biraju prijatelje i slično.

Dakle, zatvaranje društvenih mreža je indikator koji je povezan sa obrazovnim postignućem učenika, ali se pri govoru o njemu u vidu morati imati još jedan faktor – sredina u kojoj se učenici školuju ili iz koje potiču. Nepostojanje zatvaranja društvenih mreža je tipično za slučajeve sa učenicima *slabog* obrazovnog postignuća koji se školuju u *gradovima*. U ostale tri navedene grupe postoji poznavanje barem prijatelja svoje dece, ali i među njima se mogu uočiti određene razlike. Za razliku od slučajeva sa učenicima slabog obrazovnog postignuća iz malih mesta, roditelji iz slučajeva sa učenicima izuzetnog postignuća, iz malih mesta, ali i iz gradova, pored toga što navode da poznaju prijatelje svoje dece, kao i njihove roditelje, dosta više pažnje posvećuju opisivanju drugova svoje dece, ukazuju na njihove odnose, zajedničke aktivnosti, ali naglašavaju i veoma prisne odnose koje imaju sa drugovima/drugaricama svoje dece.

Ovaj indikator socijalnog kapitala van porodice se odnosi na to koliko roditelji često posećuju školu, kontaktiraju odeljenskog starešinu svog deteta, da li su članovi *vajber* grupa, članovi Saveta roditelja i slično. I za njega se moglo pretpostaviti da će i sredina iz kojih oni dolaze biti značajan faktor. Odnosno, očekivano je bilo da će u manjim sredinama ova dimenzija socijalnog kapitala biti većeg obima. Kod ovog indikatora se pokazalo da je ta pretpostavka bila pogrešna. Sredina iz kojih dolaze slučajevi nije povezana sa obimom ove dimenzije socijalnog kapitala, već samo obrazovno postignuće učenika.

Po kriterijumu povezanosti/odnosa sa školom roditelji su podeljeni u tri grupe: 1. *distancirani*; 2. *pasivni* i 3. *aktivni*. Prva grupa roditelja roditelja ima samo površan odnos sa školom, skoro da se može reći da nisu ni u kakvom odnosu sa njom. Ovo je karakteristično za nekoliko roditelja učenika slabog obrazovnog postignuća. Drugu grupu roditelja čini najveći broj iz obe grupe grupe slučajeva. Njih karakteriše to da su u manje-više redovnom kontaktu sa školom, ali su pasivni, odnosno da ne pokazuju inicijativu, već se samo odazivaju pozivima na roditeljske sastanke i slično. Treću grupu slučajeva čini nekoliko roditelja iz slučajeva sa učenicima izuzetnog obrazovnog postignuća. Oni su blisko povezani sa školom i ne samo da se odazivaju pozivima na roditeljske sastanke, nego pokazuju i inicijativu i veći stepen angažovanosti.

Dakle, i po ovoj dimenziji socijalnog kapitala se mogu uočiti izvesne razlike između dve grupe slučajeva. U slučajevima sa učenicima **slabog obrazovnog postignuća** najveći broj roditelja pripada onoj grupi koja ima *pasivan odnos*, ali nekoliko njih spada u grupu koja ima *distanciran odnos* prema školi. Roditelji iz ove grupe ne pokazuju skoro nikakvu inicijativu i samo se odazivaju pozivima na roditeljske sastanke. U slučajevima sa učenicima **izuzetnog obrazovnog postignuća**, opet u najvećoj meri pripadaju grupi koja ima *pasivan odnos*, ali nekoliko njih spada u grupu sa *aktivnim odnosom* prema školi. Ključna distinkcija u odnosu na prvu grupu je to da su ovi roditelji aktivniji u ovom kontekstu – sami iniciraju kontakte sa školom, aktivni su na sastancima i u grupama, neki su članovi Saveta roditelja ili Školskih odbora škola itd.

Poznanstva roditelja koja mogu biti korisna u kontekstu uspešnijeg obrazovanja dece

O ovoj dimenziji socijalnog kapitala su roditelji i učenici govorili sa ne previše entuzijazma. To se pogotovo odnosi na razgovor o direktnoj mobilizaciji socijalnog kapitala roditelja u svrhu *popravljanja ocena* – za ovo su gotovo svi roditelji i učenici naveli da se ne dešava (iako reči stručnih saradnika/odeljenskih starešina navode na drugačiji zaključak). Ovo je bilo očekivano ako se ima u vidu da su ove prakse društveno neprihvaćene. Mnogo više reči je bilo o krugu prijatelja/poznanika roditelja i mogućnosti da se ta poznanstva mobilišu u drugu svrhu – kao izvor informacija. Ako se imaju u vidu samo krug prijatelja/poznanika i mobilizacija tih poznanstava u kontekstu dobijanja informacija, mogu se uočiti razlike između dve grupe slučajeva.

Kod slučajeva sa **učenicima slabog obrazovnog postignuća** se navodi češće u odnosu na drugu grupu da roditelji imaju uzak krug prijatelja, ali i da su ta poznanstva ređe koristili za kontekst obrazovanja svoje dece. Kada je reč o krugu prijatelja, neki roditelji navode samo po nekoliko prijatelja/prijateljica, a neki navode samo rodbinske veze. Oni ističu i da ta prijateljstva ne koriste u kontekstu obrazovanja svoje dece. Od deset slučajeva se samo u dva ukazuje da roditelji imaju širok krug prijatelja i da ih mobilišu u kontekstu obrazovanja dece (kao kanal informisanja).

Sa druge strane, u slučajevima sa **učenicima izuzetnog obrazovnog postignuća** se čak u devet od deset njih navodi da roditelji imaju širok krug prijatelja i poznanika (što je najčešće povezano sa njihovim zanimanjima koja ih dovode u kontakt sa velikim brojem ljudi), ali i da se ta prijateljstva i poznanstva koriste u kontekstu obrazovanja svoje dece kao kanal informisanja. Navodi se i da ih potencijalno mogu koristiti i za zaposlenje svoje dece.

Učešće učenika u vannastavnim aktivnostima škole

Ovo je dimenzija socijalnog kapitala van porodica u kojoj se uočava najveća razlika između dve grupe slučajeva. U slučajevima sa učenicima **slabog obrazovnog postignuća** u devet od deset njih se navodi da učenici ne učestvuju u vannastavnim aktivnostima. Deo ovih učenika samo navodi da ne učestvuje u ovim aktivnostima, bez ikakvih daljih komentara na

temu, dok deo učenika navodi da je ranije, u periodu osnovne škole, bio uključen u ove aktivnosti, ali da u srednjoj školi to nije slučaj.

Sa druge strane, u slučajevima sa učenicima **izuzetnog obrazovnog postignuća** u devet od deset njih se navodi da učenici učestvuju u vannastavnim aktivnostima. Jedina učenica koja nije uključena u ove aktivnost je pokazala inicijativu u jednom trenutku i daje detaljne razloge zbog čega do angažovanja ipak nije došlo. Ostali učenici ove grupe su uključeni u raznovrsne aktivnosti – učenički parlament, dramske, sportske, novinarske sekcije, takmičenja učenika, projekti i slično. Veliki deo ovih učenika je član više sekcija škole, odnosno uključen je u više vannastavnih aktivnosti.

Na osnovu ovako razloženih i sažeto prikazanih dimenzija obe vrste kapitala, može se odgovoriti na preostala istraživačka pitanja i pretpostavke. Najpre, pokazalo se da su sve četiri dimenzije kulturnog kapitala porodice (otelovljeni, objektivizirani i institucionalizovani kulturni kapital i kulturna participacija) povezane sa obrazovnim postignućem učenika, što potvrđuje treću postavljenu hipotezu. Takođe se pokazalo da su obe dimenzije socijalnog kapitala porodice (unutar i van nje) povezane sa obrazovnim postignućem učenika, što potvrđuje četvrtu postavljenu hipotezu. Jedno od istraživačkih pitanja se odnosilo i na to da li kod ispitanika postoji svest o značaju socijalnog i kulturnog kapitala za obrazovno postignuće učenika. Ovo pitanje nije direktno postavljano, već se kroz razgovor o pokazateljima kapitala uočavalo da li roditelji pominju njihov značaj ili naglašavaju značaj neke od istraživanih dimenzija. Većina roditelja nije direktno apostrofirala značaj ovih kapitala ili nekih njihovih dimenzija. Pomenuto je da je kod razgovora o poznanstvu prijatelja dece, kao pokazatelja zatvaranja društvenih mreža, nekoliko roditelja naglasilo značaj ove dimenzije. U nekim slučajevima sa učenicima slabog obrazovnog postignuća roditelji nalaze objašnjenje za obrazovno postignuće dece i njihov odnos prema školi u uticaju društva – prijatelja dece koje oni ili slabo poznaju ili ne poznaju uopšte. Sa druge strane, u slučajevima sa učenicima izuzetnog obrazovnog postignuća, nekoliko roditelja je naglasilo značaj dobrog društva dece, koje su oni poznavali. Roditelji su donekle pokazali i svest o značaju mobilizacije socijalnih veza koje poseduju, ali gotovo isključivo u kontekstu potencijalnog zaposlenja svoje dece. Takođe, kada se govorilo o razlozima postignuća u školi, u slučajevima sa **učenicima izuzetnog obrazovnog postignuća** učenici i roditelji su naglašavali generalno značaj porodice. Argumentacija učenika, pak, navodi da bi se to moglo okarakterisati kao dimenzija socijalnog kapitala unutar porodice. Oni su govorili o podršci i stimulansima koje su dobijali iz porodice, o zajedničkim aktivnostima, radu domaćih zadataka i savladavanja gradiva u

ranijem periodu što je uticalo na stvaranje određenih radnih navika. Kada je reč o kulturnom kapitalu, roditelji skoro uopšte nisu eksplicitno naglašavali njegov značaj. U jednom slučaju (S2) majka učenice je samo naglasila da iako je odrasla u selu, njena ćerka govori lepo i pravilno, ali opet ne vezujući to za kontekst boljeg obrazovnog postignuća. Imajući u vidu prethodno navedeno, može se zaključiti da ispitanici nisu pokazali svest o značaju kulturnog kapitala za obrazovno postignuće dece. Donekle se javila svest o značaju nekih dimenzija socijalnog kapitala van porodice – o zatvaranju društvenih mreža (poznanstvu prijatelja dece) za obrazovno postignuće i mobilizaciju socijalnih veza za zaposlenje; kao i za neke dimenzije socijalnog kapitala unutar porodice – podrška, zajedničke aktivnosti. Mora se naglasiti da bi rezultati sigurno bili drugačiji da je njima eksplicitno postavljeno pitanje o značaju istraživanih kapitala.

Zaključak

Istraživanjem je vršena uporedna analiza uticaja kulturnog i socijalnog kapitala porodice na obrazovno postignuće srednjoškolaca u jugoistočnoj Srbiji. To se radilo kroz studiju slučaja, komparacijom dve formirane grupe: učenika sa izuzetnim obrazovnim postignućem i učenika sa slabim obrazovnim postignućem. Pre sumiranja zaključaka, trebalo bi se osvrnuti na nedostatke/ograničenja koja su se javila prilikom sprovođenja istraživanja.

Pored nedostataka koji se mogu pripisati svim kvalitativnim istraživanjima, među kojima je najuočljivija ograničena mogućnost generalizacije, ovde su se pojavila određena ograničenja tokom realizacije istraživanja (na koja je već ukazano prilikom prikazivanja uzorka). Najpre, desilo se da u par škola u kojima je trebalo sprovesti istraživanje to na kraju ipak nije bilo učinjeno. Ovo je uzrokovano prvenstveno nesaradljivošću stručnih saradnika koji su trebali da budu pomoć pri odabiru učenika. Zatim, iako su oba roditelja učenika pristajala na učešće u istraživanju, u velikom broju slučajeva razgovoru se odazvao samo jedan. Da bi se odaziv roditelja povećao, tokom se istraživanja ponudila još jedna opcija roditeljima – onlajn razgovor preko *Google Meet-a*. Na kraju, problem koje se javio je i odabir učenika za učešće u istraživanju. Ideja je bila da učestvuju jedan od najboljih i jedan od najslabijih učenika škole. Sa odazivom najboljih učenika nije bilo problema, ali su neki slabiji učenici odbijali da učestvuju. Zbog toga nekoliko učenika koji bi trebalo da predstavljaju neke od najslabijih učenika škole imaju vrlo dobar uspeh, no i oni su predstavljali veoma bogat izvor informacija za temu istraživanja.

Da bi se potvrdili rezultati dobijeni u ovom istraživanju, trebalo bi sprovesti kvantitativno istraživanje. To je posebno značajno zbog karakteristika nekih istraživanih indikatora. Na primer, strukturu porodice, kao indikator socijalnog kapitala unutar porodice, ili obrazovanje roditelja, kao institucionalizovani kulturni kapital, mnogo je adekvatnije istraživati na većem uzorku karakterističnom za kvantitativna istraživanja. Takođe, zbog prirode ovog istraživanja, neki bitni elementi analiziranih kapitala nisu uključeni u istraživanje – možda je najznačajniji indikator *znanje*, kao deo otelovljenog kulturnog kapitala, pa bi buduća istraživanja trebalo da obuhvate i ovaj indikator.

Rezultati dobijeni ovim istraživanjem nedvosmisleno pokazuju da su kulturni i socijalni kapital porodice bitni prediktori obrazovnog postignuća učenika. Sve analizirane dimenzije obe vrste kapitala su značajne determinante školskog uspeha srednjoškolaca iz

jugoistočne Srbije. Međutim, mora se ukazati i na to da kod dimenzija ovih kapitala, odnosno njihovih pokazatelja, postoji nejednak stepen razlika između slučajeva sa učenicima izuzetnog i slabog obrazovnog postignuća, te da su se negde kao faktor razlika u obimu ovih kapitala javili i mesto školovanja/života i tip škole u koju idu učenici. To je najuočljivije kod prve dimenzije **kulturnog kapitala – otelovljenog**. Pri analizi *etosa* (vrednovanja obrazovanja i aspiracija) se pokazalo da postoji povezanost sa obrazovnim uspehom učenika, ali bitan faktor koji je povezan sa etosom je i tip škole u koju idu učenici. Ovo je nešto razumljivo i očekivano. Etos, odnosno vrednovanje obrazovanja i aspiracije, često je jasno formiran u ranijem periodu, te je on nesumnjivo odredio i odabir srednje škole učenika. Očekivano je bilo da učenici gimnazija u većoj meri žele da nastave školovanje i da je kod njih zastupljenije intrinzično vrednovanje obrazovanja. Druga dimenzija otelovljenog kulturnog kapitala je *jezik*, odnosno govorni obrasci. Na prvom mestu pronađena je povezanost između jezičkih kompetencija roditelja i učenika i uspeha u školi. Zatim, sam kapital je situiran i u širi kontekst, koji je određen mestom stanovanja porodice. Stoga, porodice koje dolaze iz gradova i imaju veliki obim kulturnog kapitala, nose viši nivo jezičkih kompetencija koje se materijalizuju kroz diferenciraniji jezički kod dece. Imajući ovo u vidu, jasno je da najbolje jezičke kompetencije (bogat vokabular, izražavanje, pravilno akcentovanje i pravilan gramatički govor) pokazuju učenici i roditelji iz slučajeva sa učenicima izuzetnog obrazovnog postignuća koji pohađaju školu u gradu.

Kod ostalih dimenzija kulturnog kapitala se uočava jasna razlika isključivo po kriterijumu obrazovnog postignuća učenika. Kod **institucionalizovanog** kulturnog kapitala se mogu uočiti određene razlike između slučajeva, iako u obe grupe najveći udeo roditelja ima srednjoškolsko obrazovanje. Može se ipak uočiti da u slučajevima učenika izuzetnog obrazovnog postignuća roditelji imaju bolje obrazovanje, odnosno viši stepen školskih kvalifikacija – u više od polovine slučajeva barem jedan roditelj ima više ili visoko obrazovanje.

Kod **objektiviziranog** kulturnog kapitala se uočava izražena razlika u broju knjiga (kao najbitnijeg pokazatelja ove dimenzije) koje poseduju porodice/učenici iz dve grupe slučajeva. Razlike se uočavaju i u pogledu posedovanja muzičkih instrumenata, umetničkih slika i slično. Očekivano, porodice iz slučajeva sa učenicima izuzetnog obrazovnog postignuća poseduju veći obim objektiviziranog kulturnog kapitala. U pogledu posedovanja ostalih materijalnih preduslova kod kuće koji su neophodni za obrazovni kontekst učenika (udžbenici, radna soba, računar itd.), ne postoje razlike između dve grupe slučajeva. Veoma

je bitno da se pokazalo da je ova dimenzija kulturnog kapitala povezana sa **kulturnom participacijom** – i u pogledu kulturne potrošnje i u pogledu kulturne proizvodnje. Kada se razmatraju dimenzije kulturnog kapitala, čini se da je dimenzija kulturne participacije ona po kojoj se dve grupe slučajeva najviše razlikuju. U slučajevima sa izuzetnim postignućem učenika se ukazuje na razvijene čitalačke navike, što je povezano i sa većim obimom objektiviziranog kulturnog kapitala (posedovanje knjiga). Ispitanici iz ove grupe posećuju pozorišta, ali učestvuju i u kulturnoj proizvodnji. Ukazano je da je kulturna proizvodnja ekskluzivna samo za ovu grupu učenika – oni sviraju neki instrument, članovi su dramskih sekcija, kulturno-umetničkih društava i slično. Opet, mora se ukazati na povezanost sa obimom objektiviziranog kulturnog kapitala, npr. posedovanjem muzičkih instrumenata.

Ovo pokazuje da su neke dimenzije kulturnog kapitala međusobno povezane i uslovljene. Povezanost je najuočljivija kod objektiviziranog kulturnog kapitala i kulturne participacije, ali je sigurno i obrazovni etos, kao deo otelovljenog kapitala, uslovljen institucionalizovanim kapitalom koji poseduju roditelji. Izdvajanje neke od četiri najznačajnije dimenzije ovog kapitala na osnovu rezultata dobijenih ovim istraživanjem nije u potpunosti izvodljiv zadatak. Kao što je ukazano, za to bi povoljnije bilo neko kvantitativno istraživanje na velikom uzorku koje bi pokazivalo mere statističke povezanosti. Ipak, na osnovu podataka dobijenih ovim istraživanjem, može se uočiti da su između dve grupe slučajeva najizraženije razlike bile u pogledu objektiviziranog kulturnog kapitala i kulturne participacije.

Socijalni kapital unutar porodice se pokazao kao dimenzija kapitala po kojoj postoji najuočljivija razlika između slučajeva sa učenicima izuzetnog i slabog obrazovnog postignuća. Za tri od četiri pokazatelja ove dimenzije uočavaju se bitne razlike između dve grupe slučajeva. Po pitanju *strukture porodice* se u potpunosti potvrđuju postavke Kolmana – potpune porodice i manji broj dece u porodici su povezane sa boljim obrazovnim postignućem, odnosno nepotpune porodice i veći broj dece su povezane sa slabijim obrazovnim postignućem. Još jedan faktor koji je uočen u ovom istraživanju, a tiče se strukture porodice, jeste dodatna podrška koju roditelji dece mogu dobijati ukoliko u domaćinstvu sa njima žive i njihovi roditelji, odnosno bake/deke učenika. Drugi pokazatelj socijalnog kapitala su *razgovori o školi i zanimanju*. Opet, uočene su jasne i izražene razlike između slučajeva sa učenicima izuzetnog i slabog obrazovnog postignuća. U slučajevima sa učenicima izuzetnog postignuća se ovi razgovori vode dosta češće, usmereni su i na trenutno obrazovanje i probleme dece u školi, a ne isključivo na odluku o nastavku školovanja i

zaposlenju. Ovo rezultuje mnogo boljim poznavanjem dece i njihovih problema, nedoumica, interesovanja itd. Sledeći pokazatelj socijalnog kapitala unutar porodice su *odnosi u porodici*, naravno oni su povezani sa strukturom porodice. I kod ovog pokazatelja se uočavaju značajne razlike između dve grupe slučajeva. U slučajevima sa učenicima izuzetnog postignuća su u pitanju porodice koje su po strukturi standardne, uz često prisustvo bake/deke učenika. Roditelji i deca posvećuju dosta pažnje opisivanju njihovih odnosa uz navođenje dosta zajedničkih aktivnosti u slobodno vreme. Ovo rezultira boljim razumevanjem i bližim odnosima. *Pomoć oko školskih aktivnosti* je poslednji pokazatelj socijalnog kapitala unutar porodice. Za ovaj indikator nisu uočene razlike između dve grupe slučajeva. Imajući u vidu uzrast učenika, ovo je bilo očekivano – kod obe grupe se navodi da ova pomoć u srednjoj školi ne postoji. Navodi se da je ona postojala ranije. U tom opisivanju pomoći u početku osnovne škole uočavaju se razlike. U slučajevima sa učenicima izuzetnog postignuća roditelji i deca su u stanju da objasne jasno i detaljno kako je izgledala ta pomoć, u čemu se sastojala itd.

Socijalni kapital van porodice je dimenzija po kojoj se može uočiti određena razlika između slučajeva sa učenicima izuzetnog i slabog obrazovnog postignuća, ali se kod nekih pokazatelja ovog kapitala moraju imati u vidu i neki drugi faktori – na primer, mesto školovanja/života. To je slučaj sa prvim pokazateljem – *zatvaranjem društvenih mreža*. Ovde je pored postignuća učenika bitno i mesto života/školovanja. U skladu sa tim, najslabije poznavanje prijatelja svoje dece i njihovih roditelja pokazuju roditelji iz slučajeva sa učenicima slabog obrazovnog postignuća iz gradova, a najbolje poznavanje pokazuju roditelji iz slučajeva izuzetnog obrazovnog postignuća učenika iz malih mesta. Na *povezanost roditelja sa školom*, kao drugim pokazateljem ovog kapitala, ne utiču neki drugi faktori već se korelacija uočava isključivo sa obrazovnim postignućem učenika. U obe grupe slučajeva najčešće uočen odnos roditelja sa školom je pasivan, dok se kod grupe sa učenicima slabog obrazovnog postignuća uočava i distanciran odnos roditelja prema školi, a u grupi sa učenicima izuzetnog obrazovnog postignuća se uočava i aktivan odnos prema školi. U pogledu *mobilizacije poznanstava u kontekstu obrazovanja učenika* se uočavaju određene razlike između slučajeva. Iako obe grupe ukazuju da roditelji ne koriste svoje socijalne mreže da bi popravljali ocene, u slučajevima sa učenicima izuzetnog obrazovnog postignuća se navodi da roditelji imaju širi krug prijatelja i poznanika i da ih češće koriste kao kanal informisanja. *Učešće učenika u vannastavnim aktivnostima škole*, poslednji pokazatelj socijalnog kapitala van porodice, ujedno je i najznačajniji indikator ove dimenzije. Kod ovog

pokazatelja se uočavaju najveće razlike između dve grupe slučajeva. Učešće u vannastavnim aktivnostima je gotovo ekskluzivno vezano za učenike sa izuzetnim obrazovnim postignućem.

Ako se ima u vidu socijalni kapital porodice, čini se da su izraženije razlike između dve grupe slučajeva u pogledu onog *unutar* porodice. To se odnosi na tri od četiri pokazatelja ovog kapitala. Sa druge strane, kod socijalnog kapitala van porodice se uočavaju veoma izražene razlike između dve grupe slučajeva u pogledu jednog pokazatelja, dok se kod ostala tri uočavaju, ali u manjoj meri i/ili su te nejednakosti posredovane još nekim faktorima – na primer, mestom življenja kod dimenzije zatvaranja društvenih mreža.

Summa summarum, na osnovu svega izrečenog i prikazanog može se zaključiti da su kulturni i socijalni kapital bitni faktori obrazovnog postignuća učenika. Najbolje postignuće su imali učenici sa velikim obimom socijalnog i kulturnog kapitala porodice, a najslabije oni sa malim obimom socijalnog i kulturnog kapitala porodice. Međutim, pokazalo se da u slučajevima gde se obimi ovih kapitala razlikuju dimenzija *socijalnog kapitala unutar porodice* može presudno uticati na obrazovno postignuće. Tako je u slučaju gde je kulturni kapital porodice velikog obima, kao i socijalni kapital van porodice, na slabo obrazovno postignuće uticao mali obim socijalnog kapitala unutar porodice. U slučajevima sa učenicima izuzetnog obrazovnog postignuća koji imaju prosečan ili mali obim kulturnog kapitala porodice, veliki obim socijalnog kapitala unutar porodice je presudno uticao na njihov uspeh u obrazovanju. Dakle, oba kapitala i sve njihove dimenzije su povezane sa obrazovnim postignućem učenika, ali se dimenzija socijalnog kapitala unutar porodice izdvojila kao najznačajnija.

Literatura

Acar, E. (2011). Effects of social capital on academic success: A narrative synthesis. *Educational Research and Reviews*, Vol. 6 (6), pp. 456-461.

Arandarenko, M., Krstić, G. i Žarković Rakić, J. (2017). *Dohodna nejednakosti u Srbiji. Od podataka do politike*. Beograd: Friedrich Ebert Stiftung.

Arandarenko, M., Krstić, G. i Žarković Rakić, J. (2019). Nejednakost u Srbiji: da li je problem u merenju ili u politikama?, *Ekonomске идеје и пракса*, br. 32, str. 89-96.

Аврамовић, З. (2008). Да ли је друштво знања нови тип друштва. *Социолошки преглед*, vol. XLII, no. 1, стр. 85–100.

Bernštajn, B. (1979). *Jezik i društvene klase*. Beograd: BIGZ.

Bešić, M. (2019). *Metodologija društvenih nauka*. Novi Sad: Akademska knjiga.

Bilinović, A. i Tripković, G. (2012). Praktične implikacije socijalnog kapitala – mreže u upotrebi. u: Sokolovksa, V. i Škorić, M. (ur.) *Analiza socijalnih mreža 2*. Novi Sad: Filozofski fakultet, str. 44-66.

Bobić, M. (2012). The Application of the Concept of Social Capital in Understanding Marriage and Family in Contemporary Serbia, In: Cvetitačanin and Birešev (ed.) *Social and cultural capital in Western Balkan societies*. Niš: Sven, pp.41-58.

Bogdanović, M. (1993). *Metodološke studije*. Beograd: Institut za političke studije.

Bolčić, S (2003). *Svet rada u transformaciji: lekcije iz savremene sociologije rada*, Beograd: Plato.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood, pp. 241–258.

Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.

Bourdieu, P. (2013 [1979]). *Distinkcija: Društvena kritika sada*. Podgorica: CID.

Bourdieu, P. and Passeron, J. (1979). *The Inheritors: French Students and Their Relation to Culture*. Chicago: The University of Chicago Press

Braatz, J., and Putnam, R. D. (1996). *Families, Communities, and Education in America: Exploring the Evidence*.

Бранковић, S. (2014). *Методологија друштвеног истраживања*. Београд: Завод за уџбенике.

Brüggemann, C. (2012). *Roma Education in Comparative Perspective. Analysis of the UNDP/World Bank/EC Regional Roma Survey 2011. Roma Inclusion Working Papers*. Bratislava: United Nations Development Programme.

Burdije, P. i Paseron, Ž. K. (1997/98). Jezik i odnos prema jeziku u pedagoškoj situaciji, *Beogradski krug*, br. 3-4/1997 – 1-2/1998, str. 66-92.

Burdije, P. i Paseron, Ž. K. (2014 [1970]). *Reprodukcija: elementi za jednu teoriju obrazovnog sistema*. Београд: Фабрика књига.

Chandler, D. and Munday, R. (2011). *A Dictionary of Media and Communication*. Oxford University Press.

Coleman, J. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94 (5), pp. 95–120.

Coleman J. and Hoffer T. (1987). *Private and Public Schools: The Impact of Communities*. New York: Basic Books.

Coleman, J. et al. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: USGov. Print. Off.

Coleman, J., Hoffer T. and Kilgore S. (1982). *High School Achievement: Public, Catholic, and Private Schools Compared*. New York: Basic Books.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.

Cvetičanin, P. (2007). *Kulturne potrebe, navike i ukus građana Srbije i Makedonije*. Niš: Odbor za građansku inicijativu.

Damjanović, I. (2014). Tehnokratija, meritokratija, demokratija: suprotstavljene ili komplementarne paradigme. *Nauka i društvo – časopis za društvene nauke*. br. 2. str. 63-77.

De Graaf, N. D., De Graaf, P. M. and Kraaykamp, G. (2000). Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective, *Sociology of Education*, Vol. 73, No. 2, pp. 92-111.

De Graaf, P. (2007). Comment on John Goldthorpe/1, *Sociologica, Italian journal of sociology on line*, 2/2007.

Devine, F. (2004). *Class Practices How Parents Help Their Children Get Good Jobs*. Cambrige: University press.

Dika, S. and Singh, K. (2002). Applications of Social Capital in Educational Literature: A Critical Synthesis. *Review of Educational Research*, 72(1), pp. 31-69.

DiMaggio, P. (1982). Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students, *American Sociological Review*, Vol. 47, No. 2 (Apr., 1982), pp. 189-201.

DiMaggio, P. (2007). Comment on John Goldthorpe/2, *Sociologica, Italian journal of sociology on line*, 2/2007.

Dirkem, E. (1981). *Vaspitanje i sociologija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Dufur, M., et al. (2013). Does capital at home matter more than capital at school? Social capital effects on academic achievement. *Research in Social Stratification and Mobility*, 31(1), pp. 1-21. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2012.08.002>

Edwards, R., Franklin, J. and Holland, J. (2003). *Families and Social Capital: Exploring the Issues*. London: South Bank University.

European Union Agency for Fundamental Rights. (2014). *Education: the situation of Roma in 11 EU Member States*.

Fan, J. (2014). The Impact of Economic Capital, Social Capital and Cultural Capital: Chinese Families' Access to Educational Resources. *Sociology Mind*, Vol. 04, No. 04, pp. 272-281. <http://dx.doi.org/10.4236/sm.2014.44028>

Flere, S. (1976). *Obrazovanje u društvu: uvod u sociologiju obrazovanja i vaspitanja*. Niš: Gradina.

Flyvbjerg, B. (2011). Case Study, in: Norman K. Denzin and Yvonna S. Lincoln, eds., *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 4th Edition, Thousand Oaks, CA: Sage, Chapter 17, pp. 301-316.

Gidens, E. (2003). *Sociologija*. Beograd: Ekonomski fakultet.

Goldthorpe, J. (2007). "Cultural Capital": Some Critical Observations. *Sociologica, Italian journal of sociology on line*, 2/2007, pp. 1-23. doi: 10.2383/24755

Golubović, A. i Golubović, S. (2007). Alternativni pristupi u konceptualizaciji društvenog kapitala. *Ekonomski anali*, Vol. 52, No. 174-175, str. 152-167. <https://doi.org/10.2298/EKA0775152G>

Grossman, E. (2013). *An examination of Patnam's, Coleman's, and Bourdieu's conceptualizations of social capital and the structural differences across class, race, and gender groups*. A Dissertation. Akron: The Graduate Faculty of The University of Akron.

Gundogan, D. (2022). *Društveno poreklo studenata u Srbiji: nejednakosti u pristupu i ishodu studiranja* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet.

Haralambos, M. i Holborn, M. (2002). *Sociologija: teme i perspektive*. Zagreb: Golden markering.

Hauschildt et al. (2021). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe: EUROSTUDENT VII Synopsis of Indicators 2018–2021*. Bielefeld: Media GmbH & Co.

Heikkilä, R. and Katainen, A. (2021). Counter-talk as symbolic boundary drawing: Challenging legitimate cultural practices in individual and focus group interviews in the lower regions of social space. *The Sociological Review* 69(5), pp. 1029-1050. <https://doi.org/10.1177/00380261211014467>

Helliwell, J. and Putnam, R. (2007). Education and Social Capital. *Eastern Economic Journal*. Vol. 33. No. 1, pp. 1-19. <https://doi.org/10.1057/eej.2007.1>

Hoadley, U. and Muller, J. (2010). Codes, pedagogy and knowledge: advances in Bernsteinian sociology of education. In Apple, M., Ball, S. and Gandin, L.A. (ed.) *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*. London: Routledge. pp 69-78.

Ignjatović, S. (2012). The concept of social capital in academic discussion and in public policy. In: Cvetitačanin and Birešev (ed.) *Social and cultural capital in Western Balkan societies*. Niš: Sven, pp.11-27.

Jæger, M. (2009). Equal Access but Unequal Outcomes: Cultural Capital and Educational Choice in a Meritocratic Society. *Social Forces*, Vol. 87, No. 4. pp. 1943-1971. <https://doi.org/10.1353/sof.0.0192>

Jin, R. (2007). *Studija slučaja – dizajn i metode*. Zagreb: Fakultet političkih znanosti.

Jovanović, N. i Stanojević, N. (2020). Siromaštvo kao socijalni problem, U: Stjepanović Zaharijevski, D., Milošević Radulović, L., Marković Krstić, S., Đigić, G. (prir.) *Teorija i praksa u obrazovanju socijalnih radnika*. Niš: Filozofski fakultet. str. 123-132.

Khodadady, E. and Zabihi, R. (2011). Social and Cultural Capital: Underlying Factors and Their Relationship with the School Achievement of Iranian University Students. *International Education Studies*, 4(2), pp. 63-71. <https://doi.org/10.5539/ies.v4n2p63>

Koković, D. (2006). Kulturni kapital i nadoknađujuće obrazovanje. U: Nemanjić, M. i Spasić, I. (ur.) *Nasleđe Pjera Burdijea*. Beograd: Institut za filozofiju i društvenu nauku, str. 39-48.

Koković, D. (2009). *Društvo i obrazovni kapital*. Novi Sad: Meditteran Publishing.

Коматина, С. (2016). *Актуелни проблеми образовања Рома у Србији: друштвени изазови и одговори* (докторска дисертација). Ниш: Филозофски факултет.

Kovacheva, S. (2004). The role of family social capital in young people's transition from school to work in Bulgaria. *Sociologija*, Vol. 46, No. 3., pp. 211-226. <https://doi.org/10.2298/SOC0403211K>

Kovačević, B. (2004). Stavovi prema varijetetima srpskog jezika, *Philologia* 2, str. 33–38.

Ковачевић, Б. (2005). Прекључивање између стандардног облика српског језика и његових дијалеката и између екавског и ијекавског изговора, *Зборник Матице српске за филологију и лингвистику*, 48(1–2), str. 283–297.

Krstić, N. (2018). *Reprodukcija simboličkih granica kroz porodične prakse u Srbiji* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet.

Крстић, Н. (2020). О методи дубинског интервјуа. *Годишњак за социологију*, XVI/25, стр. 77–101. <https://doi.org/10.46630/gsoc.25.2020.04>

Krstić, N., Tomanović, S. i Stanojević, D. (2022). Family practices and time during the COVID-19 pandemic in Serbia. *Sociologija*, Vol. LXIV, No. 2. pp. 149 – 170. <https://doi.org/10.2298/SOC2202149K>

Lakomski, G. (1984). On Agency and Structure: Pierre Bourdieu and Jean-Claude Passeron's Theory of Symbolic Violence, *Curriculum Inquiry*, 14:2, pp. 151-163, <http://dx.doi.org/10.1080/03626784.1984.11075918>

Lalman, M. (2004). *Istorija socioloških ideja. Tom 1, od početaka do Vebera*. Beograd: zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Lareau, A. and Weininger, E. (2003). Cultural Capital in Educational Research: A Critical Assessment. *Theory and Society*, Vol. 32, No. 5/6, Special Issue on The Sociology of Symbolic Power: A Special Issue in Memory of Pierre Bourdieu, pp. 567-606.

Lazić, M. (2011). Postsocijalistička transformacija i restratifikacija u Srbiji, *Politička misao*, god. 48, br. 3, str. 123-144.

Lažetić, P. i sar. (2014). *Od studenta do (ne)zaposlenog stručnjaka: pregled rezultata istraživanja o diplomiranim studentima u Srbiji, Bosni i Hercegovini i Crnoj gori u okviru CONGRAD TEMPUS projekta*. Kragujevac: Univerzitet u Kragujevcu.

Марковић Крстић С. и Милошевић Радуловић, Л. (2016). *Хуманистичка димензија образовања младих у контексту савремених друштвених промена*. Ниш: Филозофски факултет.

Марковић Крстић С. и Милошевић Радуловић, Л. (2015). Социјално порекло и образовне оријентације студентске омладине (компаративна анализа на примеру студентске популације у Србији, Македонији и Бугарској). *Социолошки преглед*, vol. XLIX (2015), no. 4, стр. 469–512.

Marks, G. (2005). Cross-National Differences and Accounting for Social Class Inequalities in Education, *International Sociology*, Vol 20, No. 4, pp. 483–505. <https://doi.org/10.1177/0268580905058328>

Marsden, P. V. (2005). The sociology of James S. Coleman. *The Annual Review of Sociology*, 31: 1–24. doi.org/10.1146/annurev.soc.31.041304.122209

Матејић Ђуричић, З. и Филиповић, М. (2014). Експанзија образовања: реалност и привид једнаких шанси у доступности образовања. *Социолошки преглед*, vol. XLVIII (2014), no. 1, стр. 87–103.

Mikiewicz, P. (2021). Social capital and education – An attempt to synthesize conceptualization arising from various theoretical origins. *Cogent Education*, Vol. 8, No. 1. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1907956>

Miljković, M. i Sitarica, A. (2016). Društvo znanja, u: *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta*. Leposavić: Učiteljski fakultet u Prizrenu. str. 283-293.

Mimica, A. i Bogdanović, M. (2007). *Sociološki rečnik*. Beograd: Zavod za udžbenike.

Mojić, D. (2012). Образовни resursi, orijentacije i delanje mladih. U: Tomanović, S. i sar. *Mladi - naša sadašnjost: istraživanje socijalnih biografija mladih*, Beograd: Čigoja štampa. str. 95-109.

Мрђа, С. и Миланков, М. (2020). *Културна партиципација грађана Србије*. Београд: Завод за проучавање културног развојка.

Novaković, N. (2019). Politika zaduživanja i socijalne nejednakosti u Srbiji. U: Vukotić, V. i sar. (ur.) *Dug i (ne)razvoj*. Beograd: Institut društvenih nauka. str. 159-166.

Patnam, R. (2008). *Kuglati sam: slom i obnova američke zajednice*. Novi Sad: Mediterran Publishing.

Paunović, T. (2009). Sociolingvistički pogled u susedovo dvorište: stavovi prema jezičkim Varijetetima. *Radovi Filozofskog fakulteta*, 11/1, str. 77–99.

Pejković, K. (2017). Religija i obrazovanje. *Religija i tolerancija*, vol XV, no. 28, str. 335-354.

Петровић, Ј. и Павловић, Н. (2020). Карактеристике студије случаја и могућности примене у истраживањима маргиналних група. *Kultura* br. 166, str. 222–239. <https://doi.org/10.5937/kultura2066222P>

Pishghadam, R. and Zahini, R. (2011). Parental Education and Social and Cultural Capital in Academic Achievement. *International Journal of English Linguistics*, 1(2), pp. 50-57. <https://doi.org/10.5539/ijel.v1n2p50>

Pishghadam, R., et al. (2011). The Construct Validation of a Questionnaire of Social and Cultural Capital. *English Language Teaching*, 4(4), pp. 195-203. <https://doi.org/10.5539/elt.v4n4p195>

Plagens, G. (2011). Social Capital and Education: Implications for Student and School Performance. *Education and Culture*, 27(1), pp. 40-64. <https://doi.org/10.1353/eac.2011.0002>

Portes, A. (1998). Social capital: its origins and applications in modern sociology. *Annual Review of Sociology*, Vol. 24, pp. 1-24. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.24.1.1>

Portes, A. (2000). The Two Meanings of Social Capital. *Sociological Forum*, Vol. 15, No. 1., pp. 1-12.

Prnjat, D. (2006). Aktuelnost Burdijeove kritičke škole. U: Nemanjić, M. i Spasić, I. (ur.) *Nasleđe Pjera Burdijea*. Beograd: Insitut za filozofiju i društvenu nauku, str.59-62.

Putnam, R., et al. (1993). *Making democracy work: civic transitions in modern Italy*. Princeton: Pricenton University Press.

Radulović, M. (2019). *Značaj kulturnog kapitala za obrazovni uspeh i formiranje obrazovnih aspiracija učenika u Srbiji* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet.

Radulović, M. (2023). *Kulturni kapital i obrazovne prakse: od saznanja do otvorenih pitanja*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Reay, D. (2010). Sociology, social class and education. In Apple, M., Ball, S. and Gandin, L.A. (ed.) *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*. London: Routledge. pp. 396-404.

Републички завод за статистику. (2018). *Статистички годишњак Републике Србије*. Београд: Републички завод за статистику.

Републички завод за статистику. (2023а). *Општине и региони у Републици Србији, 2023*. Београд: Републички завод за статистику.

Републички завод за статистику. (2023б). *Школска спрема, писменост и компјутерска писменост: подаци по општинама и градовима*. Београд: Републички завод за статистику.

Ricer, Dž. (2012). *Savremena sociološka teorija i njeni klasični koreni*. Beograd: SLužbeni glasnik.

Rogošič, S. i Baranović, B. (2016). Social Capital and Educational Achievements: Coleman vs. Bourdieu. *Center for Educational Policy Studies Journal*, Vol. 6, No. 2, pp. 81-100. <https://doi.org/10.26529/cepsj.89>

Rot, N. (2012). *Osnovi socijalne psihologije*. Beograd: Zavod za udžbenike.

Roulston, K. (2010). *Reflective interviewing: A guide to theory and practice*. SAGE Publications Ltd, <https://doi.org/10.4135/9781446288009>

Savage, M., Warde, A. and Devine, F. (2007). Comment on John Goldthorpe/3, *Sociologica, Italian journal of sociology on line*, 2/2007. doi: 10.2383/24758

Stanojević, D. (2012). Obeležja društvenog položaja mladih. U: Tomanović, S. i sar. *Mladi - naša sadašnjost: istraživanje socijalnih biografija mladih*, Beograd: Čigoja štampa. str. 53-79.

Stanojević, D. (2013). Međugeneracijska obrazovna pokretljivost u Srbiji u XX veku. U: Lazić, M. i Cvejić, S. (ur.) *Promene osnovnih struktura društva Srbije u periodu ubrzane transformacije*. Beograd: Institut za sociološka istraživanja. str. 119-139.

Станојевић, Н. (2017). *Социјална инклузија ромске деце у основним школама у Нишу* (мастер рад). Ниш: Филозофски факултет.

Станојевић, Н. (2020). Реформа високог образовања у Србији – резултати и критике. У: Митровић, Љ., Стојић, Г., и Станојевић, Н. (ур.) *Традиција, модернизација, идентитети X: Биланс транзиције у Србији и на Балкану*, Ниш: Филозофски факултет. Стр.171-181.

Stanojević, N. (2024). Socijalni kapital porodice kao izvor nejednakosti u obrazovanju. *Sociologija*, vol. LXVI, no 3. str. 389-406. <https://doi.org/10.2298/SOC2403389S>

Станојевић, Н. и Јовановић, Н. (2020). Социјална ексклузија ромских ученика у основним школама у Нишу. *Годишњак за социологију* XVI/25 (2020), стр. 61-75. <https://doi.org/10.46630/gsoc.25.2020.03>

Stefanović, M. (2019). Types of strategies of the southern dialect speakers. *Godišnjak za sociologiju*. XV/22, str. 9–28.

Sullivan, A. (2001). Cultural Capital and Educational Attainment, *Sociology*, Vol. 35, No. 4, pp. 893–912.

Šljukić, M. i Šljukić, S. (2013). Obrazovanje i društvena pokretljivost: mit o meritokratiji i socijalni kapital, *Teme*, vol. 37, br. 2, str. 535-553.

Шљукић, М. и Шљукић, С. (2020). Метод случаја – концепт и пракса, *Култура*, бр. 166, стр. 240-255. <https://doi.org/10.5937/kultura2066240S>

Штрангарић, С. (2017). Културни капитал и знање. *Социолошки преглед*, vol. LI, no. 2, стр. 300-323. <https://doi.org/10.5937/socpreg1702300S>

Tan, C, Y. (2020). *Family cultural capital and student achievement: Theoretical insights from PISA*. Singapore: Springer.

Тим за социјално укључивање и смањење сиromaштва. (2015). *Siromaštvo u Srbiji u 2014. godini*. Beograd: Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva.

Tomanović, S. (2008). Families and social capital in Serbia: Some issues in research and policy. *Sociologija*, Vol. L, No 1, pp. 1-16 <https://doi.org/10.2298/SOC0801001T>

Tomanović, S. (2012). The significance and meaning of expressive and instrumental social capital for young people from different social strata. In: Cvetitačanin and Birešev (ed.) *Social and cultural capital in Western Balkan societies*. Niš: Sven, pp. 29-39.

Tomanović, S. i Stanojević, D. (2015). *Mladi u Srbiji 2015. Stanja, opažanja, verovanja i nadanja*. Beograd: Friedrich Ebert Stiftung.

Tomanović, S., Stanojević, D. i Ljubičić, M. (2016). *Postajanje roditeljem u Srbiji. Sociološko istraživanje tranzicije u roditeljstvo*. Beograd: Filozofski fakultet.

Устав Републике Србије. (2006). Службени гласник РС бр. 98 /2006.

Vincent, C., and Ball, S.J. (2006). *Childcare, Choice and Class Practices: Middle Class Parents and their Children (1st ed.)*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203012413>

Vuković, D. (2017). *Preoblikovanje neoliberalizma: socijalna politika u Srbiji*. Novi Sad: Meditteran Publishing.

Закон о основама система образовања и васпитања (2009). Службени гласник РС бр. 72/2009, 52/2011, 55/2013, 35/2015-аутентично тумачење, 68/2015 и 62/2016-одлука УС

Weber, M. (1989). *Metodologija društvenih nauka*. Zagreb: Globus.

Weis, L. (2010). Social class and schooling. In Apple, M., Ball, S. and Gandin, L.A. (ed.) *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*. London: Routledge. 414-423.

Windzio, M., and Heiberger, R. H. (2024). The social ecology of intergenerational closure in school class networks. Socio-spatial conditions of parents' norm generation and their effects on students' interpersonal conflicts. *Social Networks*. Vol. 77, pp. 68–78. <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2021.12.009>

Windzio, M. and Kaminski, P. (2023). The dynamics of intergenerational closure and family networks of social cohesion. *Frontiers in Sociology*. vol. 8. pp. 1-10. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2023.933216>

Prilozi

Prilog 1

Protokol za razgovor sa učenicima.

I oblast – uspeh, obrazovni etos, škola, slobodno vreme.

- 1) Kako bi opisao/la sebe kao učenika, kako misli da ga/je vide nastavnici?
- 2) Omiljeni predmet, grupa predmeta i/ili predmete koje ne voli.
- 3) Razlozi njenog/njegovog školskog (ne)uspeha.

Mišljenje o razlozima (ne)uspeha u školi. Da li smatra da je obrazovni sistem fer (pravičan), ako nije, zbog čega i koji faktori utiču na uspeh?

- 4) Značaj obrazovanja (i formalnog i neformalnog).

Da li misli da je obrazovanje (i formalno i neformalno) značajno za njega/nju? Zbog čega?

- 5) Razlozi upisivanja baš te srednje škole.
- 6) Aspiracije o nastavku školovanja.

Da li i zbog čega želi da nastavi školovanje? Ako želi, koji fakultet/višu školu želi da upiše i zbog čega?

- 7) Poslovne aspiracije.

Čime bi želeo/želela da se bavi poslovno, kojom profesijom?

- 8) Učešće u školskim vannastavnim aktivnostima.
- 9) Hobi, kako provodi slobodno vreme? Čita časopise, dnevnu štampu? Internet? Platforme – HBO, Netflix? Društvene mreže? Televizija, rijaliti? Neki privatni časovi, sport?
- 10) Ko su im idoli i uzori?

II oblast – objektivizirani kulturni kapital i kulturna participacija.

- 1) Čitalačke navike.

Da li voli da čita u slobodno vreme? Ako da, šta čita? Koliko knjiga ima kod kuće, računajući i knjige ostalih ukućana?

- 2) Objektivni kulturni kapital.

Da li ima sve neophodne materijale za učenje: udžbenike, enciklopedije, atlase, rečnike, računar, internet... Da li poseduje sopstvenu sobu, radni sto i sl? Posedovanje umetničkih slika, muzičkih instrumenata (digitalnih i analognih) i/ili nekih drugih predmeta „visoke kulture”?

3) Kulturne prakse.

Da li ide u pozorišta, muzeje, bioskope, na izložbe i sl? Da li mu je muzika važna, koju vrstu sluša, u kojim prilikama, da li ide na koncerte? Da li ide na neke privatne časove ili se bavi nekim sportom?

- Digitalne prakse – ako nije bilo reči u delu o slobodnom vremenu – društvene mreže, posećivanje sajtova – HBO, Netflix ...

III oblast – socijalni kapital.

1) Odnosi sa roditeljima/socijalni kapital unutar porodice.

Koliko je blizak/bliska sa roditeljima? Da li smatra da oni bitno utiču na njegove/ne stavove i mogućnosti u školovanju?

Da li sa njima razgovara o školi/školovanju? Da li su mu/joj roditelji pomagali oko domaćih zadataka ili savladavanju nekog dela gradiva (bilo ranije u osnovnoj školi ili sada u srednjoj)?

2) Aspiracije roditelja.

Da li je upoznat/a sa željama i očekivanjima roditelja u pogledu obrazovanja? Da li je za njegove/njene roditelje bitno da bude visokoobrazovan/a? Čime bi oni želeli da se bavi?

3) Mobilizacija/korišćenje socijalnog kapitala roditelja.

Da li su roditelji koristili neke veze/poznanstva u obrazovnom kontekstu – da poprave ocene ili da se informišu koja škola, fakultet je dobar? Da li smatraju da je u redu koristiti poznanstva da bi ostvarili bolji uspeh u školi?

4) Poznanstvo roditelja i prijatelja/školskih drugova.

Da li roditelji poznaju njegove/njene najbolje drugove/drugarice? Da li poznaju njihove roditelje?

- 5) Obrazovne aspiracije i obrazovno postignuće najboljih drugova/drugarica?
- 6) Odnos sa braćom/sestrama (ukoliko ih imaju) i njihov uticaj?
- 7) Da li imaju partnera/ku i čime se oni bave i da li oni utiču na odluku o nastavku školovanja?

Prilog 2

Protokol za razgovor sa roditeljima.

- 1) Opšte informacije o njima i kapitalima – obrazovanje, posao, hobi, slobodno vreme, kulturne prakse, čitalačke navike, mreže kontakata.

Obrazovanje i zanimanje. Kako su to odabrali, kakve su im bile aspiracije, da li su njihovi roditelji/porodica uticali na te odluke? Kakav je stav njihovih roditelja prema obrazovanju bio?

Kako provode slobodno vreme? Televizija, rijaliti? Kulturne prakse: Da li posećuju pozorišta, muzeje, izložbe? Čitalačke navike: Da li i šta čitaju u slobodno vreme? Koju muziku slušaju?

Da li se možda i oni dodatno obrazuju, usavršavaju preko nekih kurseva, seminara i sl.? Da li su članovi nekih udruženja, klubova, političkih stranaka?

- 2) Obrazovne i profesionalne aspiracije za dete.

Koje obrazovanje žele za svoje dete, čime bi želeli da se ono bavi? Da li su uticali na izbor srednje škole i da li utiču na odluku o nastavku školovanja i odabiru fakulteta?

- 3) Mišljenje o značaju obrazovanja.

Da li smatraju da je obrazovanje (i formalno i neformalno) bitno za njihovo dete?

- 4) Da li su organizovali aktivnosti za svoju decu kako bi podstakli akademski razvoj - neformalno obrazovanje dece – privatni časovi, obuke, kursevi i sl?

- 5) Socijalni kapital unutar porodice.

Da li razgovaraju sa decom oko njihovog školovanja? Da li im pomažu oko domaćeg zadatka ili gradiva?

- 6) Povezanost sa školom.

Da li su u kontaktu sa školom, da li redovno idu na sastanke i sl?

- 7) Da li poznaju drugove svoje dece? Da li poznaju njihove roditelje?

- 8) Mobilizacija socijalnog kapitala.

Kakav je krug njihovih prijatelja (da li imaju širok krug prijatelja), čime se bave? Da li su uticajni? Da li mogu da im pomognu ukoliko im je nešto potrebno oko dece, u kontekstu obrazovanja ili zaposlenja?

Da li koriste svoja poznanstva u kontekstu obrazovanja dece – primer da bi popravili ocene ili da bi se informisali o dobrim školama/fakultetima za njih? Da li smatraju da to rade drugi i da li je to opravdano?

Da li imaju rođake koji su zaposleni u obrazovanju?

Prilog 3

Protokol za razgovor sa stručnim saradnicima ili odeljenskim starešinama.

1) Socijalno poreklo učenika.

Podaci o porodici – roditeljima (zaposlenju, obrazovanju), braći/sestrama (ukoliko su pohađali tu školu, neki kratak utisak o njima); mestu rođenja i prebivališta; ekonomskom statusu.

2) Opšti utisak o učeniku u školskom okruženju.

Uspeh, redovnost pohađanja nastave, isticanje (ili problemi) u nekim školskim predmetima, učešće u vannastavnim aktivnosti, socijalna uključenost u vršnjačke grupe. Vrline učenika.

3) Uključenost roditelja.

Redovnost dolaženja na sastanke, kontaktiranje i interakcija sa školom/školskim službama i sl.

4) Mišljenje o uticaju porodice na obrazovno postignuće učenika.

5) Da li roditelji koriste konekcije/poznanstva da bi popravili ocene svoje dece?

6) Generalno mišljenje o tome šta oblikuje stav i odnos učenika prema obrazovanju

Biografija autora

Nenad Stanojević je rođen 14. juna 1993. godine u Leskovcu. Osnovne akademske studije sociologije je upisao na Filozofskom fakultetu u Nišu 2012. godine. Diplomirao je septembra 2016. godine sa prosečnom ocenom 9,19 i dobio nagradu od fakulteta kao najbolji diplomirani student osnovnih akademskih studija na studijskom programu u školskoj 2015/2016. Master akademske studije socijalnog rada je upisao na Filozofskom fakultetu u Nišu 2016. godine. Oktobra 2017. je odbranio master rad sa temom „Socijalna inkluzija romske dece u osnovnim školama u Nišu“. Završio je master studije sa prosekom 9,71 i dobio nagradu od fakulteta kao najbolji diplomirani student master studija na studijskom programu te školske godine. Doktorske akademske studije sociologije upisuje na Filozofskom fakultetu u Nišu 2017 godine.

Od juna 2018. radi na Filozofskom fakultetu u Nišu najpre kao istraživač-pripravnik, a od 2021. kao asistent. Angažovan je u realizacije nastave na predmetima: Sociologija vaspitanja i obrazovanja, Obrazovanje i socijalna selekcija, Nasilje, vaspitno zanemarivanje i zlostavljanje dece, Prevencija školskog nasilja, Metodika nastave društveno-humanističkih nauka, Socijalni rad u školi.

U toku dosadašnjeg naučno-istraživačkog rada je bio angažovan na više projekata, objavio je više radova u naučnim časopisima i tematskim zbornicima, učestvovao je na nekoliko naučnih konferencija, bio član organizacionih odbora konferencija i sekretar Departmana za sociologiju od 2018. do 2024. godine.

ИЗЈАВА О АУТОРСТВУ

Изјављујем да је докторска дисертација, под насловом „Културни и социјални капитал породице као фактори образовног постигнућа деце: студија случаја средошколаца из југоисточне Србије”

која је одбрањена на Филозофском факултету Универзитета у Нишу:

- резултат сопственог истраживачког рада;
- да ову дисертацију, ни у целини, нити у деловима, нисам пријављивао/ла на другим факултетима, нити универзитетима;
- да нисам повредио/ла ауторска права, нити злоупотребио/ла интелектуалну својину других лица.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци, који су у вези са ауторством и добијањем академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада, и то у каталогу Библиотеке, Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Нишу, као и у публикацијама Универзитета у Нишу.

У Нишу, 10.1.2025.

Потпис аутора дисертације:



(Ненад М. Станојевић)

**ИЗЈАВА О ИСЛОВЕТНОСТИ ЕЛЕКТРОНСКОГ И ШТАМПАНОГ ОБЛИКА
ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ**

Наслов дисертације: „Културни и социјални капитал породице као фактори образовног постигнућа деце: студија случаја средошколаца из југоисточне Србије“

Изјављујем да је електронски облик моје докторске дисертације, коју сам предао/ла за уношење у **Дигитални репозиторијум Универзитета у Нишу**, истоветан штампаном облику.

У Нишу, 10.1.2025.

Потпис аутора дисертације:



(Ненад М. Станојевић)

ИЗЈАВА О КОРИШЋЕЊУ

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Никола Тесла“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Нишу унесе моју докторску дисертацију, под насловом: „Културни и социјални капитал породице као фактори образовног постигнућа деце: студија случаја средњошколаца из југоисточне Србије“

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском облику, погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију, унету у Дигитални репозиторијум Универзитета у Нишу, могу користити сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons), за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство **(CC BY)**

2. Ауторство – некомерцијално **(CC BY-NC)**

3. Ауторство – некомерцијално – без прераде (CC BY-NC-ND)

4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима **(CC BY-NC-SA)**

5. Ауторство – без прераде **(CC BY-ND)**

6. Ауторство – делити под истим условима **(CC BY-SA)**

У Нишу, 10.1.2025.

Потпис аутора дисертације:



(Ненад М. Станојевић)