

# Socijalna dimenzija "Bolonjskog procesa" i (ne)jednakost šansi za visoko obrazovanje: neka hrvatska iskustva

**Saša Puzić, Karin Doolan,  
Danijela Dolenec**

*Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja, Zagreb, Hrvatska  
e-mail: puzic@idi.hr, karin@idi.hr, danijela@idi.hr*

**SAŽETAK** Osnovni cilj rada jest ukazati na važnost socijalne dimenzije u reformi visokog školstva u Hrvatskoj i Europi. Pritom valja imati na umu činjenicu da je iznalaženje europskih političkih preporuka za poboljšanje kvalitete i pravednosti javnih sustava visokog obrazovanja osnovna zadaća ministarskih konvencija Bolonjskoga procesa. Sukladno tome, u radu se pokušava odgovoriti na pitanja pridonose li, na normativnoj razini, institucije visokog obrazovanja uklanjanju nejednakosti u pristupu i sudjelovanju u visokom obrazovanju, odnosno na koji se način učešće u visokoškolskom obrazovanju posreduje višim društvenim statusom. Analizi ovih pitanja pristupa se u tri koraka: najprije se, na osnovi analize službenih dokumenata Bolonjskog procesa, konceptualno određuje što je to "socijalna dimenzija" visokog obrazovanja; potom se daje kratak pregled karakterističnih teorijskih pristupa vezanih uz tematiku obrazovne i socijalne nejednakosti; na kraju se analiziraju neki normativni aspekti sustava visokog obrazovanja u Hrvatskoj i dostupni empirijski podaci vezani uz socijalne karakteristike hrvatskih studenata/ica.

**Ključne riječi:** visoko školstvo, Bolonjski proces, socijalna dimenzija, Bernstein, Bourdieu, kulturni kapital, kulturna reprodukcija, društveno isključivanje, statusne grupe, studentska populacija.

*Primljeno:* 1. 12. 2006.

*Prihvaćeno:* 15. 12. 2006.

## 1. Uvod

Hrvatski sustav visokog obrazovanja danas prolazi kroz značajne strukturne reforme, s ciljem što potpunije prilagodbe jedinstvenome europskom prostoru visokog obrazovanja (engl. *European Higher Education Area*) definiranoga Bolonjskom deklaracijom iz 1999. godine. Spomenutim reformama u europskom kontekstu

daje se primarna važnost, budući da njihova zadaća jest osnaživanje i promocija europskoga visokoškolskog sustava na globalnoj razini, te da “Osobitu pozornost trebamo posvetiti cilju povećanja međunarodne konkurentnosti europskog sustava visokog obrazovanja” (Bolonska deklaracija, 1999.: 2). Iako retorika kompetitivnosti odnosno konkurentnosti prevladava i u dokumentima koji se nastavljaju na Bolonsku deklaraciju, kao što su Praško priopćenje (2001.), Berlinsko priopćenje (2003.) i Bergensko priopćenje (2005.), u potonjima se također ističe važnost “socijalne dimenzije” u visokom obrazovanju. Pritom se misli na mjere što doprinose većoj jednakosti šansi pri upisu studija, za vrijeme njegova trajanja i završavanja, za sve koji pristupaju i postaju dio sustava visokog obrazovanja. U konačnici se teži ostvarenju ravnoteže između ekonomske konkurentnosti i socijalne kohezije unutar europskog prostora visokog obrazovanja.

Kada je riječ o reformi hrvatskoga visokog školstva prema Bolonjskom procesu, dojam je da prevladavajuća retorika konkurentnosti zasjenjuje njezine socijalne aspekte. Pritom se, primjerice, u brojnim raspravama u stručnoj i široj javnosti, poboljšanje kvalitete hrvatskoga visokog obrazovanja ističe prvenstveno kao ključan instrument bržega gospodarskog razvoja, odnosno jačanja ekonomske konkurentnosti zemlje u međunarodnom okruženju (*55 Preporuka za povećanje konkurentnosti*, 2003.). U isto se vrijeme pitanjima koja se odnose na stvarnu mogućnost pristupa visokom obrazovanju ili njegova uspješnog završavanja u različitim društvenim skupinama, ne posvećuje dovoljna pažnja. U prilog takvoj tvrdnji govori i podatak da je zadnje sustavno istraživanje socijalnih karakteristika hrvatskih studenata/ica provedeno još krajem 80-ih godina prošlog stoljeća (Magdalenic et al., 1991.). Stoga je osnovni cilj ovoga rada naglašavanje upravo socijalne dimenzije aktualne reforme visokog školstva, imajući pritom na umu činjenicu da je iznalaženje europskih političkih preporuka za poboljšanje kvalitete i pravednosti javnih sustava visokog obrazovanja, osnovna zadaća ministarskih konvencija Bolonjskog procesa. Pitanja koja se s tim u vezi mogu postaviti jesu: doprinose li, na normativnoj razini, institucije visokog obrazovanja uklanjanju nejednakosti u pristupu i sudjelovanju u visokom obrazovanju, te na koji se način učešće u visokoškolskom obrazovanju posreduje širim društvenim statusom. Analizi ovih pitanja pristupamo u tri koraka: (1) najprije se – na osnovi analize službenih dokumenata Bolonjskog procesa – konceptualno određuje “socijalna dimenzija” visokog obrazovanja; (2) potom se daje kratak pregled karakterističnih teorijskih pristupa vezanih uz tematiku obrazovne i socijalne nejednakosti; (3) na kraju se analiziraju neki aspekti sustava visokog obrazovanja u Hrvatskoj, kao i dostupni empirijski podaci vezani uz određene socijalne karakteristike hrvatskih studenata/ica.

## 2. Socijalna dimenzija visokog obrazovanja prema Bolonjskom procesu

Već je spomenuto da je – u procesu stvaranja europskog prostora visokog obrazovanja prema smjernicama Bolonjske deklaracije – u Hrvatskoj naglasak bio stavljen na strukturne reforme. Te reforme uključuju: usvajanje sustava lakoprepoznatljivih i usporedivih akademskih stupnjeva, prihvaćanje sustava studiranja

temeljenoga na trima glavnim ciklusima (preddiplomski, diplomski i poslijediplomski studij), uvođenje ECTS bodovnog sustava, te sustava osiguranja kvalitete. No dokumenti Bolonjskoga procesa, usvojeni nakon Bolonjske deklaracije (Praško priopćenje, 2001., Berlinsko priopćenje, 2003., Bergensko priopćenje, 2005.) ističu važnost i tzv. socijalne dimenzije visokog obrazovanja. Za ilustraciju potonjega, u Berlinskom se priopćenju navodi da potreba za povećanjem konkurentnosti europskog prostora visokog obrazovanja mora biti uravnotežena, s ciljem poboljšanja njegovih socijalnih karakteristika, te "težnjom za jačanjem društvene kohezije i smanjivanjem društvenih i rodni nejednakosti na nacionalnoj i europskoj razini" (2003.: 1).

Socijalna dimenzija visokog obrazovanja po prvi se puta spominje u ključnim dokumentima Bolonjskog procesa s Praškim priopćenjem iz 2001. godine, kao neodređen pojam vezan uz mobilnost. Tako se u priopćenju navodi: "/Ministri/ su potvrdili svoju predanost otklanjanju svih zapreka slobodnom kretanju studenata, nastavnika, istraživača i administrativnog osoblja te naglasili socijalnu dimenziju mobilnosti" (2001.: 3), te dodaje: "/T/akođer su ponovno istaknuli potrebu, koju su naglasili studenti, da se u Bolonjskom procesu u obzir uzme i socijalna dimenzija" (2001.: 5). U obadva slučaja nedostaje pojašnjenje na što se pojam "socijalne dimenzije" točno odnosi.

Važnost socijalne dimenzije visokog obrazovanja posebice je naglašena u dokumentima donesenima na ministarskim konferencijama nakon Praga, tj. u Berlinu i Bergenu. U Berlinskom se priopćenju iz 2003. godine djelomično konkretizira značenje "socijalne dimenzije" navodom da "/M/inistri naglašavaju potrebu za odgovarajućim uvjetima učenja i stanovanja studenata kako bi oni mogli uspješno završiti studij u predviđenom roku bez prepreka vezanih uz njihov društveni ili ekonomski položaj" (2003.: 7). Naglasak je dakle na troškovima studiranja kao mogućoj prepreci uspješnom završetku studija, odnosno na aspektu koji se veže i za pitanje mobilnosti u istom dokumentu: "Imajući u vidu poticanje studentske mobilnosti, ministri će poduzeti potrebne korake kako bi osigurali dostupnost nacionalnih zajmova i stipendija" (2003.: 5). U ovakvoj se formulaciji stječe dojam da se socijalna dimenzija visokog obrazovanja odnosi na jednake mogućnosti završetka studija, kao i na jednake mogućnosti mobilnosti za pripadnike/ce različitih socioekonomskih grupa.

Naposljetku, priopćenje iz Bergena (2005.) govori o socijalnoj dimenziji visokog obrazovanja u kontekstu jednakih mogućnosti i u visokom obrazovanju, te se ponovno naglašava važnost uklanjanja prepreka financijske prirode: "Socijalna dimenzija uključuje mjere koje poduzimaju vlade kako bi pomogle studentima, osobito onima iz socijalno ugroženih skupina, financijski i ekonomski, te im omogućile usluge savjetovanja sa ciljem proširenja pristupa /visokom obrazovanju/" (2005.: 6).

Na osnovi dokumenata ministarskih konferencija iz Praga, Berlina i Bergena može se zaključiti da se *socijalna dimenzija visokog obrazovanja unutar Bolonjskog procesa odnosi na institucionalne mjere što doprinose jednakim mo-*

*gućnostima pri upisu studija, potom za vrijeme njegova trajanja te pri završetku studija, s posebnim naglaskom na studente/ice iz socijalno ugroženih skupina.* Važnost socijalne dimenzije, kako je definirana u ključnim dokumentima Bolonjskog procesa, leži primarno u ukazivanju na problem financijske opterećenosti studenata/ica. Pritom se, iako problem financiranja studija svakako jest od središnje važnosti, takvom (isključivom) koncipiranju socijalne dimenzije može prigovoriti da je svojom usredotočenosti na jednu rizičnu skupinu, nedovoljno obuhvatna. Naime, postoje brojni drugi socijalni čimbenici kao što su invaliditet, dob ili etnicitet, koji jednako tako mogu utjecati na pristup visokom obrazovanju, na iskustvo studiranja te na uspješan završetak studija. Stoga smatramo da ovako usko definirana socijalna dimenzija zapostavlja ostale “rizične” skupine. Jednako tako, dokumenti kao mjere pomoći studentima/cama nižega socioekonomskog statusa spominju, primjerice, prikladne uvjete za učenje (Priopćenje iz Berlina, 2003.), te financijsku pomoć i usluge savjetovanja (Priopćenje iz Bergena, 2005.), izostavljajući istodobno druge faktore koji doprinose kvaliteti studija, poput otklanjanja administrativnih barijera ili poboljšanja institucionalnih karakteristika podrške (kao što su dobar brojčani omjer profesor/ica-student/ica, primjereni oblici vrednovanja i sl.).

Iako je pojam “socijalne dimenzije” nedovoljno jasno i precizno definiran, njegov je značaj u tome što skreće pozornost na odgovornost europskih sustava javnoga visokog obrazovanja za brigu o društvenim nejednakostima koje mogu stvarati i sami sustavi visokog obrazovanja. Zagovaranje obrazovanja kao javne zajedničke odgovornosti građana/ki europskih društava, počiva na uvjerenju da se njime može utjecati na izjednačavanje šansi pojedinaca koji su inače u podređenom položaju zbog svoga društveno-ekonomskog podrijetla. Na tom uvjerenju počiva i politika besplatnoga visokog obrazovanja, kao i druge poticajne mjere što imaju za cilj omogućavanje pristupa visokom obrazovanju osobama iz nižega socijalnog statusa. No istraživanja iz pojedinih europskih zemalja pokazuju da se politika, koja se temeljila samo na ukidanju školarina, pokazala nedostatnom u promicanju principa društvene jednakosti, odnosno stvarnom izjednačavanju šansi za pristup visokom obrazovanju. Nakon 50 godina besplatnoga visokog obrazovanja i dalje studira disproporcionalno malena grupa studenata s nižim društveno-ekonomskim statusom (Biffl; Isaac, 2002.). Sukladno tome, za iznalaženje adekvatnih institucionalnih modela za izjednačavanje šansi za visoko obrazovanje potrebna su rješenja koja će nadopunjavati, po sebi vrijednu tekovinu besplatnog obrazovanja, odnosno rješenja koja uzimaju u obzir i nematerijalne prepreke za ostvarivanje toga prava. U tom smislu “socijalna dimenzija” ostaje i dalje izazovom za današnja društva i sustave visokog obrazovanja u Europi.

### **3. Teorijski pristupi vezani uz tematiku obrazovne i socijalne nejednakosti**

Privrženost ideji jednakih šansi u obrazovanju (od primarnoga do tercijarnog) jedna je od osnovnih vrednota današnjih demokratskih društava. Smatra se da svat-

ko ima jednako pravo na kvalitetno obrazovanje, te da sposobnosti pojedinaca izražene u obliku individualnih obrazovnih postignuća, a ne nečije društveno podrijetlo imaju odrediti svačiju buduću poziciju u društvu.<sup>1</sup> Na obrazovanje se stoga oduvijek gledalo kao na sredstvo za postizanje veće društvene jednakosti, pri čemu se polazilo od pretpostavke da će se sve većem broju sposobnih mladih ljudi omogućiti stjecanje poželjnih pozicija u društvu. No rezultati najvećeg broja dosadašnjih istraživanja govore suprotno: kroz obrazovanje se postojeće društvene nejednakosti češće potvrđuju negoli smanjuju. Halsey i suradnici (prema Giddens, 1995.) za Veliku Britaniju nakon 1945. pokazuju, da je vjerojatnost da muško dijete, podrijetlom iz srednje klase ostane u školi do svoje 18 godine, bila čak 10 puta veća nego kod muške djece radničkog podrijetla, dok je vjerojatnost da će potom i studirati bila veća 11 puta. I novija istraživanja u zapadnoeuropskim zemljama potvrđuju da su nejednakosti u obrazovnim postignućima među pripadnicima/ama različitih klasa i dalje velika, pa tako Haralambos i Holborn navode da se u Velikoj Britaniji klasne nejednakosti "tijekom proteklih nekoliko desetljeća gotovo uopće nisu smanjile" (2002.: 827).

Jedan od najutjecajnijih teorijskih pristupa koji objašnjava spomenutu povezanost društvenog podrijetla i uspjeha u školovanju jest teorija "kulture reprodukcije", koja se razvija od kraja 1960-ih u sklopu tzv. "nove" sociologije obrazovanja (Karabel; Halsey, 1977.). Javlja se u različitim oblicima (Bourdieu i Passeron, Bernstein i dr.), no osnovna je teza da obrazovne institucije, umjesto da djeluju ujednačavajuće, kod djece prije pojačavaju kulturne razlike koje se usvajaju ranom socijalizacijom. Naglasak je na suptilnim institucionalnim mehanizmima putem kojih se u obrazovnom sustavu učenicima/ama posreduju znanja i vještine, vrijednosti, stavovi i navike, a što se na različite načine izvodi iz kulturne transmisije ili, točnije, njezine društvene kontrole. McEneaney i Meyer tako ističu "da je implicitno znanje koje se prenosi u /obrazovnom/ sustavu jedino u skladu s arbitrarnom kulturom viših statusnih grupa, tako da su učenici nižega statusa u podređenom položaju" (prema, Nash, 2004.: 1). U konačnici se na taj način kulturne razlike pretvaraju u socijalne razlike, budući da nekim učenicima/ama povećavaju izgled u školovanju i radu dok ih drugima ih smanjuju. U spomenutoj raspravi teorije dvojice sociologa, Bernsteina i Bourdieua, imale su snažan utjecaj, pa ćemo ih stoga ukratko predstaviti u osnovnim elementima.

Bernstein navodi da se "Geni socijalne klase mogu prenositi manje genetskim kodom, a mnogo više kroz komunikacijski kod koji je sam izraz socijalne klase" (prema, Karabel i Halsey, 1977.: 62). Sukladno tome, u središtu njegove analize je lingvistički "sustav znakova" kao "regulativno načelo na kojem počivaju različiti sustavi komunikacije, posebno kurikulum i pedagogija" (Atkinson, prema Harker;

---

<sup>1</sup> Takvo uvjerenje izražava tzv. "meritokratsko načelo", koje pripada temeljnim elementima suvremenoga političkog liberalizma a koje osigurava značajan dio legitimnosti modernom društvenom poretku: ukoliko su različite pozicije u društvu posljedica različitih individualnih/obrazovnih postignuća i zasluga, nejednakosti što iz njih proizlaze čine se legitimnima.

May, 1993.: 3). Bernstein naglašava da je “unutarnja logika” pedagoške prakse izvedena iz niza pravila što prethode sadržajima koji se prenose, a koja su u osnovi determinirana obiteljskim klasnim položajem (Bernstein, 1977.). Pripadnost radničkoj obitelji i sudjelovanje u životu zajednice, u kojima su društveni odnosi najčešće zasnovani na sličnim očekivanjima i pretpostavkama, presudni su za razvoj ograničenoga sustava znakova (engl. *restricted code*), u kojemu se značenja u pravilu uzimaju zdravo za gotovo, te se razmjerno malo izrijeком opisuju i verbaliziraju. Za razliku od toga, razrađeni sustav znakova (engl. *elaborated code*) razvija se kao dio kulture srednje klase u kojoj prevladavaju individualni interesi i gdje se, slijedom toga, povećavaju mogućnosti za potencijalne sukobe i nesporazume. Govornici/e razrađenoga “koda” stoga najčešće izražavaju eksplicitna značenja, dajući mnoštvo jasnih i detaljnih objašnjenja koja su razumljiva svima bez obzira na društveni kontekst.

Budući da se obrazovanje odvija u sklopu razrađenoga sustava znakova, djeca iz radničke klase, koja su upućena na ograničeni sustav, u pravilu su, prema Bernsteinu, u nepovoljnijem položaju u odnosu na djecu podrijetlom iz srednje i više klase. Osim toga, ograničeni sustav znakova smanjuje izgled djece iz radničke klase i zbog samih svojih karakteristika, koje su u neskladu s očekivanjima nastavnika/ca, kao i znanjima i vještinama što se zahtijevaju u školi. Korištenje ograničenoga sustava znakova može, kako navodi Bernstein, rezultirati orijentacijom “prema manje kompleksnoj konceptualnoj hijerarhiji te na taj način prema nižem redu kauzalnosti” (prema, Karabel; Halsey, 1977.: 65). Autor nadalje pokazuje da se djeca iz srednje klase lakše snalaze i u apstraktnim sustavima klasifikacije, tipičnima za sustav obrazovanja, što (kao razradu osnovne teze), izvodi iz razlikovanja općih načina klasifikacije prema osobnim značenjima i apstraktnim načelima. Imajući na umu sve navedeno, Bernstein naglašava da su različiti sustavi znakova “funkcije posebnog oblika društvenog odnosa ili, općenitije, osobina socijalne strukture” (prema, Karabel, Halsey, 1977.: 63). Pritom socijalnu strukturu promatra prvenstveno kao sustav klasnih nejednakosti, čiji se efekti u lingvističkoj formi inicijalno prenose unutar obitelji, dok se u školi oni najčešće dalje produbljuju i stječu legitimnost.

Iako opisane Bernsteinove teze nisu izravno vezane uz pristup tercijarnom obrazovanju, one nas senzibiliziraju za interakciju niza kulturnih faktora koji, na putu prema visokom obrazovanju, mogu djelovati diskriminirajuće po djecu iz nižih društvenih slojeva. Sve navedeno može smanjiti izgled za obrazovni uspjeh djece iz radničke klase (od primarnoga do tercijarnog nivoa), budući da se tijekom nastavka školovanja inicijalne razlike u kulturnim predispozicijama mogu dalje transformirati i sustavno nadograđivati. Štoviše, kako primjećuje Nash (2004.), Bernstein naglašava da je obrazovni sustav, time što pedagoškim djelovanjem “proizvodi” učenike/ce koji/e su socijalizirani/e u dvije različite diskurzivne forme (razrađeni sustav znakova kao jezik ili “diskurs društvene moći”, te ograničeni sustav kao “diskurs podčinjenosti”), duboko upleten u proces socijalne i kulturne reprodukcije, što je neodvojivo od mogućnosti pristupa visokom obrazovanju.

Da je obrazovni sustav pristran u korist kulture viših društvenih slojeva, odnosno da devalvira znanja i vještine učenika iz radničke klase, naglašava i Pierre Bourdieu. Slično kao Bernstein, i on smatra da za uspjeh u obrazovanju nisu dovoljni samo ekonomski resursi, odnosno ekonomski kapital, već da učenici također moraju raspolagati i određenim kulturnim predispozicijama, koje naziva "kulturnim kapitalom". U tom smislu kao središnju funkciju obrazovnog sustava on navodi kulturnu reprodukciju kroz koju se kultura vladajućih klasa potvrđuje kao temelj znanja u obrazovnom sustavu. Posljedica toga je da učenici/e iz viših klasa, koji/e su od najranijeg djetinjstva socijalizirani/e u dominantnu kulturu, imaju "ugrađenu prednost" pred drugim učenicima/ama: oni/e raspolažu obimnijim "kulturnim kapitalom" koji se, putem obrazovnog sustava, može prevesti najprije u obrazovni uspjeh a kasnije i u bogatstvo i moć. Bourdieu (1997.) općenito razlikuje tri vrste kulturnog kapitala, pri čemu školski uspjeh može biti posljedica njegovim raspolaganjem u inkorporiranom (dugoročne dispozicije što se ogledaju, primjerice, u načinu ophođenja ili izražavanja), objektiviranom (u obliku kulturnih dobara, npr. knjige, slike) i/ili institucionaliziranom obliku (obrazovne kvalifikacije). U kontekstu naše problematike, primarna je važnost inkorporiranoga kapitala, budući da (poput Bernsteina) i Bourdieu smatra da su znanja i navike stečene u prvim godinama života predodređujući faktori za kasniji uspjeh u sustavu formalnog obrazovanja. K tome on naglašava "da je prijenos kulturnog kapitala, bez sumnje, najskrivenija forma nasljednog transfera kapitala", te da stoga "u sustavu strategija za reprodukciju kapitala, dobiva na važnosti u mjeri u kojoj izravni i vidljivi oblici transfera postaju predmetom društvene kritike i kontrole" (Bourdieu, 1997.: 46).

Kako bi detaljnije opisao način na koji pojedinac internalizira iskustva što se prenose socijalizacijom i koja izravno utječu na uspjeh u školi, Bourdieu uvodi pojam "habitusa". Po njemu, habitus označava sustav usvojenih dispozicija koje generiraju praksu u skladu s postojećim strukturalnim principima. Sukladno tome, habitus posreduje između struktura i prakse te, generirajući praksu, doprinosi strukturalnoj reprodukciji (Bourdieu, 1977.). Za razliku od, primjerice, Veblenove klasične formulacije o "upadljivoj potrošnji" (engl. *conspicuous consumption*) kao svjesnog djelovanja (s namjerom statusnog potvrđivanja), Bourdieu smatra da je djelovanje habitusa nesvjesno, odnosno "bez pretpostavljenog svjesnog razmišljanja o ciljevima ili postupcima nužnim za njihovo ostvarenje" (prema, Harker; May, 1993.: 6). Opisuje ga kao "modus operandi" svakoga djelujućeg pojedinca s inherentnim uvjerenjima i akcijskim strategijama. Ispoljava se "neprimjetno" jer se, kao posrednik između objektivnih struktura i individualne prakse, rutinski (re)producira kao strukturirani sustav značenja: "Habitus se stalno oblikuje u svakodnevnim praksama individualnih subjekata..." pri čemu "ljudi ne reproduciraju jednostavno svoje sustave značenja, već ih oni i stvaraju i koriste" (Sulkunin, prema Harker, 1984.: 120). Habitus je stoga uvijek i kompromis s materijalnim uvjetima djelovanja i, kao takav, podložan je razvoju i modifikacijama sa strane pojedinaca, iako je taj kompromis neizbježno pristran, jer je i sama percepcija objektivnih uvjeta izazvana i filtrirana habitusom (Harker, 1984.). Unatoč spomenutoj relativizaciji, smatramo da je Bourdieovo izbjegavanje strukturalnog determi-



nizma važna točka u kojoj se njegov koncept habitusa razlikuje od sličnoga Bernsteinovog, ali primarno strukturalističkoga koncepta govornih obrazaca.

Kada se pojmovi kulturnog kapitala i habitusa stave u odnos s nejednakim mogućnostima za tercijarno obrazovanje, primjetno je da učenici iz viših socioekonomskih grupa, sa završetkom sekundarnog obrazovanja ne moraju u svome habitusu ništa značajnije mijenjati u zamjenu za obrazovne kvalifikacije: oni, uz novostečeni “obrazovni kapital”, zadržavaju i svoj izvorni “kulturni kapital”. Za razliku od njih, učenici iz radničke klase, ukoliko žele obrazovni uspjeh, primorani su mijenjati svoj “kulturni kapital” u zamjenu za sekundarne obrazovne kvalifikacije (“obrazovni kapital”). Harker (1984.) ističe da kulturni kapital u tercijarnom obrazovanju značajno umnožava djelovanje obrazovnog kapitala, pa su učenici iz kulturno dominantnih klasa u bitnoj prednosti pred djecom iz radničkog miljea.

Budući da je uspjeh i položaj društvenih skupina u suvremenom društvu ovisan o količini kulturnoga kapitala što ga posjeduju, Bourdieu obrazovanje i obrazovni uspjeh dovodi u izravnu vezu s klasnom strukturom društva. Već i sam pojam “kulturnog kapitala” svojim materijalističkim prizvukom sugerira da Bourdieu proces kulturne reprodukcije poima kao dio širega procesa socijalne reprodukcije, u čemu, pored kulturnoga, sudjeluje još i ekonomski (materijalni resursi) i socijalni kapital (društvene veze). Bourdieu navodi da “struktura distribucije različitih oblika i podoblika kapitala<sup>2</sup> u danom vremenskom trenutku predstavlja imanentnu strukturu društvenoga svijeta” (1997.: 46), te dodaje da je nemoguće objasniti tu strukturu i njezino funkcioniranje “ukoliko se kapital ponovno ne uvede u svim svojim oblicima, a ne samo onom koji priznaje ekonomska teorija” (str. 46). U našem je kontekstu važno naglasiti da Bourdieu na taj način dolazi u poziciju da strukturalne mehanizme društvenog isključivanja i stratifikacije locira ne samo u ekonomskoj sferi već i šire, tj. u području kulture (ističući pritom primarnu važnost obrazovanja). Tako, primjerice, Lamont i Lareau predlažu da se koncept kulturnog kapitala definira uže od onoga u svom izvornom obliku, tj. kao “institucionalizirani, odnosno, široko rasprostranjeni, signali visokoga statusa (stavovi, preferencije, formalno znanje, ponašanje, dobra i kvalifikacije) koji se koriste za kulturno i socijalno isključivanje, pri čemu se prvo odnosi na isključivanje od poslova i resursa, a drugo na isključivanje iz viših statusnih grupa” (1988.: 156). I sam Bourdieu (1984.) navodi da se dominantne grupe služe kulturnim kapitalom kako bi označile kulturnu distancu i bliskost, monopolizirale privilegije, te isključile i regrutirale nove nositelje visokih statusnih položaja. U tom smislu, uloga obrazovanja u stratifikaciji suvremenih društava postaje ključnom (Collins, 1971.), budući da djeluje kao najvažniji čimbenik u diferenciranoj socijalizaciji učenika/ca prema njihovu podrijetlu te vrsti kulturnoga kapitala što ga posjeduju. Takva konstatacija podrazumijeva također da pojam kulturnoga kapitala osim klasnih

---

<sup>2</sup> Pojam kapitala Bourdieu definira kao akumulirani rad (u materijalnom ili inkorporiranom obliku), s mogućnošću stvaranja profita, odnosno reprodukcije u istom ili proširenom obliku (1997.).



razlika uključuje i razlike uvjetovane, primjerice, etničkom ili rodnom pripadnošću, te da se granice između statusnih grupa uspostavljaju i prema tim kriterijima obrazovne socijalizacije.

Brojna istraživanja u području visokog obrazovanja potvrđuju važnost sociokulturnih čimbenika u pristupu visokom obrazovanju (Simonova, 2003.; Cooke at al., 2004.; Flere; Lavrič, 2005.), tj. da pripadnost određenoj statusnoj grupi, rodu i etnicitetu utječe na šanse za upis u institucije visokog obrazovanja ili, primjerice, na odabir smjera obrazovanja: Galland i Oberti (2000.) navode da 71% žena u francuskom sustavu visokog obrazovanja upisuju humanističke znanosti. Istraživanje Simonove (2003.) potvrdilo je postojanje problema socijalne diferencijacije u pristupu visokom obrazovanju u Češkoj, pri čemu međugeneracijsku obrazovnu reprodukciju objašnjava Bourdieuovom teorijom kulturnog kapitala, točnije, obrazovanjem roditelja i lingvističkim i simboličkim kodovima kojima oni (ne)raspolazu. Za Englesku, Cooke i suradnici (2004.) navode da se broj studenata u engleskom visokom obrazovanju u posljednjih dvadeset godina udvostručio, no da je društveni profil studentske populacije u velikoj mjeri ostao jednak, s većinom studenata na preddiplomskom sveučilišnom studiju iz viših socioekonomskih slojeva. Ponešto drugačije rezultate nalazimo u istraživanju provedenome u Sloveniji, na Sveučilištu u Mariboru (Flere; Lavrič, 2005.). Autori istraživanja su pokazali da se nazire trend izjednačavanja pristupu visokom obrazovanju zajedno s općim trendom povećanja broja upisanih, iako su studenti/ce iz viših socioekonomskih grupa i dalje uspješniji u pristupu visokom obrazovanju. Istraživanje, nažalost, ne pokazuje i zastupljenost pripadnika/ca različitih društvenih skupina prema upisanom studiju, budući da postoji mogućnost da studenti/ce iz nižih socioekonomskih grupa u većini upisuju studije tzv. "nižeg" statusa.

#### 4. Hrvatski kontekst socijalne dimenzije u pristupu visokom obrazovanju: normativni i empirijski pregled

U hrvatskom visokom školstvu socijalna dimenzija u pristupu visokom obrazovanju svoj normativni izraz dobiva u *Zakonu o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju* (2003.). Taj zakon obvezuje institucije visokog obrazovanja obvezuje da njihov postupak odabira pri upisu jamči ravnopravnost svim pristupnicima/ama. Prema čl. 77.2. "/S/veučilište, veleučilište ili visoka škola utvrđuju postupak odabira pristupnika/ca za upis na način koji jamči ravnopravnost svih pristupnika/ca bez obzira na rasu, boju kože, spol, jezik, vjeru, političko ili drugo uvjerenje, nacionalno ili socijalno podrijetlo, imovinu, rođenje, društveni položaj, invalidnost, seksualnu orijentaciju i dob". U usporedbi s općim određenjem socijalne dimenzije u bolonjskim dokumentima, koja je prvenstveno usredotočena na "rizičnu skupinu" studenata/ica iz nižih socioekonomskih grupa, ovdje je uočljivo daleko šire zahvaćanje rizičnih faktora. No citiranoj se zakonskoj odredbi može prigovoriti da joj je isključivi naglasak na pristupu studiju. Naime, kako je već spomenuto, određenje socijalne dimenzije (prema dokumentima Bolonjskog procesa) uključuje ne samo pitanje pristupa studiju, već i sam tijek studiranja te njegov uspješan završetak.

No, premda hrvatski *Zakon o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju* formalno obvezuje da institucije visokog obrazovanja u odabiru pristupnika/ca za upis jamče njihovu ravnopravnost, potencijalni se izvori nejednakih šansi mogu javiti i u različitim oblicima, pa tako i u sklopu prijemnih ispita. Prema *Vodiču za studente Sveučilišta u Zagrebu 2006/2007.*, razredbeni se postupak zasniva na vrednovanju uspjeha iz srednje škole, uspjeha na razredbenom ispitu, te na provjeri posebnih sposobnosti. Vezano uz provjeru znanja na razredbenom ispitu, ona se provodi jedino prema gimnazijskim udžbenicima i nastavnim programima gimnazija, čime učenici/e gimnazija imaju prednost pred svojim kolegama/icama u strukovnim i stručnim školama. Ova se prednost dodatno perpetuira na onim fakultetima koji ispituju znanja za koja ne postoji propisana literatura, budući da, unutar Sveučilišta u Zagrebu, jedni fakulteti ispituju tzv. “opću kulturu”, drugi “opće znanje”, a treći “opću informiranost”<sup>3</sup>. Pozivajući se na prethodnu raspravu o Bourdieuovoj teoriji kulturnog kapitala, postavlja se pitanje jesu li pristupnici iz obitelji višega socioekonomskog statusa, uz pretpostavku posjedovanja većega kulturnog kapitala, u boljoj poziciji pri rješavanju toga ispita od onih iz nižih socioekonomskih skupina. Nadalje, posebni uspjesi postignuti tijekom srednjoškolskog obrazovanja vrednuju se, između ostaloga, prema poznavanju trećega svjetskog jezika koji nije materinji i kojega pristupnici nisu učili u školi. I ovdje se postavlja pitanje: nemaju li veće mogućnosti poznavanja trećega stranog jezika oni pristupnici iz urbanih sredina kojima je pristup školama stranih jezika veći, te pristupnici iz obitelji koje mogu financirati privatno učenje stranih jezika? U navedenim slučajevima, umjesto da ublažava diskriminacijske faktore pri upisu u visoko obrazovanje, čini se da ih ovaj sustav dodatno pogoršava.

No pod pretpostavkom da će se, u sklopu Bolonjskog procesa, izjednačavanje šansi i nadalje programatski razvijati, i u hrvatskom će sustavu visokog obrazovanja trebati dodatno razmotriti cjelokupnu složenost ove problematike. U tom smislu čini se neizostavnim, pored normativnih preduvjeta, imati i detaljan uvid u socioekonomsku strukturu studentske populacije. Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja pri Institutu za društvena istraživanja u Zagrebu, u sklopu projekta *CAREER*<sup>4</sup>, sakupio je neke osnovne podatke o socioekonomskim karakteristikama hrvatskih studenata/ica. Podaci su dobiveni u proljeće 2006. godine anketiranjem 1.269 studenata druge i četvrte godine sveučilišnoga dodiplomskog studija sa šest hrvatskih javnih sveučilišta<sup>5</sup> – Sveučilište u Dubrovniku, Sveučilište u Osi-

<sup>3</sup> Arhitektonski i Filozofski fakultet ispituju tzv. “opću kulturu”, Fakultet političkih znanosti “opće znanje”, a Učiteljski fakultet “opću informiranost”.

<sup>4</sup> Istraživački dio međunarodnog projekta “*CAREER – Platform for Career Advice Centres in Croatia*”, financiranoga od Europske komisije, proveden je u Institutu za društvena istraživanja u Zagrebu, 2005–2006. godine.

<sup>5</sup> Uzorak je konstruiran kao stratificirani slučajni uzorak, pri čemu je ukupna studentska populacija podijeljena na 6 sveučilišta s kojih se broj studenata određivao proporcionalno njihovu udjelu u ukupnoj studentskoj populaciji u Hrvatskoj. Na temelju podataka za akademsku 2004./2005. godinu, na Sveučilištu u Zagrebu studiralo je 50,98% cijele hrvatske

jeku, Sveučilište u Rijeci, Sveučilište u Splitu, Sveučilište u Zadru, Sveučilište u Zagrebu. U nastavku ćemo prikazati podatke o obrazovnoj razini roditelja studenata/ica u uzorku, te o njihovoj procjeni obiteljske materijalne situacije.

Ranije je istaknuto da uloga obrazovanja u stratifikaciji suvremenih društava postaje ključna (Collins, 1971.), budući da se dominantne grupe služe kulturnim kapitalom kako bi označile kulturnu distancu i bliskost, monopolizirale privilegije, te isključile i regrutirale nove nositelje visokih statusnih položaja. Podaci u tablici 1. prikazuju sakupljene podatke za studente/ice u uzorku, razvrstane prema školskoj spremi njihovih očeva i majki, odnosno roditelja zajedno, kao jednom od ključnih indikatora njihova kulturnog kapitala (Halsey; Heath; Ridge, prema Har-ker, 1984.).

Tablica 1.

Hrvatski studenti/ce na dodiplomskom sveučilišnom studiju, prema školskoj spremi roditelja 2006. (u %)

| Školska sprema roditelja                                  | Majka | Otac | Zajedno |
|-----------------------------------------------------------|-------|------|---------|
| Nezavršena osnovna škola                                  | 1,2   | 0,2  | 0,7     |
| Osnovna škola                                             | 5,4   | 4,1  | 4,8     |
| Škola za KV, VKV radnika (zanatske i radničke škole)      | 13,5  | 25,7 | 19,5    |
| Ostale srednje škole                                      | 41,3  | 27,7 | 34,6    |
| Viša škola, VI. stupanj fakulteta ili stručni studij      | 17,1  | 19,8 | 18,4    |
| Sveučilišni studij na fakultetu ili umjetničkoj akademiji | 19,9  | 18,2 | 19,0    |
| Magisterij, doktorat                                      | 1,6   | 4,4  | 3,0     |

Izvor: Institut za društvena istraživanja, CIRO, 2006.

Iz prikazanih podataka vidljivo je da je najveći broj roditelja ispitivanih studenata/ica (majke i očevi) imao srednju stručnu spremu. U obrazovanju majki 54,8% odgovora otpada na kategorije "zanatske i radničke škole" te "ostale srednje škole". Potonje su zastupljene sa čak 41,3%, što se vjerojatno prvenstveno odnosi na klasična, "činovnička" zanimanja te ostale djelatnosti u kojima tradicionalno prevladava udjel žena (uslužne djelatnosti, npr. medicinske sestre). Među očevima gotovo da je jednak udjel "radničkih" (25,7%) i "činovničkih" (27,7%) zvanja. No i ovdje se uočava razmjerno značajan udio roditelja s višom i visokom stručnom spremom: kod majki taj udjel iznosi 37%, a među očevima 38%. Istodobno je po-

.....

studentske populacije, na Sveučilištu u Splitu studiralo ih je 19,31%, Sveučilištu u Osijeku 12,25%, Sveučilištu u Rijeci 12,29%, Sveučilištu u Zadru 3,96%, i na Sveučilištu u Dubrovniku 1,18% studenata. Kako bismo dobili bolju reprezentativnost i u slučaju manjih sveučilišta kao što su Zadar i Dubrovnik, postoci su povećani da bi dosegli 100 ispitanika po sveučilištu. Sukladno tome, broj ispitanika/ca po sveučilištu bio je: u Zagrebu 525, Splitu 219, Osijeku 160, Rijeci 177, Zadru 100, te Dubrovniku 90 (N = 1269).

stotak roditelja s magisterijem ili doktoratom razmjerno nizak: 1,6% majki ima završen neki oblik poslijediplomskog studija, dok je u očeva taj postotak nešto viši, 4,4%. Primjetno je također da samo 0,7% roditelja nema završenu osnovnu školu, a tek oko 4,8% ih ima samo osnovnu školu.

Budući da se navedeni podaci odnose na studente/ice, odnosno na onaj dio populacije koji se već nalazi u sustavu visokog obrazovanja, zanimljivo je usporediti podatke o njihovoj društveno-ekonomskom statusu s podacima za ukupnu populaciju. Takva usporedba može poslužiti kao indikator za provjeru koliko je ovaj sustav "elitistički", odnosno pogoduje li sustav visokog obrazovanja reprodukciji postojećih obrazovnih i socijalnih nejednakosti. Naime, kako je već ranije navedeno, brojna empirijska istraživanja u Europi pokazuju da djetetovo društveno podrijetlo uvelike određuje hoće li ono studirati (Simonova, 2003.). Kao indikator socijalne reprodukcije ovdje se uzima očeva stručna sprema, koju se smatra jednim od najvažnijih faktora za nastavak školovanja na tercijarnom nivou.

Tablica 2.

Stanovništvo od 40 do 69 godina prema završenoj školi (u %)

| Završena škola                                   | (%)  |
|--------------------------------------------------|------|
| Bez ikakve škole i nepotpuno osnovno obrazovanje | 21,8 |
| Osnovno obrazovanje                              | 20,2 |
| Srednje obrazovanje                              | 43,1 |
| Više obrazovanje                                 | 5,3  |
| Visoko obrazovanje                               | 9,0  |
| Nepoznato                                        | 0,5  |

Izvor: Popis stanovništva 2001., Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske

Ukoliko se opisana obrazovna struktura roditelja usporedi s obrazovnom strukturom opće populacije od 40 do 69 godina<sup>6</sup> (tablica 2.), primjećuje se značajan nerazmjer u korist roditelja ispitanih studenata/ica. Naime, iako i kod srednje stručne spreme postoji razlika (54,1% roditelja sa SSS naprama 43,1% u populaciji), kod udjela roditelja s višom i visokom stručnom spremom razlike su drastične, točnije, čak 40,4% roditelja ispitanih studenata/ica ima višu ili visokoškolsku diplomu (uključujući one s magisterijem i doktoratom), dok je analogan udjel u populaciji tek 14,3%. Potvrdu ovako izraženih disproporcija nalazimo na suprotnom kraju obrazovne strukture. Naime, tek 5,5% roditelja anketiranih studenata ima nezavršenu osnovnu ili samo osnovnu školu, dok istodobno u populaciji na ovu kategoriju otpada čak 42% stanovništva. Dobivene razlike mogu ukazivati na vrlo

<sup>6</sup> Pretpostavka je da je to populacija iste starosne dobi kao i roditelji sadašnjih studenata/ica.

visoku stopu socijalne reprodukcije u pogledu obrazovne strukture, odnosno na mogućnost da obrazovanje, umjesto kao sredstvo socijalne promocije, djeluje kao svojevrsan filter što zaustavlja one koji su bliži donjem dijelu socijalne ljestvice. Sukladno tome, opisane razlike snažno podupiru ranije iznesenu tezu o kulturnoj reprodukciji dominantnih statusnih grupa, pri čemu je primjetno da je intenzitet reprodukcije najviši na krajnjim polovima statusne ljestvice.

Dok se stručna sprema roditelja najčešće uzima kao indikator kulturnog kapitala odnosno, široko uzevši, individualnih dispozicija, izvora informacija i znanja što se prenose s generacije na generaciju, procjena materijalne situacije po ocjeni studenata/ica pruža izravni uvid u strukturu studenata prema ekonomskom statusu vlastitih obitelji (tablica 3.).

Tablica 3.  
Studentska procjena materijalne situacije u obitelji (u %)

| Kako procjenjujete materijalnu situaciju svoje obitelji? | (%)  |
|----------------------------------------------------------|------|
| Jako dobra                                               | 1,8  |
| Dobra (iznad državnog prosjeka)                          | 30,0 |
| Srednja (oko državnog prosjeka)                          | 54,9 |
| Loša (ispod državnog prosjeka)                           | 11,9 |
| Jako loša (daleko ispod državnog prosjeka)               | 1,4  |

Izvor: Institut za društvena istraživanja, CIRO 2006.

Procjenjujući materijalnu situaciju svoje obitelji većina ispitanih studenata/ica (54,9%) odgovorilo/a je da je ona srednja ili "oko državnog prosjeka". Zamjetno je, nadalje, da razmjerno visok udio (31,8%) materijalnu situaciju svoje obitelji smješta "iznad državnog prosjeka", dok tek manji dio studenata/ica (13,3%) materijalnu situaciju svoje obitelji procjenjuje "lošom" ili "jako lošom". Takvi su podaci konzistentni onima o školskoj spremi roditelja, koji otkrivaju da je obrazovna razina roditelja ispitivanih studenata/ica značajno viša od hrvatskog prosjeka. Budući da se uz zanimanja koja zahtijevaju viši stupanj obrazovanja u prosjeku vežu i veća primanja, ona se očito reflektiraju i u studentskoj procjeni obiteljske materijalne situacije. Tako trećina studenata materijalnu situaciju svoje obitelji ocjenjuje iznadprosječnom, a nešto više od polovine drži je prosječnom, dok je manji udjel onih lošeg materijalnog statusa. Osim što potkrepljuju opisane nejednakosti u distribuciji kulturnog kapitala, ovakvi rezultati mogu upućivati i na njegov potencijalno transformativni karakter, gdje ekonomske razlike imaju tendenciju prenošenja svoga utjecaja u područje kulture i obrazovanja, zbog svoga potvrđivanja u obliku, obrazovnim postignućem legitimiranih statusnih nejednakosti (Bourdieu, 1997.).

## 5. Zaključak

Istaknuto je da je u Hrvatskoj reforma visokog školstva dosada bila usredotočena na strukturne prilagodbe proizišle iz Bolonjskoga procesa, dok je socijalni aspekt reforme bio u sjeni toga razvoja. No s obzirom na to da izjednačavanje šansi u visokom obrazovanju čini integralan dio Bolonjskog procesa, hrvatski će se sustav visokog obrazovanja trebati suočiti i s ovom problematikom. U traženju odgovora na pitanje o europskim političkim preporukama za uklanjanje nejednakosti u pristupu i sudjelovanju u visokom obrazovanju, naznačili smo da se “socijalna dimenzija” Bolonjskog procesa odnosi na institucionalne mjere koje doprinose jednakim mogućnostima pri upisu studija, potom na vrijeme njegova trajanja, te na završetak studija, s posebnim naglaskom na studente/ice iz socijalno ugroženih skupina. Sukladno tome, za razmatranje ovih smjernica u kontekstu hrvatskoga visokog školstva čini se neizostavnim s jedne strane promotriti postojeće zakonske odredbe što reguliraju ovu problematiku, a s druge, istražiti socioekonomsku strukturu studentske populacije u Hrvatskoj.

Analiza hrvatskog *Zakona o visokom obrazovanju i znanstvenoj djelatnosti* pokazala je kako zakon relativno sveobuhvatno zahvaća rizične faktore u pristupu visokom obrazovanju, ali govori samo o pristupu studiju, a pritom propušta naglasiti važnost iskustva studiranja i uspješan završetak studija. U analizi su naznačeni i potencijalni izvori nejednakih mogućnosti za različite statusne grupe u sustavu, koji se javljaju kroz selekcijski proces razredbenih ispita, konkretno kroz provjeru “općeg znanja”, te dodatnim bodovanjem znanja iz trećega svjetskog jezika. U vezi socioekonomske strukture studentske populacije, istaknuto je da je posljednje sustavno istraživanje socijalnih karakteristika hrvatskih studenata provedeno još krajem 80-ih godina prošlog stoljeća (Magdalenic et al., 1991.), te da novi sveobuhvatni podaci o toj populaciji nisu dostupni. No, na temelju prikazanih teorijskih uvida i rezultata istraživanja, čini se opravdanim pretpostaviti da, slično kao i u drugim europskim zemljama (Simonova, 2003.; Cooke et al., 2004.), i u Hrvatskoj pripadnost određenoj socioekonomskoj grupi povećava ili smanjuje šanse za nastavak školovanja na tercijarnoj razini. To u nekim naznakama potvrđuju i naši analizirani podaci. Iako su prikazani podaci o društveno-ekonomskom statusu hrvatskih studenata/ica nedovoljni za sustavno razmatranje ovoga pitanja, oni ipak mogu poslužiti kao indikatori za raspravu. Kao takvi, podaci upućuju na činjenicu da tipičan presjek studentske populacije u Hrvatskoj po nekim ključnim socijalnim karakteristikama ne odgovara prosječnoj populaciji mladih u Hrvatskoj. Tu prije svega mislimo na obrazovnu strukturu roditelja studentske populacije, koja je po broju visokoobrazovanih značajno iznad hrvatskoga prosjeka populacije roditeljske dobi. Ovakav nalaz s jedne strane potvrđuje teorijsku pretpostavku o važnosti kulturnog kapitala, kao ukupnosti individualnih dispozicija, izvora informacija i znanja što se prenose s generacije na generaciju, a s druge, svjedoči o mogućnosti strukturalne reprodukcije postojećih obrazovnih i socijalnih nejednakosti. Već i sami ovi navodi, po našem mišljenju, predstavljaju dovoljan razlog da socijalna dimenzija Bolonjskoga procesa bude u vrhu prioriteta aktualne reforme hrvatskoga visokog školstva.



## Literatura

1. Bergensko priopćenje (2005.): Priopćenje s konferencije europskih ministara zaduženih za visoko obrazovanje. Bergen.  
URL: [www.dfes.gov.uk/bologna/uploads/documents/050520\\_Bergen\\_Communique.pdf](http://www.dfes.gov.uk/bologna/uploads/documents/050520_Bergen_Communique.pdf) (Pregledano 13. 11. 2006.)
2. Berlinsko priopćenje (2003.): Priopćenje s konferencije europskih ministara zaduženih za visoko obrazovanje. Berlin.  
URL: [www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/030919Berlin\\_Communique.PDF](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/030919Berlin_Communique.PDF) (Pregledano 13. 11. 2006.)
3. Bernstein, Basil (1977.): Social Class, Language and Socialisation. – In: Karabel, J.; Halsey, A.H. (eds.) *Power and Ideology in Education*. – New York : Oxford University Press.
4. Biffi, G.; Isaac, J. (2002.): Should Higher Education Students Pay Tuition Fees? – *European Journal of Education*, 32 (4): 433–456.
5. Bolonjska deklaracija (1999.): Zajednička deklaracija europskih ministara obrazovanja. Bologna.  
URL: [www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/990719BOLOGNA\\_DECLARATION.PDF](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/990719BOLOGNA_DECLARATION.PDF) (Pregledano 13. 11. 2006.)
6. Bourdieu, Pierre (1977.): Cultural Reproduction and Social Reproduction. – In: Karabel, J.; Halsey, A. H. (eds.) *Power and Ideology in Education*. – New York : Oxford University Press.
7. Bourdieu, Pierre (1984.): *Distinction*. – London : Routledge and Kegan Paul.
8. Bourdieu, Pierre (1997.): The Forms of Capital. – In: Halsey, A. H. et al. (eds.) *Education Culture, Economy and Society*. – Oxford : Oxford University Press.
9. Collins, Randall (1971.): Functional and Conflict Theories of Educational Stratification. – *American Sociological Review*, 36 (6): 1002–1019.
10. Cooke, R.; Barkham, M.; Audin, K.; Bradley, M. M. (2004.): How Social Class Differences Affect Students' Experience of University – *Journal of Further and Higher Education*, 28 (4): 407–421.
11. Flere, S.; Lavrič, M. (2005.): Social inequity and educational expansion in Slovenia. *Educational Studies*, 31 (4): 449–464.
12. Galland, Olivier; Oberti, Marco (2000.): Higher education students in contemporary France. *Journal of Education Policy*, 15 (1): 105–116.
13. Giddens, Anthony (1995.): *Soziologie*. – Graz–Wien : Nausner und Nausner.
14. Haralambos, Michael; Holborn, Martin (2002.): *Sociologija: teme i perspektive*. – Zagreb: Golden marketing.
15. Harker, Richard K. (1984.): On Reproduction, Habitus and Education. *British Journal of Sociology of Education*, 5 (2): 117–127.
16. Harker, Richard; May, Stephen A. (1993.): Code and Habitus: comparing the accounts of Bernstein and Bourdieu. *British journal of sociology of education*, 14 (2): 169–178.
17. Karabel, Jerome; Halsey, A.H. (1977.): Educational Research: A Review and an Interpretation. – In: Karabel, J.; Halsey, A. H. (eds.) *Power and Ideology in Education*. – New York: Oxford University Press.
18. Lamont, Michele; Lareau, Annette (1988.): Cultural Capital: Allusions, Gaps and Glissandos in Recent Theoretical Developments. *Sociological Theory*, 6: 153–168.
19. Magdalenić, Ivan; Baranović, Branislava; Ilišin, Vlasta; Milak, Zdravko; Radin, Furio; Rimac, Ivan; Župančić, Milan (1991.): *Društveni profil zagrebačkih studenata krajem osamdesetih*. – Zagreb : Institut za društvena istraživanja.

20. Nacionalno vijeće za konkurentnost (2003.): *55 Preporuka za povećanje konkurentnosti*. – Zagreb.
21. Nash, Roy (2004.): Can the arbitrary and the necessary be reconciled? Scientific realism and the school curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (5): 605–623.
22. Praško priopćenje (2001.): Priopćenje sa sastanka europskih ministara zaduženih za visoko obrazovanje. – Prag.  
URL: [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/010519PRAGUE\\_COMM\\_UNIQUE.PDF](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/010519PRAGUE_COMM_UNIQUE.PDF) (Pregledano 13. 11. 2006.)
23. Simonova, Natalie (2003.): The Evolution of Educational Inequalities in the Czech Republic after 1989. *British Journal of Sociology of Education*, 24 (4): 472–485.
24. Zakon o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju (2003.) – Narodne novine, br. 123 (31. 7. 2003.).

Original scientific paper

**Saša Pužić, Karin Doolan, Danijela Dolenec**

*Institute for Social Research in Zagreb, Zagreb, Center for Research and Development of Education, Zagreb, Croatia*

*e-mail: puzic@idi.hr, karin@idi.hr, danijela@idi.hr*

## **Social Dimension of the Bologna Process and (Un)Equality of Chances of Getting High Education: Some Croatian Experiences**

### **Abstract**

The article emphasizes the importance of the social dimension of higher education reforms in Croatia and Europe, in view of the central task of Bologna process ministerial meetings to define European policy recommendations which target the improvement of quality and equality in European higher education systems. In line with that, the article attempts to address issues concerning the normative level of higher education participation in Croatia and whether higher education institutions contribute to reducing inequalities in access and progress to higher education study, as well as whether higher education participation in Croatia is mediated by social status. These issues are approached in three steps. Firstly, on the basis of analysing Bologna process official documents, the 'social dimension' of higher education is conceptualised. This is followed by a short review of characteristic theoretical approaches to educational and social inequalities; and finally, some aspects of the Croatian higher education system are analysed on both a normative and empirical level, the latter giving an insight into the social characteristics of the Croatian student body

*Key words:* higher education, the Bologna process, the social dimension, Bernstein, Bourdieu, cultural capital, cultural reproduction, social exclusion, status groups, student population

*Received on:* 1<sup>st</sup> December 2006

*Accepted on:* 15<sup>th</sup> December 2006

**Saša Pužić, Karin Doolan, Danijela Dolenec**

*Institut de Recherche sociale à Zagreb, Zagreb, Centre de la recherche et du développement de l'éducation, Zagreb, Croatie*

*e-mail: puzic@idi.hr, karin@idi.hr, danijela@idi.hr*

## **La dimension sociale du “Processus de Bologne” et l'(in)égalité des chances pour l'enseignement supérieur: quelques expériences croates**

### **Résumé**

L'objectif fondamental de cette étude est de souligner l'importance de la dimension sociale de la réforme de l'enseignement supérieur en Croatie et en Europe, ayant en vue, à cette occasion, le fait que la création de recommandations politiques européennes pour améliorer la qualité et l'équité des systèmes publics de l'enseignement supérieur est la tâche principale des conventions ministérielles du Processus de Bologne. Conformément à ceci on essaie de répondre à la question: au niveau normatif, les institutions d'enseignement supérieur contribuent-elles à supprimer les inégalités dans l'accès et la participation à l'enseignement supérieur, à savoir de quelle façon le statut social, plus large, intervient dans la participation à l'enseignement supérieur. Il est procédé à l'analyse de ces questions en trois phases: tout d'abord, sur la base de l'analyse des documents officiels du Processus de Bologne est déterminée conceptuellement la “dimension sociale” de l'enseignement supérieur; puis est présenté un bref aperçu des approches théoriques caractéristiques liées à la thématique des inégalités en matière d'enseignement et sociales, puis à la fin sont analysés certains aspects normatifs du système de l'enseignement supérieur en Croatie et les données empiriques accessibles liées aux caractéristiques sociales des étudiant(e)s croates.

*Mots-clés:* enseignement supérieur, Processus de Bologne, dimension sociale, Bernstein, Bourdieu, capital culturel, reproduction culturelle, exclusion sociale, groupes en fonction du statut, population des étudiant(e)s

*Reçu:* 1 décembre 2006

*Accepté:* 15 décembre 2006