

UTJECAJ DIFERENCIJACIJE UNUTAR OBRAZOVNIH SUSTAVA NA OBRAZOVNE ISHODE I OBRAZOVNE NEJEDNAKOSTI

<https://www.doi.org/10.17234/9789533791906.11>

SAŽETAK

Diferenciranost unutar obrazovnih sustava odnosi se na odvajanje učenika u različite obrazovne programe unutar istog obrazovnog sustava, a obrazovni se sustavi međusobno razlikuju po tome koliko dosljedno i u kojoj dobi provode diferencijaciju. U ovom se radu navode osnovne teorijska objašnjenja potencijalnih pozitivnih i negativnih učinaka diferencijacije, kao i pregled istraživanja u kojima se ova teorijska objašnjenja testiraju. Pretpostavljeni pozitivni učinci proizlaze iz prilagođenog poučavanja učenika različitih razina znanja, motivacije i sposobnosti koji bi svakako trebali poboljšati obrazovne ishode, a možda i smanjiti nejednakosti. Do pretpostavljenih negativnih rezultata dolazi prije svega zbog socio-psiholoških učinaka grupiranja, odnosno grupnih efekata koji nastaju zbog stigmatizacije, kao i zbog razlika u zahtjevnosti poučavanja u različitim programima. Iz pregleda dosadašnjih istraživanja može se zaključiti da ne postoje jasni dokazi da ranije diferencijacija povećava ukupna obrazovna postignuća, no da vrlo vjerojatno povećava obrazovne nejednakosti utemeljene na socijalnom podrijetlu učenika. Ovakvi rezultati upuću-

¹ Dr. sc. Željko Pavić, red. prof., Filozofski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

ju na mogućnost organizacije obrazovnih sustava kojima se postižu i visoka učinkovitost i smanjuju obrazovne nejednakosti, kako to pokazuju primjeri skandinavskih zemalja.

Ključne riječi: obrazovanje, diferenciranost obrazovnih sustava, obrazovne nejednakosti, obrazovni rezultati, socijalno podrijetlo

UVOD – POTENCIJALNI UTJECAJI DIFERENCIRANOSTI NA OBRAZOVNA POSTIGNUĆA

Obrazovne nejednakosti uključuju „sve vrste zapreka, namjernih ili nenamjernih, koje dovode do strukturno nejednakog pristupa određenim dijelovima obrazovnog sustava ili do različite uspješnosti unutar njega“ (Pavić, 2016: 370). Obrazovne nejednakosti sveprisutna su činjenica u obrazovnim sustavima diljem svijeta (Ball, 2010; Blanden & Gregg, 2004; Jéger & Karlson, 2018; Reay, 2017; Richard & Jan O., 2005; Whelan & Hannan, 1999), kao i u Hrvatskoj (Matković, 2010; Pavić & Đukić, 2016; Pavić & Vukelić, 2009; Puzić et al., 2018), u kojoj su postojale čak i u relativno egalitarnom socijalističkom sustavu (Cifrić, 1990). Iako obrazovne nejednakosti uključuju i rodne, etničke, rasne i druge vrste nejednakosti, u ovom radu prije svega govorimo o klasnim razlikama, odnosno o razlikama do kojih dolazi pod utjecajem socijalnog podrijetla učenika. Ove se razlike operacionaliziraju na različite načine, najčešće pomoću stupnja obrazovanja roditelja, njihovog dohotka te zanimanja koje se može klasificirati u neku od klasnih shema ili mu se može pripisati određeni ugled (status).

Okvirno govoreći, čimbenici obrazovnih nejednakosti mogu nastati ili izvan obrazovnog sustava ili unutar njega. Vanjski se izvori obično odnose na socijalizacijske čimbenike usko vezane uz dostupnost različitih vrsta materijalnog, socijalnog ili kulturnog kapitala unutar obitelji, a koji su vezani uz opća obilježja društvene stratifikacije. Unutarnji čimbenici obuhvaćaju „materijalna obilježja školskih zgrada, vrstu opreme i pogodnosti koje škola nudi, obrazovanje, specijalizaciju i iskustvo nastavnika, prosječnu potrošnju resursa po učeniku i prosječnu veličinu razreda te društvenu i intelektualnu heterogenost učenika kao cjeline“ (Tyler, 2012: 55). Unutarnji čimbenici mogu djelovati sinergijski s vanjskim čimbenicima, primjerice u situaciji u kojoj nastavnici nejednako nagrađuju različite vrste kulturnog kapitala, a koji su inače nejednako raspodijeljeni između društvenih slojeva. S druge strane, postoje obilježja organizacije obrazovnih sustava koja su nešto manje homologna vanjskim obilježjima, ali su s njima ipak povezana te pojačavaju ili smanjuju njihove učinke. Jedno je od takvih obilježja razina diferenciranosti obrazovnih sustava. Ovo se obilježje ponajviše odnosi na to koliko se dugo učenici održavaju u istom obrazovnom pravcu, odnosno koliko se rano događa odvajanje na pojedine obrazovne pravce u kojima se učenici poučavaju na različite načine. U nekim slučajevima takvi su akademski pravci više „akademski“,

odnosno pružaju više razine općih znanja te se podrazumijeva da iz njih postoji viša prohodnost prema visokom obrazovanju. U drugim se obrazovnim pravcima pružaju manje akademska, a više praktična znanja koja prije svega vode do tržišta rada, a rjeđe do nastavka obrazovanja. Osnovni je pozadinski argument za diferencijaciju prilagodba načina poučavanja različitim učenicima, odnosno njihovim razinama znanja, motivacije i sposobnosti. Drugim riječima, poučavanje bi se trebalo prilagoditi učenicima kako bi se postigli najučinkovitiji rezultati.

U širem smislu, diferencijacija se može podijeliti na privatno/javnu, kurikularnu i strukturnu (Commission/EACEA/Eurydice, 2020). Privatno/javna odnosi se na postojanje privatnih škola kao nadopune sustavu javnog obrazovanja, pri čemu privatne škole mogu biti slabije ili jače kontrolirane od strane države, a u potonjem slučaju obično je riječ o tome da se privatne škole većim dijelom financiraju iz javnih sredstava, pa se kontrola pojavljuje kao dio sustava međusobne ovisnosti. Kurikularna diferencijacija odnosi se na mogućnost postojanja različitih tipova škola koje rade po različitom kurikulumu ili se nekim školama dopušta odstupanje od zadanog kurikuluma. U slučaju strukturne diferencijacije unutar obrazovnog sustava postoje paralelni pravci, što znači da svi učenici u istoj dobi ne prolaze tranziciju između različitih obrazovnih stupnjeva. Primjerice, u Španjolskoj u nekim se pokrajinama u istim školama može proći osnovno, niže srednje i početna razina višeg srednjeg obrazovanja, a u nekim za primarno obrazovanje postoje posebne, a za niže i više sekundarno obrazovanje postoje posebne škole (Commission/EACEA/Eurydice, 2020). U pregledu istraživanja i zaključcima koji slijede u ovom radu uglavnom se bavimo pitanjem kurikularne, a nešto manje i pitanjem strukturne diferencijacije.

Može se argumentirati da bi utjecaj diferencijacije na obrazovne rezultate i obrazovne nejednakosti mogao biti i pozitivan (bolji ukupni rezultati i smanjene nejednakosti) i negativan (slabiji ukupni rezultati i povećane nejednakosti), a teorijski nije nezamisliva i situacija u kojoj se mogu očekivati mješoviti rezultati (u pravilu bolji ukupni rezultati i smanjene nejednakosti).

Kada su u pitanju negativni učinci, moguće je pretpostaviti da ranije diferenciranje učenika dovodi do toga da jača utjecaj roditelja na obrazovna postignuća i obrazovne odluke, odnosno da ujednačavajući čimbenici pohađanja istih obrazovnih programa ne stignu poništiti obiteljske utjecaje. Postoje razlike u količini obiteljskih resursa koje dovode do nejednakih obrazovnih postignuća, a diferencijacija obrazovnih sustava može povećati njihovu važnost. Također je moguće pretpostaviti da će u jače diferenciranim obrazovnim sustavima „utrka za diplomama“ biti izraženija. Naime, u diferenciranim sustavima postoji jača poveznica između diplome i ishoda na tržištu rada (Bol & Van De Werfhorst, 2011), što je i očekivano s obzirom na specifičnost kvalifikacija na koje diploma ukazuje u takvim sustavima. S obzirom na navedenu jaču poveznicu, za očekivati je da će roditelji uložiti veći trud u konverziju različitih oblika kapitala u obrazovno postignuće svoje djece. S druge strane, moguće je da pretpostavljeni meritokratski sustav selekcije učenika u diferenciranim sustavima dovodi do toga da utje-

čaj socijalnog podrijetla na obrazovne putanje slabi. Primjerice, talentirani će učenik u diferenciranom sustavu, ako on djeluje na idealan način, biti usmjeren u određeni obrazovni pravac neovisno o vlastitom socijalnom podrijetlu.

Sva objašnjenja negativnih učinaka diferencijacije oslanjaju se na neki oblik direktnih učinaka koji se odvija u samim školama. Govoreći u kontekstu američke unutarškolske diferencijacije učenika u manje ili više akademski zahtjevne kurikulume (eng. tracking), Gamoran (1992) smatra da se učinci ovakve diferencijacije mogu objasniti socio-psihološkim razlozima, kao i razlozima vezanim za drukčije podučavanje i akademsku klimu. Prva se skupina razloga odnosi na moguću negativnu reakciju učenika u akademski manje zahtjevnim programima te posljedično formiranje antiškolske kulture u takvim programima koja negativno utječe na samopouzdanje, motivaciju i postignuća učenika. Učinak poučavanja odnosi se na samu manju zahtjevnost sadržaja koji se podučavaju, manju kvalifikaciju nastavnika i lošiju akademsku klimu koja proizlazi iz nižih međusobnih očekivanja učenika i nastavnika.

Kada su u pitanju mogući pozitivni učinci diferencijacije, teorijski argument koji bi se mogao dati u prilog mogućnosti da diferenciranost obrazovnog sustava smanjuje obrazovne nejednakosti vezan je za temeljni argument zbog kojeg diferencija uopće postoji. Naime, grupiranje učenika sličnih znanja, sposobnosti i interesa omogućava poučavanje koje je prilagođeno upravo potrebnoj razini. Na taj bi se način trebala postići bolja efikasnost poučavanja koja bi trebala koristiti svim učenicima, odnosno omogućiti im da ostvare svoje potencijale. Upravo zbog toga i u sustavima u kojima je diferencijacija slabije izražena postoji potreba da se način poučavanja prilagodi heterogenosti znanja, interesa i sposobnosti učenika, a individualizirano poučavanje (kao npr. u Švedskoj) ili učestalo ponavljanje razreda (kao npr. u Francuskoj) samo su neki od načina da se to učini (Dupriez et al., 2008).

Neki su obrazovni sustavi više, a neki manje diferencirani. U Europi se, primjerice, za obrazovne sustave skandinavskih zemalja (npr. Švedska, Norveška) može reći da su manje diferencirani jer se grananje unutar sustava odvija tek u 16. godini života. Najjače diferencirani sustavi mogu se naći u Njemačkoj, Austriji i Švicarskoj, u kojima se odvajanje odvija nakon četvrte godine školovanja, odnosno u 10. godini života. Hrvatski se obrazovni sustav u tom smislu može pozicionirati između ova dva ekstrema, budući da se diferenciranje događa u 14. ili 15. godini života, odnosno na prijelazu iz osnovne u srednju školu. Do tada se ne može govoriti o većem diferenciranju unutar samoga obrazovnog sustava, izuzimajući vjerojatno ne jako izražen utjecaj izbora različitih izbornih predmeta unutar osnovne škole. Mons (2004, 2007, navedeno prema Castejón & Zancajo, 2015) obrazovne sustave prema razini diferencijacije još preciznije klasificira na (1) model separacije (brza diferencijacija, često ponavljanje razreda), (2) model uniformne integracije (kasnija diferencijacija, no često ponavljanje razreda i mogućnost grupiranja prema sposobnostima), (3) model \square -la-carte integracije (kasnije diferencijacija, rjeđe ponavljanje razreda, individualizirano poučavanje) i (4) model individualizirane integracije (kasnija diferencijacija, bez ponavljanja razreda,

individualizirano poučavanje). Ovakva klasifikacija multidimenzionalna je, odnosno u obzir uzima ne samo dob pri kojoj se odvija diferencijacija nego i prisutnost ponavljanja razreda kao načina praćenja u unapređivanja akademskog napretka, kao i prisutnost individualiziranog poučavanja. Domina et al. (2017) također predlažu multidimenzionalni pristup klasifikaciji koji se oslanja na pet varijabli: (1) stupanja kurikularne diferencijacije, (2) stupanj u kojemu diferencijacija dovodi do homogenosti u znanju učenika istih razreda, (3) stupanj u kojemu se učenici upisuju u školske predmete napredne razine, (4) stupanj u kojemu se učenici kreću između predmeta različite razine zahtjevnosti („napredovanje“ ili „nazadovanje“ učenika) te (5) stupanj u kojemu se diferenciranje u različitim predmetima međusobno poklapa (hoće li učenik pohađati predmete iste ili različitih razina). Gamoran (1992) smatra da se diferencijacija može odnositi na (1) selektivnost (stupanj u kojemu su programi međusobno različiti po dosadašnjim rezultatima ili sposobnostima učenika, (2) izbornost (stupanj u kojem sami učenici biraju pojedine programe), (3) inkluzivnost (stupanj u kojemu pripadnost određenim programima ograničava ili ne ograničava nastavak školovanja te (4) opseg i fleksibilnost (broj predmeta koje se poučava diferenciranim programima, mogućnost kretanja između programa, stupanj u kojemu učenika može biti u nižem programu u jednom predmetu, a u višem u drugom).

EMPIRIJSKA ISTRAŽIVANJA

Empirijska istraživanja koja su se bavila ovim pitanjem vrlo su raznolika, ne samo po svojim teorijskim pristupima, nego i po načinu kako su operacionalizirala pojam diferencijacije obrazovnih sustava i socijalno podrijetlo (kao nezavisne varijablu) te obrazovne rezultate i nejednakosti (kao zavisne varijable). Istraživanja su u pravilu komparativne naravi i obuhvaćaju više zemalja, imajući u vidu da je komparativna istraživanja unutar zemalja moguće napraviti samo u slučaju veće heterogenosti i pluralizma unutar jednog obrazovnog sustava (npr. SAD) ili u slučaju kada je došlo do većih ili manjih promjena u diferenciranosti samog sustava (npr. Engleska i Njemačka).

Kako je navedeno, najveći je broj istraživanja komparativan i upotrebljava podatke prikupljene međunarodnim istraživanjima (npr. PISA – Programme for International Student Assessment; TIMMS – Trends in International Mathematics and Science Study; ESS – European Social Survey). Tako su Dupriez & Dumay (2006) u svojoj analizi petnaestak europskih obrazovnih sustava problemu pristupili na tri načina. Prvo su izračunali korelaciju između dohodovnih nejednakosti u pojedinom društvu i količine obrazovnih nejednakosti u njemu. Zatim su izračunali korelaciju između diferenciranosti obrazovnog sustava i količine obrazovnih nejednakosti. Na kraju su izračunali u kojoj mjeri se obrazovne nejednakosti mijenjaju između 9. i 15. godine života. Naime, može se pretpostaviti da se obrazovne nejednakosti u 9. godini života primarno vežu uz obiteljske okolnosti jer obilježja obrazovnih sustava još nisu počela djelovati,

što je u 15. godini života već moguće jer se u nekim zemljama obrazovna selekcija odvija ranije. Njihovi rezultati u pravilu potvrđuju da su obrazovne nejednakosti izrazito povezane s diferenciranošću sustava. Naime, ne postoji jaka povezanost između imovinskih nejednakosti i obrazovnih nejednakosti, a indeksi diferenciranosti obrazovnog sustava i obrazovnih nejednakosti u jakoj su pozitivnoj korelaciji. I na kraju, manje diferencirani sustavi, poput skandinavskih, jače smanjuju obrazovne nejednakosti između 9. i 15. godine života nego što to rade sustavi koji su jače diferencirani. Slični se rezultati mogu pronaći i u analizi europskih obrazovnih sustava koje je provela Europska komisija (Commission/EACEA/Eurydice, 2020). Naime, obrazovne nejednakosti veće su u sustavima u kojima postoji jača kurikularna diferencijacija, u kojima se diferencijacija odvija ranije tijekom obrazovne putanje učenika te u kojima je udio strukovnog obrazovanja velik. Osobito je jak učinak dobi u kojoj se odvija diferencijacija, odnosno socijalno podrijetlo imaće jači utjecaj na obrazovna postignuća u obrazovnim sustavima u kojima se diferencijacija odvija rano, a količina protumačene varijance socioekonomskog učinka u ovakvoj bivarijantnoj vezi iznosi velikih 27% (Commission/EACEA/Eurydice, 2020: 223). Drukčije rečeno, oko 27% varijacija u socioekonomskim obrazovnim nejednakostima između obrazovnih sustava (država) može se objasniti dobi u kojoj počinje diferencijacija učenika. Schütz et al. (2008) analizirali su podatke o obrazovnim nejednakostima u 54 zemlje na temelju TIMMS-a, međunarodnog komparativnog istraživanja obrazovnih rezultata u polju matematike. Njihovi su zaključci da je rano diferenciranje učenika u različite pravce povećano s većim stupnjem obrazovnih nejednakosti, odnosno s jačim utjecajem obiteljskog podrijetla na obrazovne rezultate. Sličan je učinak imala i dužina predškolskog obrazovanja – dulje predškolsko obrazovanje smanjuje obrazovne nejednakosti, vjerojatno djelujući kompenzacijski na izvore nejednakosti koji se pojavljuju u obitelji. Pfeffer (2008) količinu obrazovnih nejednakosti u 20 razvijenih zemalja koje su analizirali također pronalaze u postojanju obrazovnih pitanja koje su ireverzibilne, osobito ako se diferenciranje događa u ranijoj dobi. Reichelt et al. (2019) na temelju podataka iz dvadesetak europskih zemalja ustanovili su da se moderirajući utjecaj diferenciranosti na obrazovne nejednakosti ostvaruje preko dva kanala, jednog kvantitativnog, a drugog kvalitativnog. Prvi je klasična povezanost između socijalnog podrijetla i stečenog stupnja obrazovanja koja se očituje u tome da je u jače diferenciranim sustavima jača povezanost između stečene diplome određene razine i socijalnog podrijetla. Drugi je kanal direktni utjecaj koji ovi autori tumače kvalitativnim prednostima, odnosno stjecanjem diploma u poljima koja omogućavaju viši društveni položaj. Drukčije rečeno, diferenciranost zbog izrazitije vezanosti stupnja obrazovanja i određeno društvenog položaja dovodi do toga da roditelji ulažu više truda da pomoću vlastitih resursa usmjere svoju djecu u određena „isplativija“ obrazovna polja i da im omoguće pristup u ova polja. Castejón i Zancajo (2015) istražili su utjecaj diferenciranosti obrazovnih sustava na učenike slabijeg socioekonomskog statusa, a njihova analiza podataka iz PISA 2009 istraživanja pokazuje da sustavi u kojima se diferencijacija odvija kasnije, u

kojima ne postoji ponavljanje razreda, a poučavanje je individualizirano („model individualizirane integracije“), dovode do najmanjeg broja učenika nižeg socioekonomskog statusa koji imaju slabija postignuća, odnosno da u najvećoj mjeri štiti učenike nižeg socioekonomskog statusa od obrazovnog neuspjeha. Domina et al. (2017) utvrdili su da diferenciranost sustava, iako nema utjecaja na ukupna postignuća, osobito negativno djeluje na učenike nižih postignuća, s obzirom na to da im onemogućava pristup vršnjacima s boljim postignućima uz koje bi mogli postići bolje rezultate. Drugim riječima, grupiranje učenika sa slabijim postignućima dovodi do silazne spirale koja dodatno smanjuje njihova postignuća putem grupnog efekta. Van de Werfhorst (2019) na temelju podataka Europske društvene ankete (eng. European Social Survey) iz 21 europske zemlje zaključuje da postoji negativan utjecaj diferenciranja na obrazovne nejednakosti, no da se ovaj utjecaj razlikuje u ovisnosti o tome kako se mjeri socijalno podrijetlo. Naime, najjači pozitivni utjecaj diferenciranja postoji u pogledu djece viših menadžera, a najjači negativan na djecu kvalificiranih radnika. Istovremeno, utjecaj diferenciranja ne postoji kada je obrazovanje roditelja u pitanju. Van de Werfhorst ovakve rezultate objašnjava na dva načina. Prema prvome, visokoobrazovani roditelji naći će načina da omoguće visoka obrazovna postignuća svoje djece neovisno o tome u kojem se obrazovnom programu nalaze. Drugo objašnjenje implicira jači utjecaj profesionalne situacije roditelja u odnosu na obrazovanje roditelja na preporuku nastavnika o tome u koji se obrazovni program dijete treba upisati, s obzirom na to da je profesionalna situacija vidljivija od obrazovanja (npr. visokopozicionirani menadžer ne mora nužno biti visokoobrazovan). Koristeći se podacima iz PISA 2012 istraživanja, Lavrijsen i Nicaise (2016) zaključuju da je ranije diferencijacija utjecala na jači utjecaj socijalnog podrijetla na obrazovna postignuća učenika, neovisno o tome kolika su ta postignuća bila prije diferencijacije, odnosno podjele učenika na programe različite razine akademske zahtjevnosti. Utjecaj se sastoji od smanjivanja postignuća učenika nižeg socioekonomskog statusa, a kod onih višeg statusa ne postoji razlika u postignućima. Pri tome ovaj utjecaj postoji kod različitih oblika operacionalizacije i socijalnog podrijetla i nejednakosti obrazovnih postignuća.

Druga skupina istraživanja bavila su se ili usporedbom manjeg broja zemalja (najčešće dvije) ili pitanjem načina kako diferencijacija djeluje unutar jednog obrazovnog sustava. Drugim riječima, ova su istraživanja više kvalitativne naravi i pokušavaju doći do dubinskih objašnjenja ustanovljenih pravilnosti. Primjerice, Gamoran (1992) je utvrdio da diferenciranje (eng. tracking) u američkim školama ima ukupni pozitivni učinak na obrazovna postignuća, no da selektivnost, opseg diferenciranja te otežana mogućnost izlaska iz dodijeljenog programa negativno djeluju na individualna postignuća učenika, nejednakost u postignućima te ukupna postignuća u školama. U istraživanju na drugom uzorku američkih škola Gamoran i Nystrand (1994) nisu utvrdili razliku u ukupnim obrazovnim postignućima kada su u pitanju škole s diferenciranim programima i one bez njih, no ustanovili su povećanje nejednakosti, odnosno razliku u postignućima između učenika u zahtjevnijim i manje zahtjevnim programima. Oko 25% do

35% razlika u postignućima može se objasniti kvalitetom poučavanja u učionici (udio zahtjevnijih zadataka i pitanja) te aktivnošću nastavnika (kvaliteta pozornosti učenika i pisanje zadataka). Bogliaccini i Rodríguez (2016) pokazali su da nekoliko institucionalnih obilježja obrazovnog sustava u Urugvaju dovodi do reprodukcije obrazovnih nejednakosti. Prvo, sustav raspodjele nastavnika po školama favorizira želje nastavnika, što dovodi do toga da iskusniji nastavnici izbjegavaju škole slabijih postignuća, koje zbog toga podliježi spirali lošijih rezultata. Drugo, sustav zoniranja koji učenika šalje u najbliže škole omogućava da se rezidencijalna segregacija pretoči u veće obrazovne nejednakosti putem kontekstualnih učinaka okupljanja većeg broja boljih/slabijih učenika u istim školama. I treće, dodjela nastavnih materijala i tehnologija uglavnom je prepuštena financijskim doprinosima roditelja, što izravno povećava nejednakosti u njihovoj dostupnosti po školama. Lee (2014) je na temelju usporedbe rezultata austrijskih i talijanskih učenika u PISA 2009 studiji zaključio da austrijski učenici imaju niže obrazovne aspiracije kada je u pitanju tercijarno obrazovanje, a što je pripisao ranijem diferenciranju do kojeg dolazi u austrijskom obrazovnom sustavu. No nije ustanovio razliku u utjecaju socijalnog podrijetla u obrazovnim aspiracijama učenika u istim programima, što znači da se utjecaj socijalnog podrijetla iscrpljuje u biranju različitih programa te nakon toga prestaje biti važan. I Checchi i Flabbi (2013) uspoređivali su utjecaj socijalnog porijekla u jednom diferenciranom (Njemačka) i jednom manje diferenciranom (Italija) sustavu. S obzirom na to da su njihovi rezultati, također utemeljeni na analizi PISA podataka, pokazali da je učinak socijalnog podrijetla jači u Italiji, zaključili su da nije važno samo postojanje diferenciranja kao takvog, nego način na koji se ono odvija. Naime, u Italiji se odluka o izboru pojedinog programa jače oslanja na odluku roditelja, a u Njemačkoj na kombinaciju preporuke nastavnika i odluke roditelja. Stoga je utjecaj roditeljskog habitusa, utemeljenog na klasnim razlikama, jači u slučaju Italije. U nekim se istraživanjima objašnjenje koje se oslanja na pretpostavku o signalizirajućoj funkciji obrazovanja pokazalo točnim kada je u pitanju objašnjenje utjecaja socijalnog podrijetla na položaj na tržištu rada nakon završetka obrazovanja. Primjerice, Jacob et al. (2015) pokazali su da je ovaj utjecaj jači u Ujedinjenom Kraljevstvu nego u Njemačkoj, a objašnjenje su pronašli u tome da stupanj obrazovanja u Ujedinjenom Kraljevstvu, koji je manje diferenciran njego u Njemačkoj, djeluje kao slabiji signal kompetencija potrebnih za određeno radno mjesto, pa se u nedostatku takvog signala poslodavci češće oslanjaju na socijalno podrijetlo potencijalnog zaposlenika.

ZAKLJUČAK

Obrazovanje u današnjim društvima predstavlja društveni podsustav od kojeg se očekuje doprinos ekonomskoj produktivnosti pomoću izgradnje ljudskog kapitala, ali ono istovremeno zadržava i svoju vrijednosnu i emancipacijsku komponentu (Cifrić,

2017). Budući da je obrazovanje jedna od poluga socijalne mobilnosti, omogućavanje jednakih obrazovnih mogućnosti predstavlja jednu od dimenzija izgradnje pravednog društva. U ovom smo se radu jednim od uzročnika obrazovnih nejednakosti, a to su institucionalno-organizacijski čimbenici vezani za kurikularnu i strukturnu diferencijaciju učenika unutar obrazovnih sustava. Iz pregleda dosadašnjih istraživanja može se zaključiti da ne postoje jasni dokazi da ranije diferencijacija povećava ukupna obrazovna postignuća, no da vrlo vjerojatno povećava obrazovane nejednakosti utemeljene na socijalnom podrijetlu učenika. Takvi rezultati upućuju na zaključak da se visoka učinkovitost obrazovnih sustava može spojiti s niskom razinom obrazovnih nejednakosti, kako to i pokazuju primjeri skandinavskih zemalja.

No rezultati istraživanja upućuju i na mnogo „odstupajućih“ slučajeva, odnosno zemalja koje bi po institucionalnom ustroju vlastitog obrazovnog sustava trebale imati veće ili manje obrazovne nejednakosti. Ovakvi se rezultati mogu objasniti ili mjernom pogreškom ili postojanjem drugih, institucionalnih ili vanjskih, čimbenika koji utječu na razinu obrazovnih nejednakosti, a nisu obuhvaćane postojećim teorijskim objašnjenjima. Novija istraživanja upućuju i na potrebu da se utjecaj diferenciranosti istražuje u okviru klasičnog trokuta (1) izvorišni društveni položaj, (2) postignuti stupanj obrazovanja, (3) odredišni društveni položaj, kako bi se utjecaj diferenciranosti na reprodukciju društvenih položaja istražio u sveobuhvatnijom smislu. Isto tako prilikom proučavanja utjecaja socijalnog podrijetla nužna su istraživanja koja će pokušati objasniti razlike u utjecaju profesije, dohotka i stupnja obrazovanja roditelja, s obzirom na to da se ne može pretpostaviti da će ovaj utjecaj biti neovisan o načinu operacionalizacije socijalnog podrijetla učenika i obrazovnih nejednakosti.

Literatura

- Ball, S. J. (2010). New class inequalities in education: Why education policy may be looking in the wrong place! Education policy, civil society and social class. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 30(3–4), 155–166. <https://doi.org/10.1108/01443331011033346>
- Blanden, J., & Gregg, P. (2004). Family income and educational attainment: A review of approaches and evidence for Britain. *Oxford Review of Economic Policy*, 20(2), 245–263. <https://doi.org/10.1093/oxrep/grh014>
- Bogliaccini, J. A., & Rodríguez, F. (2016). Education system institutions and educational inequalities in Uruguay. *CEPAL Review*, 2015(116), 85–99. <https://doi.org/10.18356/7ff65165-en>
- Bol, T., & Van De Werfhorst, H. G. (2011). Signals and closure by degrees: The education effect across 15 European countries. *Research in Social Stratification and Mobility*, 29(1), 119–132. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2010.12.002>
- Castejón, A., & Zancajo, A. (2015). Educational differentiation policies and the performance of disadvantaged students across OECD countries. *European Educational Research Journal*, 14(3–4), 222–239. <https://doi.org/10.1177/1474904115592489>
- Checchi, D., & Flabbi, L. (2013). Intergenerational Mobility and Schooling Decisions in Germany and Italy: The Impact of Secondary School Tracks. *Rivista Di Politica Economica*, 3, 7–57.
- Cifrić, I. (1990). *Ogledi iz sociologije obrazovanja*. Zagreb: Školske novine.
- Cifrić, I. (2017). Društveni kontekst obrazovanja. *Radovi Zavoda za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru*, 11, 1–14. <https://doi.org/10.21857/9xn31cr32y>
- Commission/EACEA/Eurydice, E. (2020). Equity in school education in Europe: Structures, policies and student performance. In *Publications Office of the European Union*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/a18e3a88-1e4d-11eb-b57e-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-170147202>
- Domina, T., McEachin, A., Hanselman, P., Agarwal, P., Hwang, N., & Lewis, R. (2017). Beyond Tracking and Detracking: The Dimensions of Organizational Differentiation in Schools. *Beyond Tracking and Detracking: The Dimensions of Organizational Differentiation in Schools*. <https://doi.org/10.7249/wr1155>
- Dupriez, V., & Dumay, X. (2006). Inequalities in school systems: Effect of school structure or of society structure? *Comparative Education*, 42(2), 243–260. <https://doi.org/10.1080/03050060600628074>
- Dupriez, V., Dumay, X., & Vause, A. (2008). How do school systems manage pupils' heterogeneity? *Comparative Education Review*, 52(2), 245–273. <https://doi.org/10.1086/528764>
- Gamoran, A. (1992). The Variable Effects of High School Tracking. *American Sociological Review*, 57(6), 812. <https://doi.org/10.2307/2096125>

- Gamoran, A., & Nystrand, M. (1994). Tracking, instruction and achievement. *International Journal of Educational Research*, 21(2), 217–231. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(94\)90033-7](https://doi.org/10.1016/0883-0355(94)90033-7)
- Jacob, M., Klein, M., & Iannelli, C. (2015). The Impact of Social Origin on Graduates' Early Occupational Destinations - An Anglo-German Comparison. *European Sociological Review*, 31(4), 460–476. <https://doi.org/10.1093/esr/jcv006>
- Jéger, M. M., & Karlson, K. (2018). Cultural capital and educational inequality: A counterfactual analysis. *Sociological Science*, 5, 775–795. <https://doi.org/10.15195/V5.A33>
- Lavrijsen, J., & Nicaise, I. (2016). Educational tracking, inequality and performance: New evidence from a differences-in-differences technique. *Research in Comparative and International Education*, 11(3), 334–349. <https://doi.org/10.1177/1745499916664818>
- Lee, B. (2014). The influence of school tracking systems on educational expectations: a comparative study of Austria and Italy. *Comparative Education*, 50(2), 206–228. <https://doi.org/10.1080/03050068.2013.807644>
- Matković, T. (2010). Obrazovanje roditelja, materijalni status i rano napuštanje školovanja u hrvatskoj: Trendovi u proteklom desetljeću. *Društvena Istraživanja*, 19(4–5), 643–667.
- Mons, N. (2004). *De l'école unifiée aux écoles plurielles: évaluation internationale des politiques de différenciation et de diversification de l'offre éducative*. Doktorska disertacija, IREDU - Institut de recherche sur l'éducation: Sociologie et Economie de l'Education.
- Mons, N. (2007). Les Nouvelles politiques éducatives: la France fait-elle les bons choix ? In *Education et société*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Pavić, Ž. (2016). Obrazovne nejednakosti u Hrvatskoj: trenutačno stanje i pravci budućih istraživanja. In Ž. Pavić (Ed.), *ZNANSTVENE, KULTURNE, OBRAZOVNE I UMJETNIČKE POLITIKE – EUROPSKI REALITETI (200. obljetnica rođenja Josipa Jurja Strossmayera)*. Zbornik radova 2. međunarodnog interdisciplinarnog znanstvenog skupa (pp. 370–381). Odjel za kulturologiju Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku, Umjetnička akademija Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku, Institut društvenih znanosti Ivo Pilar – Područni centar Osijek, Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti, Filozofski fakultet Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku..
- Pavić, Ž., & Đukić, M. (2016). Cultural capital and educational outcomes in Croatia: A contextual approach. *Sociologia (Slovakia)*, 48(6), 601–621.
- Pavić, Ž., & Vukelić, K. (2009). Socijalno podrijetlo i obrazovne nejednakosti: Istraživanje na primjeru osječkih studenata i srednjoškolaca. *Revija za Sociologiju*, 39–40(1–2), 53–70.
- Pfeffer, F. T. (2008). Persistent inequality in educational attainment and its institutional context. *European Sociological Review*, 24(5), 543–565. <https://doi.org/10.1093/esr/jcn026>

- Puzić, S., Gregurović, M., & Košutić, I. (2018). Kulturni kapital i obrazovne nejednakosti u Hrvatskoj, Njemačkoj i Danskoj: usporedna analiza PISA 2009 podataka. *Revija za Socijalnu Politiku*, 25(2), 133–156. <https://doi.org/10.3935/rsp.v25i2.1463>
- Reay, D. (2017). Miseducation: Inequality, Education, and the Working Classes. In *Journal of Teaching and Learning* (Vol. 14, Issue 2). Policy Press. <https://doi.org/10.26522/ssj.v13i2.2227>
- Reichelt, M., Collischon, M., & Eberl, A. (2019). School tracking and its role in social reproduction: reinforcing educational inheritance and the direct effects of social origin. *British Journal of Sociology*, 70(4), 1323–1348. <https://doi.org/10.1111/1468-4446.12655>
- Richard, B., & Jan O., J. (2005). Inequality of opportunity in comparative perspective: Recent research on educational attainment and social mobility. *Annual Review of Sociology*, 31, 223–243.
- Schütz, G., Ursprung, H. W., & Wößmann, L. (2008). Education policy and equality of opportunity. *Kyklos*, 61(2), 279–308. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6435.2008.00402.x>
- Tyler, W. (2012). *The Sociology of Educational Inequality*. Routledge.
- van de Werfhorst, H. G. (2019). Early tracking and social inequality in educational attainment: Educational reforms in 21 european countries. *American Journal of Education*, 126(1), 65–99. <https://doi.org/10.1086/705500>
- Whelan, C. T., & Hannan, D. F. (1999). Class inequalities in educational attainment among the adult population in the Republic of Ireland. *Economic and Social Review*, 30(3), 285–307.