

Percepcija znanja kod učenika u trogodišnjim strukovnim školama Grada Zagreba

Fumić, Stela

Master's thesis / Diplomski rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Croatian Studies / Sveučilište u Zagrebu, Fakultet hrvatskih studija**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:111:311440>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-04-21**



Repository / Repozitorij:

[Repository of University of Zagreb, Centre for Croatian Studies](#)





SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
FAKULTET HRVATSKIH STUDIJA

Stela Fumić

**PERCEPCIJA ZNANJA KOD UČENIKA U
TROGODIŠNJIM STRUKOVNIM
ŠKOLAMA GRADA ZAGREBA**

DIPLOMSKI RAD

Zagreb, 2020.



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
FAKULTET HRVATSKIH STUDIJA
ODSJEK ZA SOCIOLOGIJU

Stela Fumić

**PERCEPCIJA ZNANJA KOD UČENIKA U
TROGODIŠNJIM STRUKOVNIM
ŠKOLAMA GRADA ZAGREBA**

DIPLOMSKI RAD

Mentor: doc. dr. sc. Ivan Balabanić

Sumentor: mag. soc. Erik Brezovec

Zagreb, 2020.

Zahvala

Zahvaljujem se mentoru doc. dr. sc. Ivanu Balabaniću na ukazanom povjerenju i uloženom trudu – strpljenju, razumijevanju, znanju i kritici – koji su bili od ključnog značaja za izradu ovog rada.

Posebno zahvaljujem mag. soc. Eriku Brezovcu koji je svojom predanošću i neiscrpnom podrškom tijekom izrade ovog rada, ali i cijelog studija za mene bio Mentor u pravom i punom smislu te riječi – pokretač, predavač i savjetnik.

Roditeljima od srca hvala za najvažnije od svega (!) – vjeru u sebe (M) i voljni moment (T).

Najsnažnijem vjetru u leđa – Tei, kao i onima koje nikad nisu zaboravile tko sam – L i K (X) – najveće Vam hvala.

I na kraju, s obzirom da je „zahvalnost najveća od svih vrlina“ ja svoju dugujem za mene „Najvećoj od svih“ – Sari. Ovaj je rad posvećen Tebi. Hvala Ti za sve.

Sažetak

Ovim se radom željelo istražiti kakva je percepcija znanja kod učenika trogodišnjih strukovnih škola i na koje se načine oblikovala. Razumijevanju kreiranja i oblikovanja pojedinačne percepcije znanja pristupilo se iz perspektive socijalnog konstruktivizma stavljajući naglasak na interaktivnost pojedinca sa užim i širim strukturama društva u okviru primarne i sekundarne socijalizacije. Obitelj, vršnjaci i nastavnici – promatrani su kao dominantni akteri u konstruiranju značenja kojeg pojedinac pridaje znanju stavljajući naglasak na iskustvo proživljeno unutar obrazovnog sustava. Provedeno je istraživanje kvalitativnog tipa sa fenomenološkim pristupom predmetu istraživanja, a metoda kojom se istraživao fenomen percepcije znanja jest polustrukturirani intervju. Iz populacije učenika trogodišnjih strukovnih škola redovnog nastavnog programa Grada Zagreba u dobi od 14 do 18 godina tijekom tekuće školske godine 2019./2020. *snowball* uzorkovanjem su izabrani sudionici temeljem sociodemografskih karakteristika spola, dobi i smjera škole koju pohađaju. Intervjui su bili strukturirani vodičem kroz šest (6) tematskih blokova, a prije svakoga od njih sudionici i istraživačica potpisali su informirani pristanak u dva primjerka. Svaki se intervju diktafonom snimio i pohranio na uređaju istraživačice, a analiza podataka započela je njihovim prikupljanjem i transkribiranjem. Nakon provedene analize, zaključuje se kako je izgradnja i oblikovanje percepcije znanja kod pojedinca složen proces u kojemu sudjeluju akteri užeg i šireg obrazovno-socijalizacijskog sustava. Uloga roditelja dominantna je u okvirima habitusa na temelju kojega pojedinac definira kriterije vrednovanja u poimanju sebe, znanja i širih elemenata društva. Šire strukture – nastavnička i vršnjačka – diktiraju uspostavu pravila i kreiranje normi definirajuće situacije pri čemu se u uspostavljenoj hijerarhiji položaj pojedinca određuje ovisno o proizvedenoj stigmati. U tom se kontekstu oblikuje njegova percepcija znanja, ali i poimanje cjelokupne društvene zbilje čiji je aktivni sukreator.

Ključne riječi: percepcija znanja, trogodišnje strukovne škole, socijalni konstruktivizam, habitus, stigma

Abstract

The aim of this paper was to explore the perception of knowledge in students of three-year vocational schools and the ways in which it was formed. The understanding of the creation and shaping of an individual's perception of knowledge was approached from the perspective of social constructivism, emphasizing the interactivity of the individual with the narrower and broader structures of society within primary and secondary socialization. Family, peers and teachers – are seen as dominant actors in constructing the meaning an individual attaches to knowledge by emphasizing the experience he lived within the education system. There was carried out a qualitative type research with a phenomenological approach to the subject of research, and the method used to investigate the phenomenon of knowledge perception is a semi-structured interview. From the population of students of three-year vocational schools of the regular curriculum of the City of Zagreb aged 14 to 18 during the current school year 2019/2020. by snowball sampling, participants were selected based on the sociodemographic characteristics of gender, age, and direction of the school they attended. The interviews were structured with a guide through six (6) thematic blocks, and before each of them the participants

and the researcher signed the informed consent in two copies. Each interview was recorded with a dictaphone and stored on the researcher's device, and the analysis of the data began with their collection and transcription. After the analysis, it is concluded that the construction and shaping of the perception of knowledge in the individual is a complex process in which participate actors from the narrower and wider educational and socialization system. The role of the parent is dominant within the framework of the habitus on the basis of which the individual defines the criteria of evaluation in the perception of himself, knowledge and the wider elements of society. Wider structures – teacher and peer – dictate the establishment of rules and the creation of norms that define the situation, whereby in the established hierarchy the position of the individual is determined depending on the produced stigma. In this context, his perception of knowledge is formed, but also the understanding of the entire social reality of which he is an active co-creator.

Keywords: perception of knowledge, three-year vocational schools, social constructivism, habitus, stigma

Sadržaj

Uvod	2
Ljudski kapital u društvu znanja	5
Osobine obrazovnog sustava u Hrvatskoj	8
Sociološke pretpostavke znanja	12
Znanje unutar svijeta života	12
Društvena zaliha znanja i tipizacije.....	14
Zbilja par excellence	16
Pregled dosadašnjih istraživanja	22
Cilj i problemi.....	33
Metoda	35
Etika istraživanja.....	35
Uzorak	36
Provedba terena.....	36
Ograničenja istraživanja	37
Analiza i interpretacija podataka.....	37
Rezultati i rasprava	39
Obrasci učenja.....	39
Upotrebljivost znanja	40
Roditelji	43
Nastavnici – osnovna škola	45
Nastavnici – srednja škola	48
Akteri tijekom socijalizacije	50
Zaključak.....	54
Popis literature	57

Uvod

Percepcija znanja kojeg se stječe u trogodišnjem strukovnom obrazovanju, kao i načini na koje se ona oblikuje – u kontekstu društvene stigme vrijednosti pojedinih struka, (ne)ograničavajućeg habitusa pojedinca, a na temelju prethodno proživljenog iskustva u procesu obrazovanja – kompleksan je i nedovoljno istražen fenomen koji se tiče širih struktura društva. U okvirima sociologije znanja i sociologije obrazovanja, fenomen percepcije znanja bit će razrađen na teorijskoj, a potom i empirijskoj razini. Kako bi se dubinski i detaljno istražilo te opisalo što za učenike trogodišnjih škola znači znanje i kako su takvo mišljenje kreirali, fenomen će teorijski biti razrađen u okvirima društvene stigmatizacije pojedinih struka, habitusa pojedinca kao (ne)ograničavajućeg čimbenika u procesu obrazovanja te konstrukcije vlastite zbilje uvjetovane proživljenim iskustvom. S ciljem obuhvaćanja kompleksnosti značenja koja učenici pridaju znanju, koncepti njegova definiranja razrađivat će se s naglaskom na interaktivnost pojedinca i bliskih mu socijalnih struktura u obrazovnom i cjelokupnom društvenom sustavu.

Fenomenu percepcije znanja, odnosno njenoj izgradnji i oblikovanju kod učenika trogodišnjih strukovnih škola, pristupit će se kroz prizmu primarne i sekundarne socijalizacije pojedinca unutar strukture obitelji i obrazovnih institucija. Habitus kao faktor definiranja pojedinačnih obrazaca mišljenja, ponašanja i djelovanja proučavat će se kao jedan od instrumenata koji sukreira načine na koje se znanje poima. S obzirom da je uvjetovan prošlošću i generacijski je transferabilan, njegovi se učinci u kontekstu pridavanja značenja društvenim fenomenima promatraju kao više ili manje utjecajni – kako na percepciju znanja, tako i na konačnu konstrukciju stvarnosti. Prolazeći kroz proces primarne socijalizacije unutar obitelji gdje se kao glavni akteri pojavljuju upravo roditelji, pojedinac se usmjerava ne samo u kontekstu razvitka ličnosti, nego se i orijentira prema snalaženju u svakodnevnom životu. Kroz osnovnoškolsko obrazovanje usvaja primarna znanja, strukturirano organizirana i institucionaliziranim metodama prenesena. U okvirima tada već sekundarne socijalizacije, njegova se ličnost oblikuje u interakciji s onima koji ga okružuju – vršnjacima i nastavnicima. Njegova je interpretacija društvenih odnosa i procesa ovisna o prešutnim pravilima i temeljem njih uspostavljenoj hijerarhiji unutar mikrozaednice učionice (ili čitave škole). Način na koji se ocjene kao evaluacijski čimbenici znanja poimaju u osnovnoškolskom obrazovanju, pod utjecajem je društveno konstruiranih kriterija unutar mikrozaednice razreda (Fumić, 2019)¹.

¹ U istraživanju provedenom na uzorku učenika osnovnih škola u dobi od 7 do 15 godina, ocjene su se proučavale kao vrsta simboličkog kapitala društvene situacije unutar učionice u povezanosti sa procesima stigmatizacije. Rezultati su pokazali kako učenici temeljem ocjena formiraju socijalne veze i uspostavljaju

Kako ih se promatra i što one za pojedinca zapravo predstavljaju u kontekstu cjelokupnog pojma znanja mijenja se ovisno o hijerarhiji društvenih odnosa i iz njih proizašle distribucije moći koja je oblikovana utjecajem dominantnih aktera vršnjačkih skupina te nastavnika. Proizvodnja stigme temeljem (ne)uspjeha unutar obrazovnog sustava višestruko je povezana i sa širim strukturama društva i van institucionaliziranim odnosima socijalnih zajednica. Polazeći od toga, koncept stigme će se razrađivati kao jedan od faktora oblikovanja pojedinčeve percepcije znanja, i to smještajući obrazovni sustav unutar kohezivne mreže kooperacije s ostalim sustavima društva. Temeljem iskustva proživljenog tijekom primarne i sekundarne socijalizacije, a unutar dominantnih struktura obitelji i odgojno-obrazovnih institucija, pojedinčeva se percepcija stvarnosti na određene načine formira i definira smjer njegova djelovanja. Odabirom srednje škole kao nastavka obrazovanja, njegova je percepcija znanja svojevrsni indikator utjecaja ne samo dominantnih užih, već i širih, na društvenoj razini relevantnih struktura. Upisivanjem u trogodišnje strukovne škole, u zajednici s vršnjacima i profesorima koji u tim ustanovama predaju, djelujući na osnovu zajedničkih kriterija definirajuće situacije, njihova se percepcija znanja interakcijom nadograđuje i u konačnici definira cjelokupno poimanje društvene stvarnosti.

Polazeći od definicije znanja kao skupa informacija, činjenica i vještina stečenih unutar obrazovnog sustava koje omogućavaju teorijsko i praktično razumijevanje nekog predmeta, osnovni cilj ovog rada bit će otkrivanje značenja koje znanje ima za učenike trogodišnjih strukovnih škola redovnog nastavnog programa u Gradu Zagrebu. Nastojat će se otkriti kakvo značenje učenici pripisuju znanju te opisati njihova iskustva u stvaranju tog značenja pod utjecajem različitih aktera unutar procesa obrazovanja. Cilj je razumjeti i opisati načine na koje se percepcija znanja kod učenika oblikovala, i to u okvirima primarne i sekundarne socijalizacije unutar struktura obitelji i (odgojno)obrazovnih ustanova. Istražit će se kako je pojedinac u interakciji s dominantnim akterima tijekom dosadašnjeg iskustva gradio i oblikovao svoju percepciju znanja smještajući ju u teorijske koncepte habitusa, stigme te konstrukcije vlastite zbilje. S obzirom da se raspravlja fenomen percepcije znanja kod učenika trogodišnjih strukovnih škola, njihova će se percepcija istraživati stavljajući naglasak na definiranje znanja uvjetovano iskustvom stečenim tijekom procesa obrazovanja, a smještajući ga u okvire cjelokupnog društvenog sustava.

društvene odnose. One su indikatori pojedinčeva statusa i kao takve kontroliraju oblikovanje društvenih grupa. Kao pokazatelji učenikovog položaja u hijerarhiji odnosa, ocjene su ključni faktor za definiranje smjera njegovog daljnjeg djelovanja u strukturi zasnovanoj na distribuciji moći.

Relevantnost dubljeg istraživanja tog fenomena smješta se u kontekst aktualnog stanja hrvatskog društva, odnosno neusklađenosti tržišta rada i obrazovnog sustava u RH (Republici Hrvatskoj). Fenomen je duboko ukorijenjen u znanju i razumijevanju društva od strane istraživane populacije, te nije dovoljno istražen u kontekstu digitalnog umreženog društva i novonastalih tehnoloških izazova s kojima se svakodnevno suočavamo. S obzirom na razvojne ciljeve društva i činjenicu da strukovne škole srednjoškolskog obrazovanja u Republici Hrvatskoj pohađa oko 70% redovnih učenika (NCVVO 2017: 18), na tom je području u posljednjem desetljeću donesen niz dokumenata obrazovne politike usmjeren na unaprjeđenje sustava. Neki od najvažnijih koji se direktno tiču i bave strukovnim srednjoškolskim obrazovanjem jesu: Strategija znanosti, obrazovanja i tehnologije, Program razvoja sustava strukovnog obrazovanja i osposobljavanja 2016. – 2020., Program i akcijski plan provedbe Programa razvoja sustava strukovnog obrazovanja i osposobljavanja 2016. – 2020., Strategija obrazovanja odraslih i njezin noviji prijedlog iz 2015., Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005. – 2010., Strategija razvoja sustava strukovnog obrazovanja Republike Hrvatske 2008. – 2014., Zakon o strukovnom obrazovanju i Zakon o obrazovanju odraslih (NCVVO 2017: 18, 19). Na nacionalnoj se razini ciljevi usmjeravaju prema ustanovama strukovnog obrazovanja kako bi se učenicima osigurao pristup najnovijim tehnologijama i stjecanje modernih kompetencija. Vodeći se definicijom kompetencija kao skupa znanja, vještina i stavova koje učenici stječu tijekom obrazovanja te određuju njihov položaj na tržištu rada, pojam znanja proučava se, istražuje i raspravlja unutar sustava obrazovanja smještajući ga u šire okvire cjelokupnog sustava znanja. Kompleksnost ove problematike iziskuje dublje istraživanje čimbenika i mogućih faktora koji su u današnjem društvu znanja s naglaskom na ljudske kompetencije, oblikovali percepciju znanja kod učenika trogodišnjih strukovnih škola. Uzimajući u obzir nužnost interdisciplinarnog pristupa u istraživanju ovog fenomena, i iz sociološke je perspektive potrebno ponuditi odgovore na postavljena pitanja kako na teorijskoj, tako i na praktičnoj razini. Stoga će se za potrebe njegovog dubljeg razumijevanja, fenomen empirijski istraživati kvalitativnom metodom polustrukturiranog intervjua kroz fenomenološki pristup predmetu istraživanja. Intervjuirat će se učenici trogodišnjih strukovnih škola redovnog nastavnog programa sa područja Grada Zagreba, u dobi od 14 do 18 godina, tijekom tekuće školske godine 2019./2020. Dobiveni će se podaci analizirati u odnosu na sociodemografske karakteristike ispitanika (spol, dob, smjer strukovne škole) kako bi se definirali čimbenici koji određuju buduću percepciju znanja kod srednjoškolskih učenika. U konačnici će se zaključci izvoditi u skladu s teorijskim okvirima razrađivane problematike dugujući svoju vjerodostojnost provedenom istraživanju.

Ljudski kapital u društvu znanja

U moderno se doba, kao cilj društva koje stremi progresu, postavlja akumuliranje znanja u obliku ljudskog kapitala koji donosi i kojim se mjeri vrijednost pojedine države (gospodarstva ili ekonomije). Prema nekim se autorima *ljudski kapital* definira upravo kroz ulaganje – u povećanje sposobnosti čovjeka da svojim zdravljem, obrazovanjem, stručnošću, talentom, vještinom i znanjem stvaralački djeluje i sve više pridonosi ukupnoj reprodukciji društva (Ježić 2010: 13). Prema tome, na nacionalnoj se razini ljudski kapital može promatrati kao sredstvo i svojevrsni alat za ostvarenje razvojnih ciljeva društva. Koncept ljudskog kapitala razvijen je šezdesetih godina 20. stoljeća kada je američki ekonomist Theodore W. Schultz analizirao troškove obrazovanja kao obrazovne investicije (Schultz, 1961) umjesto potrošnje, jer se njime akumulira kapital i time se pojavljuje kao alternativna investicija u odnosu na ulaganja u materijalne proizvodne čimbenike (Bogdanović, 2008). Tim se konceptom ističe izuzetno značenje znanja i obrazovanja, a pored toga obuhvaća i sva ljudska svojstva o kojima ovisi radna učinkovitost pojedinca: vještine, kompetencije, tjelesno zdravlje, fizičke i mentalne sposobnosti, motiviranost za rad i razvoj. Danas pojam ljudskoga kapitala ima najmanje dvije osnovne sastavnice: zdravlje i obrazovanost te odgojenost vrijednosti, stavova i navika (Bogdanović 2008: 47). Sukladno tome, stjecanje i razvijanje ljudskog kapitala nužno se odvija kroz proces i unutar sustava obrazovanja, ali u suradnji s ostalim sustavima putem socijalizacije u okvirima cjelokupnog društva. Stoga će se za potrebe ovog rada ljudski kapital definirati kao vrijednost koja je uložena u ljude, prvenstveno putem obrazovanja, radi stvaranja znanja i vještina te formiranja zadovoljnih pojedinaca koji u sebi nose potencijal – u obliku psihofizičkih sposobnosti čiji su nositelji pojedinci ili društva i koji se mogu ili ne moraju realizirati, a služe ostvarenju razvojnih ciljeva (Ježić, 2010)².

Današnje društvo koje je utemeljeno na znanju, umreženosti i tehnologiji, Daniel Bell još je sedamdesetih godina 20. stoljeća nazvao *postindustrijskim društvom*³ ističući nužnost njegovog razvitka. Informacijsko društvo kakvo danas poznajemo i u kojem živimo omogućila je pojava i razvoj intelektualne tehnologije čiji je nositelj i izvršitelj upravo čovjek. Munjevitije promjene u sferi znanstvenih istraživanja u današnjem društvu znanja⁴ rezultiraju mnogobrojnim otkrićima i njihovom sve bržom primjenom što dovodi do toga da je trajanje stečenog znanja

² Vidi više u Ježić, Z. (2010): *Razvoj ljudskih potencijala za gospodarstvo temeljeno na znanju*, str. 21

³ Knjiga „The Coming of Post-Industrial Society“ prvi je put objavljena 1973. godine, a autor je u njoj navijestio slabljenje uloge društvenih ideologa te jačanje specijalista, stručnjaka, znanstvenika i tehnologa.

⁴ Izraz društvo znanja popularizirao je američki sociolog Daniel Bell u drugoj polovici 20. stoljeća, a predstavlja društvo u kojemu je znanje tržišno dobro, njegovo učinkovito korištenje pridonosi konkurentnosti i počiva na umreženosti i tehnologiji.

sve kraće, a proces obrazovanja nužan tijekom cijelog životnog vijeka (Ježić, 2010). Promatrajući posljedice posljednje tehnološke revolucije u oblikovanju suvremenog društva treba naglasiti utjecaj globalizacije, umreženosti te informacije kao osnovne jedinice znanja. Osnovno i suštinsko obilježje globalizacije predstavlja globalno tržište kojeg karakterizira vremenski i prostorno neograničena sloboda kretanja ljudi, roba, usluga i kapitala. Cirkulacija i slobodni tijek kretanja kapitala rezultirao je novim progresivnim smjerom društava koji počiva na informaciji kao temelju bogatstva u mreži odnosa ljudi, organizacija, institucija i cjelokupnih nacija država. Zahvaljujući pomaku od teške industrije ka visokoj tehnologiji, u današnjem je društvu prisutan sve veći značaj znanja, obrazovanja i posebnih vještina u radu (Ježić 2010: 23). S time u vezi, čvrste i hijerarhizirane strukture gube svoju stabilnost, podložnije su promjenama i prisiljene na adaptaciju. Centralizacija institucija zamijenjena je horizontalnom i vertikalnom povezanosti različitih funkcija, položaja i grupacija, a strogo definirana organizacija poprima obilježja fluidnosti. Konkurencija se više ne ogleda na nacionalnoj, već globalnoj razini; glavno oružje u ostvarenju napretka jest inovacija i kreativnost; kvantiteta je zamijenjena kvalitetom; društveni odnosi prilagođeni digitalizaciji novog doba; a upravljanje i organizacija ljudskog kapitala glavni izazov društveno-gospodarskih strategija. Zato se prema spomenutom konceptu ljudskog kapitala, ključnom investicijom u današnjem društvu znanja u kojemu je znanje potrebno za proizvodnju, ali i za korištenje samog proizvoda, smatra ulaganje u obrazovanje ljudskih potencijala. Na taj se način znanjem upravlja, usmjerava ga se i prilagođava novonastalim zahtjevima tržišta rada. Kao resurs nematerijalnog oblika, njegova je efikasna upotreba pokazatelj stupnja i smjera razvoja jednog gospodarstva.

U tako oblikovanom društvu jedinu konstantu predstavlja čovjek – koji, iako u okvirima ostvarenja vlastitih ciljeva, svojom neprekidnom težnjom napretku u konačnici proizvodi i doprinosi povećanju društvenog bogatstva. Osnova tog napretka sastoji se u ulaganju, razvijanju i usavršavanju kompetencija koje na makro razini predstavljaju ljudski kapital kao krucijalan na tržištu rada, onome kojim se trguje i u kojega se ulaže. Temeljem tog kapitala zadobiva se moć na lokalnoj, nacionalnoj i internacionalnoj razini. U tom je smislu proizvodnja, oblikovanje i unaprjeđivanje ljudskih vještina i sposobnosti kao sredstva za akumulaciju moći ključan proces današnjih društava koja počivaju na znanju. Zato se sustav obrazovanja promatra kao neizostavan dio izgradnje i razvoja pojedinčevih kompetencija, kao i cjelokupnog formiranja njegove ličnosti u poimanju stvarnosti. U kooperaciji s ostalim društvenim sustavima, a u kontekstu cjeloživotnog učenja, znanje se proizvodi i izvan institucionaliziranih i formalnih okvira učenja, a unutar dominantnih, užih i širih socijalnih struktura. Ovakvim se

pristupom funkcija obrazovnog sustava u akumuliranju ljudskog kapitala promatra u višestrukoj povezanosti s ostalim društvenim čimbenicima koji pridonose izgradnji znanja, a koje pojedinca čini osnovnim resursom suvremenog društva znanja. Načini na koje pojedinac to znanje poima i kakvo mu značenje pridaje u bitnome ovise o njegovom dosadašnjem iskustvu u cjelokupnom procesu stvaranja znanja. Od strane koga je preneseno, kojim metodama učeno te u kojim sferama života usvojeno od velikog je značaja za upotrebljivost tog znanja. Njegova se primjena ne ograničava na obrazovni sustav ili tržište rada, već ga se smješta u širi društveni kontekst čije se granice i cjelokupni okvir ovim radom teže odrediti. U toj se kompleksnosti društvenog sustava ogleda pojedinčeva učinkovitost koja mu, temeljena na percepciji znanja, određuje položaj u svakodnevnom svijetu života.

Polazeći od učenika trogodišnjih strukovnih škola kao ljudskog kapitala u kojega se tijekom obrazovnog procesa ulaže, i to naglašavajući specifične vještine kojima ih se oprema, njihove se kompetencije promatraju kao iskoristive na globalnom, a ne isključivo nacionalnom tržištu rada. Pored sustava obrazovanja, način na koji oni poimaju znanje ovisi o internaliziranom sklopu vrijednosti, stavova i navika unutar cjelokupnog društvenog sustava. Kakvo značenje učenici pridaju znanju i kako ga misle iskoristiti u suvremenom društvu određeno je njihovim dosadašnjim iskustvom u tom sustavu koji je uokviren ranije uspostavljenim obrascima i kriterijima vrednovanja. Ono što znanje predstavlja za njih kao specifičnu skupinu unutar društva ujedno je i odraz dubljih i širih, te prostorno i vremenski ukorijenjenih obrazaca mišljenja na socijalnoj razini.

Osobine obrazovnog sustava u Hrvatskoj

Prije nego što uđemo u srž samog fenomena percepcije znanja kod učenika, valja razraditi kontekst unutar kojeg se to znanje formira i strukturira. Elementi interakcije na kojima se temelji cjelokupno iskustvo učenika u procesu stvaranja znanja unutar procesa obrazovanja, u potpunosti se mogu razumjeti i objasniti jedino u kontekstu sustava u kojemu su proživljeni⁵. Uz ostale društvene sustave, pojedinac svoje znanje gradi i oblikuje prolazeći kroz sustav obrazovanja koji uz obrazovnu, ima i odgojnu funkciju. Osim očekivanih ishoda učenja koji se temelje na usvajanju programom propisanog nastavnog sadržaja, obrazovni sustav predviđa i ostvarenje socijalizacijskih ishoda kroz interakciju s postojećim akterima u sustavu. Proživljeno bi iskustvo pojedinca trebalo opremiti znanjem potrebnim za orijentaciju i snalaženje ne samo u struci, nego i u svakodnevnom životu. Zahvaljujući uspostavljenoj organizacijskoj strukturi i formalnim metodama rada, obrazovni se sustav u tom procesu ističe kao dominantan u oblikovanju pojedinca – njegovih mišljenja i stavova, vrijednosnog sustava i načina djelovanja. Njegovo je cjelokupno poimanje stvarnosti, između ostalog, oblikovano unutar kriterija i obrazaca funkcioniranja sustava kojim je vremenski i prostorno uvjetovan. Zato se u percepciji znanja kod učenika naglasak stavlja na iskustvo proživljeno unutar procesa obrazovanja, obuhvaćajući interakciju u najširem smislu, od vršnjaka i nastavnika do roditelja i obitelji – svih onih koji su u izgradnji te percepcije sudjelovali.

Suvremena se društva početkom 21. st. suočavaju s izazovima munjevito brzog razvoja znanja i tehnologija, mnogobrojnih promjena na tržištu rada te veće potražnje visokokvalificiranog radnog kadra, i to u okvirima sve kompleksnijih procesa globalizacije. Shodno tome, u današnjem je društvu znanja čovjek u svojoj umnosti priznat kao potencijal vrijedan ulaganja. Dok su u prošlosti sredstva proizvodnje bila materijalna, današnje je sredstvo za proizvodnju duhovne naravi. Čovjek postaje sredstvo po sebi jer o njemu ovisi iskoristivost onih materijalnih – eksploatacija prirodnih resursa i/ili podizanje učinkovitosti strojeva i opreme kao fizičkog kapitala. U ljudski se kapital ulaže kroz obrazovni sustav koji se promatra kao ključni faktor izgradnje kompetencija i oblikovanja zdravih, sposobnih i aktivnih pojedinaca⁶ jednog društva. U Hrvatskoj se sustav strukovnog obrazovanja naglašava kao *ključan u akumuliranju*

⁵ Prema Haroldu Garfinkelu, indeksičnost je pretpostavka za razumijevanje društvenog djelovanja koja se temelji na nužnosti proučavanja elemenata interakcije u odnosu na cjelokupni kontekst situacije. U tom se proučavanju istraživač mora osloboditi svih „objektivno datih“ ili „subjektivno uspostavljenih“ pretpostavki s ciljem potpunog razumijevanja i valjanog objašnjenja pojedinog fenomena (Spasić, 2004).

⁶ Matijević (2005) pored posredovanja znanja, umijeća i sposobnosti, u ciljevima škole ističe i: osposobljavanje učenika za samoodgovorno djelovanje i samostalnu kritičku prosudbu; odgoj za slobodu, demokraciju i tolerantnost; poticanje spremnosti za socijalno djelovanje i političku odgovornost; osposobljavanje za štovanje prava i dužnosti u društvu; orijentiranje prema uvjetima svijeta rada.

ljudskog kapitala koji je preduvjet za postizanje ekonomskog rasta, kvalitetnijeg zapošljavanja i socijalnih ciljeva (MZOS, 2008). Prema Europskoj Komisiji (2004) kompetencije pojedinca predstavljaju prijenosni, višefunkcionalni skup znanja, vještina i stavova potrebnih svakoj osobi, za njezino osobno ispunjenje i razvoj, društvenu uključenost i zapošljavanje. Ključne kompetencije treba razviti do kraja obveznog školovanja, a one služe kao osnova za daljnje učenje u okviru cjeloživotnog učenja (*prema* Jokić, 2012). Vodeći se definicijom kompetencija kao skupa znanja, vještina i stavova koje se stječe tijekom obrazovanja te služe kao preduvjet za nastavak istoga, pojam znanja se u povezanosti s tržištem rada smješta u kontekst obrazovnog sustava. Sustav može u većoj ili manjoj mjeri biti orijentiran prema pružanju konkretnih vještina povezanih s nekim sektorom ili zanimanjem, a može biti i usmjeren prema općim obrazovnim sadržajima i vještinama (Müller i Shavit, 1998; Shavit i Müller, 2000b; Wolbers, 2007) (*prema* Matković, 2011). U Republici Hrvatskoj sustav⁷ funkcionira prema sljedećem principu: nakon predškolskog odgoja i obrazovanja, učenici upisuju osnovne škole kao obvezatni dio obrazovanja nakon čega ga imaju mogućnost nastaviti u srednjoškolskim ustanovama koje se ovisno o vrsti obrazovnog programa dijele na gimnazije, strukovne te umjetničke škole. Trajanje strukovnog obrazovanja u srednjim školama ovisi prvenstveno o vrsti nastavnog plana i programa, koji mogu trajati od jedne do pet godina. Strukovno je obrazovanje nedvojbeno jedan od najvažnijih dijelova obrazovnog sustava jedne zemlje što je istaknuto i obrazovnom politikom Europske Unije: *Strukovno obrazovanje predstavlja veliki dio cjeloživotnoga učenja, ključan za napore Europe da se pozicionira u globalnoj ekonomiji i odgovori na velike ekonomske i društvene izazove* (Europski centar za razvoj strukovnog obrazovanja) (*prema* NCVVO 2017: 18). Završetkom srednjeg strukovnog obrazovanja učenici bi trebali biti opskrbljeni znanjem, vještinama i kompetencijama važnim za tržište rada i daljnji profesionalni razvoj, a u isto bi vrijeme osigurali porast inovativnosti čitavog društva (MZOS 2008: 2).

U Hrvatskoj je na tom području od pristupanja Europskoj Uniji⁸ donesen niz dokumenata obrazovne politike usmjeren na unaprjeđenje sustava strukovnog obrazovanja na teorijskoj i praktičnoj razini⁹. 2010. godine osnovana je i Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje

⁷ MZOS Republike Hrvatske 2016. godine donijelo je *Vodič kroz sustav obrazovanja u Republici Hrvatskoj*. Vodič je donesen 3.10.2016. godine od strane Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta na čelu s tadašnjim ministrom Predragom Šustarom u 13. Vladi Republike Hrvatske.

⁸ Dana 1. srpnja 2013. godine, Republika Hrvatska je postala punopravna članica Europske Unije i time ostvarila jedan od glavnih ciljeva vanjske politike.

⁹ Odnosi se na već spomenute dokumente: Strategiju znanosti, obrazovanja i tehnologije, Program razvoja sustava strukovnog obrazovanja i osposobljavanja 2016. – 2020., Program i akcijski plan provedbe Programa

odraslih koja u suradnji s ostalim agencijama i centrima planira, razvija, organizira, provodi, prati i unaprjeđuje sustav strukovnog obrazovanja i obrazovanja odraslih (NCVVO 2017: 19). Programom razvoja sustava strukovnog obrazovanja i osposobljavanja za razdoblje 2016. – 2020. s vizijom strukovnog obrazovanja kao privlačnog, inovativnog, relevantnog i povezanog s tržištem rada najavljena je izrada novih kurikuluma, ojačanje modela učenja temeljenog na radu te povećanje mobilnosti i zapošljivosti učenika u strukovnom obrazovanju (MZOS, 2016). U skladu sa Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, Zakonom o strukovnom obrazovanju te Zakonom o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru (MZOS 2016: 38), na nacionalnoj su razini provedene i/ili najavljene različite mjere: usavršavanje modela mentorstva, istraživanje i analiza potreba tržišta rada, poticanje i ulaganje u partnerstva sa srodnim institucijama i organizacijama, razvoj standarda zanimanja i kvalifikacija, implementacija novih kurikuluma te modernizacija cjelokupnog sustava srednjoškolskog strukovnog obrazovanja. Tako organiziran i realiziran sustav učenike bi opremio kompetencijama koje će povećati njihove kvalifikacije na tržištu rada, a kvalitetu cjelokupnog sustava podignuti na međunarodnu (europsku) razinu¹⁰.

Unatoč donošenju mjera obrazovne politike s ciljem unaprjeđenja sustava i potrebama tržišta rada s naglaskom na specifične vještine, u hrvatskom je obrazovnom sustavu primjetan sve manji broj učenika koji se odlučuje za takvu vrstu obrazovanja. Krajem školske godine 2008./2009. industrijske i obrtničke škole u RH pohađalo je 39 668 učenika (Priopćenje DZS, 2010), dok je taj broj deset godina kasnije krajem školske godine 2018./2019. iznosio 26 551 (Priopćenje DZS, 2020). Zahtjevi tržišta rada u suvremeno su doba najčešće utemeljeni upravo na strukovnim vještinama i sposobnostima, odnosno onom znanju kojeg se stječe završetkom strukovnog obrazovanja, a u okvirima cjelokupnog društveno reproduciranog i distribuiranog znanja. Ključnu ulogu za stjecanje takvih kompetencija i ispunjenje zahtjeva tržišta rada ima obrazovni sustav koji djeluje kao svojevrсни generator znanja. Njegova bi proizvodnja, oblikovanje i usavršavanje u konačnici trebala rezultirati kapitalom. Kroz takav proces konverzije i pohrane znanja unutar sustava obrazovanja, pojedinac treba steći vještine, izgraditi stavove i formirati mišljenja, usmjeriti interese i oblikovati vlastiti potencijal prema zahtjevima tržišta rada. Diskrepancija između pojedinčevog poimanja znanja kojeg stječe tijekom

razvoja sustava strukovnog obrazovanja i osposobljavanja 2016. – 2020. , Strategija obrazovanja odraslih i njezin noviji prijedlog iz 2015., Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005. – 2010., Strategija razvoja sustava strukovnog obrazovanja Republike Hrvatske 2008. – 2014., Zakon o strukovnom obrazovanju i Zakon o obrazovanju odraslih.

¹⁰ Ekspanzija obrazovnog sustava vodi većem broju osoba s višim razinama obrazovanja, što vodi većoj produktivnosti i većim prihodima na osobnoj i društvenoj razini. (prema Matković, 2011: 44)

obrazovnog procesa i društveno konstruiranih normativnih okvira i vrijednosnih orijentacija tog znanja, predstavljat će orijentacijski okvir daljnjeg raspravljanja ove tematike. Istraživanje čimbenika i mogućih faktora koji su ju oblikovali, promatrat će se s obzirom na uspostavljene obrasce mišljenja i kriterija vrednovanja u današnjem društvu znanja s naglaskom na ljudske kompetencije. S obzirom da je obrazovni sustav taj koji pojedinca odgaja i obrazuje kako u užem, tako i u širem smislu, unutar njegovih će se okvira promatrati načini na koje se učenikova percepcija znanja oblikovala. U kooperaciji s ostalim društvenim strukturama i akterima koji su u tom oblikovanju sudjelovali, u istraživanju onoga što znanje za pojedinca predstavlja naglasak će biti na obrazovnim procesima i njime strukturiranim odnosima. Uz vršnjake i nastavnike unutar tog se sustava kao dominantni akteri pojavljuju i roditelji čija će se uloga također proučavati u kontekstu izgradnje značenja koje znanje za njega ima. Načini na koje pojedinac poima znanje smještaju se u kontekst procesa obrazovanja, kako formalnog strukturiranog, tako i neformalnog kontekstualnog. Ispreplitanjem djelovanja različitih društvenih čimbenika, ali s fokusom na sustav obrazovanja, istražiti će se pojedinčeva percepcija znanja i njegova potencijalna iskoristivost nastojeći detektirati i opisati ključne aktere i strukture koji su ju oblikovali.

Sociološke pretpostavke znanja

Znanje unutar svijeta života

Fenomenu percepcije znanja kod učenika trogodišnjih strukovnih škola pristupit će se iz fenomenološke perspektive sociologije. Kako bi pristup proučavanju predmeta istraživanja bio sasvim jasan i precizno određen, valja razraditi osnovne pretpostavke fenomenologijske sociologije kao teorije djelovanja koja stremlji istraživanju uvjeta i mogućnosti stvaranja smisla, značenja i znanja.

Fenomenologijska sociologija svoje korijene ima u fenomenologijskoj filozofiji Edmunda Husserla. On je u proučavanju socijalnog svijeta polazio od pretpostavke da ljudi svijet doživljavaju kao prirodno uređen bez postojanja svijesti o tome da proces uređivanja provode oni sami (Ritzer, 1997). To opisuje *prirodnim stavom* prema kojemu akter stvarnost koja ga okružuje poima kao objektivno danu i samorazumljivu. Takvo je stajalište prema Husserlu ujedno i izvor predrasuda i iskrivljavanja stvarnosti, kao i osnovna prepreka otkrivanju fenomenologijskih procesa, odnosno stvarnih značenja koja fenomeni imaju za aktera. Baveći se svijesti kao procesom, a ne stvari ili predmetom, Husserl je nastojao otkriti različite slojeve stvarnosti koje akteri konstruiraju usmjeravanjem svijesti prema određenim predmetima. Svijest nije intencionalna, nego intencionalno usmjerena što objašnjava procesom stvaranja značenja u odnosu kojeg akter uspostavlja s pojedinim fenomenom. Drugačije rečeno, svijest je proces kojim dajemo značenje objektima. Odbacivanjem prirodnog stava, a naglašavanjem akterove uloge u stvaranju značenja i interpretaciji fenomena društvenog svijeta, Husserl je 70ih godina 20. stoljeća označio prekretnicu u poimanju *znanja*.

Slijedeći njegove pretpostavke baveći se istraživanjem društvene stvarnosti, Alfred Schütz je u znatnome doprinio takvom teorijskom obratu u kojemu pojedinac više nije objekt bačen u vrhunski uređenu stvarnost, već aktivni kreator socijalne zbilje. Svojim se teorijskim konceptima danas smatra začetnikom fenomenologijske sociologije. Polazeći od Husserlovog pojma svijesti, Schütz potvrđuje njenu intencionalnu usmjerenost, ali naglasak stavlja na kontekst kojim je oblikovana. Za njega je čovjek uvijek pod utjecajem šireg društvenog konteksta i upravo je taj povijesno-kulturni okvir ono što određuje njegov odnos prema fenomenu. U konačnici je odnos aktera (subjekta) prema predmetu proučavanja (objektu) u okviru *svijeta života* ključan za njegovo poimanje stvarnosti. *Svijet života (Lebenswelt)* je koncept kojim se obuhvaća historijski naslijeđen i kulturno uvjetovan okvir društvenog života koji oblikuje misli i djelovanja aktera u konstrukciji socijalnog svijeta. Taj okvir nije

individualna konstrukcija zbilje nastala mišljenjem i djelovanjem aktera, već nam je uvijek nametnut izvana. (Ne)razvijenost svijesti aktera o postojanju tog okvira čini dualnost Schützove teorije o izgradnji društvene zbilje. On uviđa da ljudi posjeduju svijest i da se angažiraju u konstruiranju socijalne stvarnosti, ali te konstrukcije u isto vrijeme smatra granicama njihovih aktivnosti (Ritzer, 1997). Dijalektika ograničavanja aktera socijalnim silama s jedne strane, te mogućnost prevladavanja tih ograničenja s druge Schützovu misao¹¹ čini prekretnicom u socijalnom konstruktivizmu.

S obzirom da je njegov cilj bio razviti sociologiju koja se temelji na akterovim interpretacijama socijalnog svijeta, Schütz ističe postojanje stvarnosti koje, iako su iznad nas samih, možemo spoznati. U proučavanju konstrukcije stvarnosti čiji smo dio, definirao je četiri različita područja koja predstavljaju apstrakcije socijalnog svijeta i razlikuju se prema dva kriterija: stupnju neposrednosti u kojem se situacije nalaze unutar okvira dosega aktera, te stupnju determiniranosti u kojem situacije mogu kontrolirati akteri (Ritzer 1997: 221). To su područja direktno proživljene stvarnosti koja podrazumijevaju interakciju licem u lice (*umwelt*), indirektno proživljene stvarnosti sa suvremenicima (*mitwelt*), područje nasljednika kojim ne upravljaju nikakvi znanstveni zakoni (*folgewelt*) te područje prethodnika u kojemu ne postoji niti jedan element slobode jer su se uzroci njihovog djelovanja već dogodili (*vorwelt*). Ono na koje se orijentirao kao na jedino koje je moguće razumjeti i znanstveno proučavati je područje suvremenika (*mitwelt*). Kako je samom akteru u interakciji licem u lice dostupan visok stupanj slobode i kreativnosti, a samim time i mogućnost promjene djelovanja ovisno o sugovornikovom, smatra kako direktno proživljena stvarnost ne može biti predmetom znanstvene sociologije. Isto tako, kod nasljednika postoji prevelik stupanj slobode u djelovanju koje sociolog nije u stanju predvidjeti, a prethodnicima se ne može znanstveno baviti zbog nedostatka slobode u već završenom djelovanju.

Shodno tome, područje indirektno proživljene stvarnosti sa suvremenicima čini njegov predmet interesa unutar kojeg opisuje procese stvaranja, ali i upotrebe znanja. To je područje onaj aspekt socijalnog svijeta u kojem se ljudi obično susreću međusobno ili sa širim socijalnim strukturama, ali ne sa stvarnim akterima. Oni se iskustveno izravno ne doživljavaju zahvaljujući postojanju različitih stupnjeva anonimnosti. Djeluju unutar okvira kulturno propisanih i socijalno naslijeđenih obrazaca ponašanja i vjerovanja. Stoga se ljudima u tom području pristupa kao *tipovima*, a njihovi se djelovanja *tipizira*. U proučavanju konstrukcije stvarnosti

¹¹ Stvaralaštvo Alfreda Schütza pod utjecajem je Maxa Webera i njegove razumijevajuće sociologije u kojoj se kao cilj svakog socijalnog djelovanja nameće smisao.

nužno je zahvatiti tipične, a ne stvarne aktere kako bi se razumjelo značenje svijeta iz akterove perspektive a unutar svijeta života latentno prinudnog karaktera. Uočavanjem i razumijevanjem obrazaca, „tipičnog“ načina mišljenja i djelovanja aktera korištenih za orijentaciju u svijetu svakodnevnog života, može se razumjeti i njihovo poimanje stvarnosti. Spomenuti obrasci temporalno uvjetovani, u vremenu nam prethode i nasljeđuju nas te time ograničavaju naše ponašanje s *unaprijed pripremljenim smjerovima djelovanja, rješenjima problema i interpretacijama socijalnog svijeta* (Ritzer 1997: 228).

Društvena zaliha znanja i tipizacije

Nakon što smo objasnili osnovne pretpostavke fenomenološke sociologije kao pristupa u ovom istraživanju, potrebno je razraditi proučavani fenomen *znanja* u zadanom teorijskom konceptu. Njegova povezanost sa društvenim strukturama leži u središtu otkrivanja načina konstruiranja socijalne zbilje. Načini na koje se znanje kao društveni konstrukt stvara i u svakodnevnom životu koristi, razradit će se s obzirom na ispreplitanje individualnih i društvenih čimbenika kao faktora njegova oblikovanja.

U okviru spomenute dualnosti pojedinca i društva u izgradnji zbilje, ono što se naziva *znanjem* u području spomenute (indirektno) proživljene stvarnosti ne odnosi se na specifičnu osobu, nego na tip osobe¹². U tom području nije potrebno konkretno poznavanje aktera, već načina njegovog djelovanja u određenoj situaciji. Mogućnost prepoznavanja i definiranja situacije te odabira obrazaca djelovanja za prevladavanje iste, u društvenoj se stvarnosti pojavljuje u obliku *tipizacija*. One predstavljaju tipične sheme znanja koje se u interakciji koriste za definiranje drugih aktera, a time i usmjeravanje vlastitog djelovanja. Te su sheme osnova izgradnje društvenih (*oni*)-*odnosa*¹³ proizvedenih na temelju *tipova* aktera i *tipičnih* načina djelovanja u odgovarajućem situacijskom kontekstu društvene zbilje. Zahvaljujući poznavanju tog konteksta, takve se situacije smatraju neproblematičnima i njihovo se rješavanje od strane aktera poima kao dano i unaprijed definirano. U širim se strukturama društva tipizacije ne propitkuju i slijedi ih se u skladu s onime što su akteri tijekom dosadašnjih interakcija i na njima izgrađenog iskustva usvojili. One su na neki način *kulturni recepti* za rješavanje problema (Ritzer, 1997). Međutim, u društvenoj se stvarnosti pojedinac suočava i sa problematičnim situacijama koje se ne mogu prevladati naučenim receptima. Za učinkovito rješavanje

¹² Primjerice poštar - nije nužno poznavati osobu koja raznosi poštu, dovoljno je poznavati tip osobe koji to radi i tip akcije koju poduzima.

¹³ Nasuprot tome, u području direktno proživljene stvarnosti grade se *mi-odnosi* - odnosi licem-u-lice, koji nisu podobni za znanstvenu sociologiju. Iako važni za svakodnevno funkcioniranje aktera, suviše su subjektivni. U *mi-odnosima* izgrađuje se intersubjektivnost svijeta života.

određenih problema, potrebno je poznavanje i posjedovanje različitih tipova znanja koje Schütz promatra kao komponentne *svijeta života*. One su dio socijalne stvarnosti koje omogućavaju praktično snalaženje pojedinca u društvu. Prvi je tip *znanje umijeća* koji je najčešći oblik znanja i ponavljanjem se pretvara u gotovo automatsku vještinu¹⁴. Drugi je tip *korisno znanje*, a predstavlja iznalaženje rješenja za problematične situacije i na taj način njihovo prevazilaženje¹⁵. Taj je tip znanja od iznimne važnosti za djelovanje aktera u svakodnevici prilikom susretanja s novim situacijama. Treći tip je *znanje receptata* koje se upotrebljava kao standardan način¹⁶ rješavanja problema. Njega se upotrebljava kada god je to moguće vodeći se dosadašnjim iskustvom. Svi tipovi znanja, bez obzira na učestalost njihove uporabe počivaju na ranije opisanim tipizacijama. Na osnovu njih, pojedinac definira situaciju i odabire način djelovanja u njoj. S obzirom na karakter i prirodu situacije u kojoj se nalazi, selektivnim izborom odlučuje kojim će se od opisanih tipova znanja poslužiti u njenom prevazilaženju. Iako u tom trenutku nije svjestan mentalnih procesa putem kojih se ta selekcija odvija, njegovo je djelovanje usmjereno znanjem usvojenim tijekom dosadašnjeg života.

Stoga tipizacije u okviru svijeta života predstavljaju osnovu za cjelokupno akterovo znanje, iskustvo i ponašanje. Na društvenoj se razini promatraju kao svojevrsni orijentir i zajednički nazivnik djelovanja pojedinaca unutar užih i širih struktura. S obzirom da su kulturno propisane i vremenski nam prethode i nasljeđuju nas, obuhvaćaju sve pripadnike društva koji dijele društvenu zbilju. Iako ih akter prirodnim stavom objektivne datosti ne doživljava kao značajne za njegovo djelovanje u svakodnevnom životu, tipizacije čine osnovu za izgradnju njegovog (poimanja) znanja. Ta je osnova društveno uspostavljena, ali i distribuirana, u vlasništvu i na raspolaganju svima koji sudjeluju u konstrukciji stvarnosti. Definirana nevidljivim normama, na temelju svojstva repetitivnosti i generacijske prenosivosti, ona oblikuje znanje zajedničko svima unutar društva. Ono se naziva *zalihom znanja* jer je povijesno naslijeđeno i kulturno uvjetovano, socijalizacijom naučeno i iskustvom definirano. Smatra se sigurnim i društveno odobrenim te je za određenu (povijesnu) skupinu u određenom (vremenskom) razdoblju relevantno. Tako oblikovana zaliha znanja objašnjava istovjetnost orijentacijskog usmjerenja djelovanja aktera u svakodnevnom životu. Ipak, s obzirom na dijalektiku u konstrukciji društvene zbilje, nužno je razjasniti na kojim principima počiva akterova uloga u izgradnji

¹⁴ Hodanje je dobar primjer za ovaj tip znanja jer kad se jednom nauči, vrlo rijetko postaje problematično.

¹⁵ Vožnja automobila koja je nekoć za „početnika vozača“ predstavljala problem, nakon 10 godina iskustva upravljanja automobilom više ne predstavlja. U suvremenom se hrvatskom društvu može poistovjetiti s narodnom uzrečicom „Treba se snaći, ne možeš sve napamet!“.

¹⁶ Primjer konobara koji u restoranu pozdravlja gosta koji upravo sjeda za stol i pita ga što želi popiti.

znanja, odnosno stvarnosti. Osim činjenice da je društveno distribuirano i zajedničko svim članovima društva, znanje uvijek posjeduje privatnu komponentu. Schützovim rječnikom, ono je uvijek *biografski artikulirano* (prema Ritzer 1997: 229) temeljem dosadašnjeg iskustva. Način na koji ćemo u određenoj situaciji – definiranoj pomoću tipizacija aktera i načina djelovanja – postupiti, ovisi o našim prijašnjim iskustvima stečenim prolazivši kroz slične situacijske okvire. To se odnosi na visoku razinu svijesti aktera o postojanju značenja stečenih u prethodnom iskustvu, odnosno tipu djelovanja – njegovom intenzitetu i trajanju korištenom u tim okvirima. Gomilanjem tih iskustava, akterovo se znanje oblikuje s naglaskom na biografsku notu koja je odredila ne samo tadašnja značenja, već i smjer formiranja onih budućih. Cjelokupno socijalno znanje pod utjecajem je biografske note proživljenog iskustva i pridavanja značenja fenomenima te tvori pojedinačevu zalihu znanja koja mu omogućava snalaženje u svakodnevnom svijetu¹⁷.

Zbilja par excellence

U okvirima sociologije znanja, a nastavno na razrađene teorijske koncepte, u ovom će se dijelu raspraviti načini na koje se socijalna zbilja konstruira akterovim pridavanjem značenja fenomenima koji nas okružuju. Krunu sociologiji znanja postavili su Peter Berger i Thomas Luckmann svojim djelom iz 1966. pod nazivom *Socijalna konstrukcija zbilje*. Berger i Luckmann pod utjecajem Schützovih teorijskih koncepata o socijalnoj zbilji svoju teoriju grade u obliku rasprave postavljajući pitanje ključno za razradu problematike ovog rada: u kojem je trenutku jednog društva određeno znanje postalo zbilja? Naglasak u problematiziranju znanja stavljaju na proces njegovog održavanja u vremenskoj strukturi društva koje u konačnici rezultira socijalno konstruiranom zbiljom.

U okvirima vremenske strukture koja prema Bergeru i Luckmannu igra važnu ulogu u akterovom konstruiranju stvarnosti, njegovo rođenje i početak života u tom ga trenutku ne čine članom društva. Unutar logičnog slijeda u temporalnoj strukturi, on članom postaje tijekom procesa socijalizacije i na taj način počinje sudjelovati u izgradnji stvarnosti. Prvi korak u tom procesu predstavlja *pounutrivanje* kojim interpretiramo objektivne događaje kao ispunjene određenim značenjem. Postojanje svijesti o subjektivnom pridavanju značenja koje je određeni događaj manifestirao, omogućava nam da zahvatimo i njegov smisao. Na temelju razumijevanja značenja koje događaj ima za pojedinca, s vremenom počinjemo razumijevati i svijet u kojemu

¹⁷ Time se ne podrazumijeva da jedan pojedinac zna više od drugoga, nego da je njegovo znanje jedinstveno u odnosu na znanje nekog drugog zahvaljujući značenjima koja je kreirao uslijed stvaranja iskustva u svijetu života.

živi. Tako njegov svijet postaje i moj svijet. Dijelimo vrijeme i mjesto u kojemu se stvaraju značenja, i to unutar zajedničke definicije situacije koja usmjerava naše djelovanje. Zajednička nas perspektiva povezuje intersubjektivnim interpretacijama onoga u čemu živimo. Da bi ta razina pounutrivanja bila moguća, pojedinac prvo prolazi kroz proces primarne te potom sekundarne socijalizacije u kojima ključnu ulogu igraju *značajni* i *generalizirani drugi*. Primarna je socijalizacija neosporno najvažniji dio života pojedinca u izgradnji identiteta, formiranja ličnosti i određivanju smjera njegovog djelovanja. U toj fazi, roditelji ili drugi članovi obitelji u čijoj smo neposrednoj blizini predstavljaju *značajne druge*. Njihova je uloga pojedincu posredovati objektivni svijet u kojemu živi. Ovisno o vlastitom položaju u strukturi i uspostavljenim definicijama situacija, oni pojedincu prenose modificiranu verziju tog svijeta (Berger i Luckmann 1992: 157). Pojedinac te definicije prihvaća kao objektivno izgrađene i sam ih tako poima. Zahvaljujući emocionalnom naboju tog razdoblja života, pokušava se identificirati sa značajnim drugima, igrati njihovu ulogu i preuzeti njihove stavove kao vlastite. U procesu identifikacije s drugima, pojedinac uspijeva identificirati i samog sebe pa na taj način gradi identitet koji u konačnici predstavlja refleksiju onih stavova koji su drugi zauzeli spram njega. Dijalektika između toga kako ga drugi (objektivno) poimaju i onoga kako on sebe (subjektivno) identificira predstavlja nastavak Schützove dijalektike individualnog i društvenog u interpretaciji socijalnog svijeta.

Formiranjem identiteta, formira se i pojedinčevo mjesto u svijetu. U procesu pounutrivanja, odnosno preuzimanju uloga i stavova značajnih drugih, s vremenom se ti stavovi podupiru i od strane drugih aktera. Na taj način oni za pojedinca od „specifičnih“ postaju „općeniti“ – ono što je nekad dolazilo od jedne osobe, sada dolazi od skupine osoba; ono što je nekada vrijedilo u danom trenutku, sada vrijedi u duljem vremenskom razdoblju; ono što je nekada bilo na individualnoj razini specifične situacije, sada prelazi na društvenu razinu općenitih situacija¹⁸. U opisanom se procesu javljaju *generalizirani drugi* koje pojedinac poima kao druge na društvenoj razini, dakle društvom općenito. Tako se i njegov identitet smješta u kontekst društva i poprima trajan i stabilan karakter. Zbilja, odnosno zaliha znanja koju dijete usvaja u primarnoj socijalizaciji predstavlja njegov prvi konstruiran svijet (Berger i Luckmann, 1992). Daljnja pounutrivanja ostalih zbilja odvijaju se tijekom sekundarne socijalizacije i nastavka života. Dok se u primarnoj socijalizaciji pounutruje općeniti svijet društvene objektivnosti i

¹⁸ Berger i Luckmann ovo objašnjavaju na primjeru ljutnje majke prema djetetu. U situaciji kada prolije juhu, dijete poima samo ljutnju usmjerenu prema njemu u tom trenutku. S vremenskim odmakom, dijete poima ljutnju majke svaki put kada prolije juhu iz čega iščitava da „ne smije“ to ponavljati. Kod narednog prolijevanja, ljutnju pokazuju i tata, baka i sestra gdje je za dijete jasno da se općenito „ne smije“ prolijevati.

odgovarajuća mu zaliha znanja, u sekundarnoj se socijalizaciji odvija pounutrivanje institucionaliziranih *pod-svjetova*. Ti su pod-svjetovi nastali pod utjecajem diobe rada i shodno tome raspodjele znanja na specifična područja. Nakon pounutrenog prvog svijeta i općenitih uloga, sada se preuzimaju specifične uloge pod-svjetova koji također predstavljaju dijelove zbilje. Problem koji se javlja u sekundarnoj socijalizaciji tiče se internaliziranja i usvajanja novih normi, uloga i svjetova koje su inferiorne ili čak u kontradikciji s onima usvojenim tijekom primarne socijalizacije. S obzirom na masivnost prvog svijeta i čvrsto utemeljene zalihe znanja u njemu, svaki pokušaj usvajanja novih korpusa znanja pojavljuje se kao izazov u kojemu je potrebno prevladati jaz između onoga što je već inkorporirano u svijetu pojedinca i onoga što tek treba implementirati u njega. Jazu doprinosi i razlika u značaju emocionalne nabijenosti koja u sekundarnoj socijalizaciji nije prisutna pa i ne doprinosi usvajanju novih znanja. Također za razliku od primarne, u sekundarnoj se socijalizaciji zahvaća i kontekst situacije, odnosno značenja se stvaraju upravo pod njegovim utjecajem. Sukladno tome, institucionalizirani se svjetovi doživljavaju kao kontekstualno uokvireni formalnim pravilima u kojima svatko igra svoju ulogu s visokim stupnjem anonimnosti. Pojedinaac ne bira, već je primoran prihvatiti značajne druge koje je društvo prethodno kao takve odredilo (Berger i Luckmann 1992: 160). U doživljavanju društvenih odnosa i procesa te prilikom usvajanja sadržaja tijekom sekundarne socijalizacije, više ne postoji subjektivna nužnost pojedinca za njihovim konstantnim potvrđivanjem u stvarnosti. Samim time, zbilja odnosno znanje koje se pounutruje gubi na težini u odnosu na ono iz primarne socijalizacije. Zbilja konstruirana u prvom svijetu za pojedinca je prirodna i čini se kao „dom“, dok je zbilja koja se konstruira u sekundarnoj socijalizaciji „umjetna“ i potrebne su različite (pedagoške) tehnike da bi se nametnula i usvojila. Što se ona više poklapa sa primarno usvojenom zbiljom, odnosno što su elementi znanja koje je potrebno usvojiti više u skladu sa onima već usvojenim, njihov će karakter *zbiljnosti* time biti veći (Berger i Luckmann, 1992).

Spomenute su tehnike zapravo institucionalizirani načini prenošenja znanja pojedincu čiji bi krajnji rezultat bilo njegovo „uranjanje“ u tu zbilju. U internalizaciji društvene zbilje općenitijeg karaktera od onog „domaće“ usvojene u primarnoj socijalizaciji, pojedinac nastoji u što većoj mjeri karakter prvog svijeta poistovjetiti s ovim kojega tek usvaja. Tako cijeli proces sekundarne socijalizacije spomenutu manjkavost emocionalnog naboja nadoknađuje pojedinčevim pridavanjem značaja osobama koje ga u taj svijet uranjaju kroz komunikaciju prilagođenu određenom kontekstu, a ne emocionalnom privrženošću¹⁹. Na taj se način za

¹⁹ Prema autorima grubo rečeno – nužno je voljeti vlastitu majku, ali ne i učitelja.

pojedince i u tom svijetu pojavljuju značajni drugi putem kojih se sam posvećuje usvajanju novih elemenata znanja koji u konačnici omogućavaju pounutrivanje zbilje. Jednom kad se usvoji, ta se zbilja na neki način mora i održati u pojedinčevoj svijesti. Tehnike institucionalizacije u svakodnevnom životu pojavljuju se u obliku rutine, odnosno kontinuiranog prolaženja kroz interakcijske situacije u kojima se konverzacija ističe kao ključan oblik održavanja zbiljnosti znanja (Berger i Luckmann, 1992). Konverzacija se odvija kao proces jezičnog opredmećivanja svijeta, dakle kao objektivacija fenomena koji nas okružuju²⁰. U interakciji s drugima to se opredmećivanje potvrđuje kao zbiljsko intersubjektivnošću različitih aktera. Prilikom interakcije sa značajnim drugima, zahvaljujući emocionalnom naboju potvrđuje se naš identitet koji se smatra krucijalnim elementom zbiljnosti. U interakciji sa ostalim članovima društva afirmiraju se društveno distribuirani elementi znanja te se njihova zbiljnost iznova i iznova naglašava. Pojedinčeva se zbilja potkrepljuje dijalektikom interakcije sa značajnim drugima i ostalim članovima društva. Ispreplitanjem tih interakcija unutar njegove cjelokupne društvene situacije, zbilja se tijekom vremena uspijeva održati kao smisljena i realistična.

Zaključno, pojedinac je uspješno socijaliziran usvajanjem elemenata znanja koji čine cjelokupnu društvenu zbilju, ne gubeći pritom izgrađeni identitet i orijentaciju smislenog djelovanja upotrebom tih elemenata. U primarnoj socijalizaciji, pounutrivanjem „prvog svijeta“ i poistovjećivanjem sa značajnim drugima, pojedinac gradi identitet. Tijekom sekundarne socijalizacije sposoban je preuzeti uloge i stavove generaliziranih drugih bez nužnosti da se identificira s njima. Samim time, u stanju je stečene elemente znanja sekundarne socijalizacije u kombinaciji s onima iz primarne, koristiti ovisno o kontekstu situacije onda kada njemu to odgovara. Što je manja diskrepancija svjetova primarne i sekundarne socijalizacije, uspješnost procesa pounutrivanja zbilje i postajanja članom društva je veća. Uz prihvaćanje dijalektike individualnog (subjektivnog) i socijalnog (objektivnog), pojedinac je sposoban uz zadržavanje vlastitog identiteta, smisljeno i u skladu s odgovarajućim položajem u strukturi, djelovati u društvenoj zbilji. Njegovo je djelovanje u kontekstu spomenute dualnosti i kod Schütza, i kod Bergera i Luckmanna dijalektički oblikovano procesom izgradnje i upotrebe znanja. Uzajamnim utjecajem i međudjelovanjem individualnih i društvenih faktora gradi se znanje koje ga s jedne strane usmjerava socijalnim strukturama, a s druge ga strane tim istim

²⁰ Za autore jezik predstavlja osnovni alat u opredmećivanju svijeta, odnosno njegovom realiziranju u dvostrukom kontekstu shvaćanja i proizvođenja. Ono što smo jezikom opredmetili, u razgovoru postaje predmetom naše svijesti. Jezik je ono što stvarno odražava zbilju jer njime opredmećujemo proživljena iskustva. Svi oni koji ga koriste također sudjeluju u održavanju zbilje.

strukturama ograničava. Temeljem individualno usvojenog, ali društveno proizvedenog i distribuiranog znanja, pojedinac aktivno sudjeluje u kreiranju društvene zbilje čija dualnost neprestano transformira granice njegovog djelovanja. Pragmatičnim usmjerenjem u poimanju te zbilje, za pojedinca se ona potvrđuje kao vrhovna zbilja „par excellence“ (Berger i Luckmann 1992: 33). Unutar te zbilje on djeluje „ovdje“ i „sada“ usmjeravajući svoju pažnju prema stvarnosti proizašoj iz njegove svijesti. Sve što je unutar njegovog dohvata, odnosno svijet u kojemu djeluje, određuje način na koji on tu zbilju poima. Modificira ju sukladno onome što je radio ili tek planira raditi na osnovu vlastitih iskustvenih doživljaja. Masivnost te zbilje potvrđuje se u intersubjektivnosti značenja koje dijeli i interakcijom održava s ostalim članovima društva. Temeljem zajedničke definicije situacije u kojima se rutinski koriste stečeni elementi znanja, *svijet svakodnevnog života* manifestira se u najvećem stupnju zbiljnosti na individualnoj razini pojedinca unutar cjelokupne društvene strukture.

Prema svemu navedenom, a uzimajući u obzir ciljeve ovog rada, treba napomenuti kako će se u istraživanju fenomena percepcije znanja kod učenika trogodišnjih strukovnih škola, pojmu „znanja“ pristupiti polazeći od fenomenoloških pretpostavki sociologije znanja. Počevši od izgradnje pojedinčeve percepcije koja počiva na Husserlovoj *intencionalnoj usmjerenosti* svijesti, preko Schützovog povijesno naslijeđenog i kulturno propisanog okvira *svijeta života* u kojemu se ta percepcija gradi, pa sve do njenog oblikovanja putem *socijalizacije* kod Bergera i Luckmanna – nastojat će se opisati kakvo značenje znanje ima za pojedinca. Načini na koje ga pojedinac poima s obzirom na društveni kontekst u kojem se nalazi, a unutar dominantnih struktura obitelji u primarnoj socijalizaciji te obrazovnih ustanova u sekundarnoj, opisat će se unutar koncepta cjelokupne zalihe znanja i konstrukcije stvarnosti. Percepcija znanja kod učenika istraživat će se s obzirom na individualne i društvene čimbenike koji su ju oblikovali. Polazeći od procesa primarne socijalizacije, istražiti će se na koje je načine obitelj kao dominantan akter sudjelovala u oblikovanju pojedinčeve percepcije znanja. Smještajući to u šire okvire habitusa kao faktora ključnog za usmjeravanje pojedinčevog djelovanja, znanje će se promatrati s obzirom na generacijsku prenosivost njegovih elemenata kao predispozicija za daljnje poimanje stvarnosti. Nastavno na usvojenost tih elemenata i definiran smjer orijentacije u društvu, istraživat će se kako su akteri vršnjaka i nastavnika unutar odgojno-obrazovnih institucija doprinijeli oblikovanju percepcije i poimanju znanja kod pojedinca. U okvirima društvene zalihe znanja, ta će se percepcija promatrati u odnosu na već usvojene elemente koji – društveno distribuirani i prihvaćeni – proizvode normativne okvire za stvaranje značenja. Percepcija znanja oblikovana vrijednosnim orijentacijama društveno poželjnog ili

stigmatiziranog, proučavat će se u kontekstu izgradnje cjelokupne društvene zbilje. Kako bi se otkrilo i objasnilo što znanje znači za učenike trogodišnjih strukovnih škola i kako su kreirali takvo mišljenje, naglasak u istraživanju će biti na njihovom dosadašnjem iskustvu u obrazovnom sustavu. Uz ta će se iskustva promatrati i ona proživljena u obiteljskoj strukturi i ostalim društvenim sustavima kao faktori na temelju kojih učenici poimaju znanje i njegovu iskoristivost unutar svijeta svakodnevnog života. Izgradnja njihove percepcije znanja opisat će se s obzirom na aktere koji su ju oblikovali tijekom primarne i sekundarne socijalizacije interakcijom pojedinca sa užim i širim strukturama.

Pregled dosadašnjih istraživanja

Sve veća dinamičnost potreba tržišta rada i suvremeni izazovi gospodarstva u Hrvatskoj zahtijevaju funkcionalni obrazovni sustav koji pojedinca oprema kompetencijama i uči ga fleksibilnosti potrebnoj za snalaženje u suvremenom društvu. Kako bi se udovoljilo zahtjevima tržišta rada i u budućnosti, obrazovni sustav mora biti usklađen sa svakodnevnim promjenama koje obuhvaćaju razne sfere života. Određenje kompetencija kao što su *učiti kako učiti*²¹ i *inicijativnost i poduzetnost*²² od iznimne je važnosti jer upravo razvoj znanja, vještina i stavova može doprinijeti ozbiljnijem usklađivanju formalnog obrazovanja i dinamičnih potreba gospodarstva u budućnosti (Jokić 2012: 25). S time se u vezi postavlja pitanje o funkcionalnosti hrvatskog obrazovnog sustava u okvirima formalnog učenja i strukturiranog znanja koje se posreduje pojedincu. Kako je već objašnjeno, pojedinac i prije ulaska u formalno obrazovanje, stječe određena znanja i vještine. Tijekom primarne i sekundarne socijalizacije gradi se njegova ličnost, a u skladu s time i pretpostavke i tehnike učenja. Unutar obitelji te širih društvenih struktura pojedinčevo poimanje društvenih odnosa i procesa orijentacijski se usmjerava smislenom djelovanju u budućnosti. U formalnom ga se sustavu obrazovanja orijentira prema potrebama tržišta rada. Institucionaliziranim metodama i formalnim načinima učenja, oprema ga se znanjem i vještinama potrebnima za ispunjenje tih zahtjeva. Obrazovni sustav služi daljnjem razvijanju i usavršavanju osnovnih znanja i osobina pojedinca kako bi izgradnjom i oblikovanjem njegovih kompetencija doprinio cjelokupnom društvenom boljitku. Ukoliko se procesom formalnog obrazovanja ne osigura okruženje potrebno za takav oblik razvoja, tada ne pati samo društvo već i pojedinac sam. Stoga se odgovornim za razvoj kompetencija ne smatra isključivo pojedinca, nego sustav obrazovanja i društvo (Jokić, 2012).

Hrvatska se u prvom desetljeću 21. stoljeća uključila u niz međunarodnih ispitivanja učenika poput PISA-e²³ u 2006. i 2009. godini (Braš Roth i dr. 2008.; Braš Roth i dr. 2010.) provedenom na 15-godišnjacima te *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) i *Trends in*

²¹ „Učiti kako učiti“ – obuhvaća osposobljenost za proces učenja i ustrajnost u učenju, organiziranje vlastitoga učenja, uključujući učinkovito upravljanje vremenom i informacijama kako u samostalnom učenju, tako i pri učenju u skupini.

²² „Inicijativnost i poduzetnost“ – odnosi se na sposobnost pojedinca da ideje pretvori u djelo, a uključuje kreativnost, inovativnost i spremnost na preuzimanje rizika te sposobnost planiranja i vođenja projekata radi ostvarivanja ciljeva. Temelj je za vođenje svakodnevnoga, profesionalnoga i društvenoga života pojedinca. Također čini osnovu za stjecanje specifičnih znanja, vještina i sposobnosti potrebnih za pokretanje društvenih i tržišnih djelatnosti.

²³ PISA istraživanja su međunarodna istraživanja procjene znanja i vještina petnaestogodišnjih učenika pod pokroviteljstvom OECD-a. Provode se svake tri godine s ciljem ocjenjivanja razine obrazovanja među mladima u glavnim industrijskim zemljama. ([https://hr.wikipedia.org/wiki/PISA_\(istra%C5%BEivanja\)](https://hr.wikipedia.org/wiki/PISA_(istra%C5%BEivanja)), pristupljeno 5.7.2020.)

International Mathematics and Sciences Study (TIMSS) u 2011. godini, u kojem su sudjelovali učenici četvrtih razreda osnovnih škola (Buljan Culej, 2012a; 2012b.) (prema Jokić, 2012). U istraživanju PISA oba puta, kao i u svim trima pismenostima (čitalačka, matematička i prirodoslovna) hrvatski su učenici postizali statistički značajno lošije rezultate od OECD-ova prosjeka (Jokić 2012: 26). U PISA istraživanjima procjenjuju se tri vrste pismenosti na šest razina postignuća pri čemu 5. i 6. razina označavaju snalaženje u kompleksnijim situacijama i zadacima te ukazuju na izrazito razvijenu razinu pojedine pismenosti. Usporede li se prosječni rezultati na tim dvjema najvišim razinama kod zemalja OECD-a sa onim hrvatskim, oni pokazuju sljedeće: prirodoslovna pismenost – OECD 8,5%, RH 3,7%; čitalačka – OECD 8,0%, RH 3,2%; matematička – OECD 12,7%, RH 4,8% (Jokić, 2012). Uz prijenos sadržaja i činjeničnog znanja, obrazovni bi sustav trebao osigurati razvoj navedenih pismenosti na kojima počivaju kompetencije *učiti kako učiti* i *inicijativnost i poduzetnost*. Prema navedenim empirijskim podacima, uz nedostatan razvoj funkcionalnih pismenosti hrvatski obrazovni sustav ne predstavlja primjereno okruženje za razvoj tih kompetencija (Jokić 2012: 28).

Institut za društvena istraživanja u Zagrebu 2007. godine je proveo istraživanje na nacionalno reprezentativnom uzorku učenika 4. i 8. razreda (N=1605) te osnovnoškolskih nastavnika (N=688) o zastupljenosti i razvijenosti elemenata navedenih kompetencija (prema Jokić, 2012). Rezultati dobiveni istraživanjem pokazuju kako dvije trećine učenika 8. razreda navodi da ne uči svakodnevno; 46,4% učenika 8. i 29,8% učenika 4. razreda navodi da uči isključivo prije pismenog ili usmenog ispitivanja; 61% učenika 4. razreda i 45% učenika 8. izražava slaganje s tvrdnjom „učenje je isto što i pamćenje“ (Jokić 2012: 28). Prema procjenama nastavnika o razvijenosti određenih elemenata kompetencije *učiti kako učiti* kod učenika koji završavaju 8. razred, oko polovice učenika može procijeniti koliko razumiju gradivo dok uče, izdvojiti bitne informacije u gradivu te voditi i koristiti bilješke. Uz takve je nalaze zabrinjavajuća i procjena većine nastavnika kako se tek manji dio učenika može samostalno motivirati za učenje (prema Jokić, 2012). Što se tiče kompetencije *inicijativnost i poduzetnost*, dobiveni rezultati također ne idu u prilog hrvatskom obrazovnom sustavu. Samo 21% učenika 8. razreda navodi kako ih većina učitelja potiče da predlažu školske aktivnosti, 27% da daje nove ideje ili pokuša raditi stvari na nov način, 35% da za jedan problem traži više rješenja, 26% da vrednuje vlastiti rad, 28% da tijekom nastave prezentira gradivo. Iz toga se da iščitati kako učenici smatraju da je učiteljima prvenstveno cilj održati red i disciplinu u razredu te da učeničku inicijativu i mogućnost izbora ne podupiru sustavno (Jokić 2012: 30).

Nadalje, u sklopu projekta „Vanjsko vrednovanje obrazovnih postignuća u osnovnim školama Republike Hrvatske“, ostvarenim u suradnji Instituta društvenih znanosti Ivo Pilar i Nacionalnog centra za vanjsko vrednovanje obrazovanja provedeno je istraživanje o povezanosti obrazovnih postignuća kod učenika osnovnih škola sa razinom obrazovanja njihovih roditelja (Burušić, Babarović i Marković, 2010). Rezultati su pokazali kako s porastom razine obrazovanja bilo kojeg od roditelja, u svim ispitivanim područjima razredne i predmetne nastave raste obrazovno postignuće učenika (Burušić i sur. 2010: 716, 717). S obzirom da se istraživanju pristupilo kroz perspektivu preranog napuštanja školovanja, autori ističu kako je zanimljivo analizirati uspjeh djece roditelja niske stručne spreme u odnosu na ostale kategorije roditeljskog obrazovanja. Smatraju kako u hrvatskim društvenim uvjetima izgledi za nezavršavanje srednjoškolskog obrazovanja predstavljaju fenomen koji ulazi u prerano napuštanje školovanja u velikoj većini slučajeva, uzmu li se u obzir nezadovoljavajuće posljedice kojima to vodi (2010: 718). Rezultati pokazuju da razlika između obrazovnog uspjeha djece te obrazovne kategorije roditelja (NSS) i prve sljedeće kategorije (SSS) na gotovo svim predmetima razredne i predmetne nastave predstavlja i najveću razliku u postignuću među svim susjednim obrazovnim kategorijama roditelja. Jednostavnije rečeno, roditeljsko napuštanje škole prije završetka srednjoškolskog obrazovanja i ostajanje na najnižem obaveznom obrazovnom stupnju uz sebe veže vrlo nizak obrazovni uspjeh njihove djece. Svi nalazi provedenog istraživanja upućuju na spoznaju da pored individualnih obilježja pojedinca u školskom uspjehu učenika u osnovnoškolskom obrazovanju, snažnu ulogu imaju i obiteljske značajke, prije svega obrazovne razine roditelja²⁴. Ta se povezanost vidi u svim područjima razredne i predmetne nastave, a naslanja se i na dosad provedena istraživanja te sugerira utjecaj okoline na obrazovna postignuća pojedinca na svim razinama obrazovanja (Bradley i Corwyn, 2002) (prema Burušić i sur., 2010).

U sklopu istog projekta provedenog u suradnji sa Institutom društvenih znanosti Ivo Pilar i NCVVO-om, više o utjecaju okoline na obrazovna postignuća učenika donose Babarović, Burušić i Šakić (2009). Na temelju dobivenih podataka tijekom projekta, autori su željeli istražiti u kojoj se mjeri na temelju niza obilježja učenika, njegove okoline, učitelja, nastavnoga procesa, škole i ravnatelja može predvidjeti obrazovno postignuće učenika na kraju osnovnoškolskog obrazovanja. Ispitan je 44 801 učenik osmih razreda iz 842 redovite osnovne

²⁴ Shodno tome, autori interpretiraju dobivene nalaze oslanjajući se na staru narodnu izreku kako „jabuke ne padaju daleko od stabla“. Bar ne onda kada se promatra koliko daleko padaju „prosječne“ jabuke koje se nalaze na stablu, pri čemu je jasno da se pojedine jabuke mogu itekako daleko otkotrljati.

škole (Babarović, Burušić i Šakić 2009: 673). Nakon provedene analize, rezultati ukazuju na viši obrazovni status majke i oca učenika kao najbolji prediktor boljeg postignuća u obrazovanju. Spol se pokazao kao najbolji prediktor uspjeha iz hrvatskog i engleskog jezika gdje su djevojčice postizale značajno bolje rezultate, dok su kod predviđanja znanja ostalih predmeta spolne razlike manje važne. Obiteljska se situacija također pokazala kao značajan prediktor na način da učenici koji žive u cjelovitim obiteljima postižu bolje uspjehe u svim ispitima osim engleskog jezika, od onih koji žive samo s jednim od roditelja. Što se učitelja i nastavnog procesa tiče, oni objašnjavaju mnogo manji varijabilitet znanja kod učenika. Rezultati su pokazali (Babarović i sur., 2009) kako nešto bolje rezultate sustavno postižu učenici koje poučavaju učiteljice, a ne učitelji, te učenici koje poučavaju učitelji mentori ili savjetnici u usporedbi s onima čiji učitelji nisu napredovali u zvanju. Pozitivan učinak na postignuće učenika u gotovo svim ispitima ima i kontinuitet predavanja istog učitelja tijekom obrazovnog razdoblja. Obilježja škole i ravnatelja također vrlo malo doprinose objašnjenju postignuća učenika. Malo bolje rezultate u ispitima postižu učenici iz manjih škola, škola kojima je osnivač grad, matičnih škola, škola koje su kadrovski i stručno ekipirane te škola čiji ravnatelj ima više godina radnoga staža. Bitno je za istaknuti kako više od 90% objašnjenog varijabiliteta obrazovnog postignuća odlazi na obilježja učenika, dok na obilježja nastave, učitelja, škole i ravnatelja odlazi oko 10%. Zaključno, autori (2009) kao dobre prediktore obrazovnih postignuća (podijeljene u tri grupe) navode: obrazovnu razinu majke i oca gdje je majčina nešto bitnija zahvaljujući njenom tradicionalno većom angažmanu u obrazovanju djeteta te spol učenika u predikciji uspjeha kod hrvatskog i engleskog jezika. Što se druge grupe prediktora tiče – spol, zvanje i kontinuiranost predavanja učitelja na svim ispitima pokazuju malu, ali značajnu valjanost. U trećoj grupi ističu se veličina i osnivač škole čiji utjecaj nije velik i nije se pokazao na svim ispitima. Osim pružanja jasne slike pokazatelja prediktivnog doprinosa pojedinih obilježja i skupina obilježja na postignuća učenika, ovim se istraživanjem ukazuje na nužnost provođenja empirijskih istraživanja i temeljem njih provođenja analiza s ciljem predlaganja politika za unaprjeđenje cjelokupnog sustava obrazovanja (Babarović i sur. 2009: 689).

Povezanost rodnih, socioekonomskih i sociokulturnih karakteristika učenika/ca s njihovim uspjehom iz matematike i izborom srednje škole ispitala se 2013. godine na uzorku od 693 učenika/ca 8. razreda osnovnih škola u Gradu Zagrebu i Zagrebačkoj županiji (Baranović, Jugović i Puzić, 2014). Društvena obilježja učenika/ca povezana su s njihovim obrazovnim aspiracijama te izborom srednje škole (Baumert i Schümert, 2001) (*prema* Baranović, Jugović

i Puzić 2014: 287) koji između ostalog, ovisi o većoj ili manjoj zastupljenosti matematike. Uzme li se u obzir da su matematički sadržaji tradicionalno najzastupljeniji u akademski usmjerenim gimnazijama, nešto manje u tehničkim školama, a najmanje u industrijskim i obrtničkim strukovnim školama (Popkewitz, 1988.; Braš Roth i sur., 2008.) (prema Baranović, Jugović i Puzić 2014: 287), treba spomenuti dosadašnje nalaze provedenih istraživanja na tom području. Istraživanjem različitih prediktora koji utječu na odabir srednje škole kod učenika u njemačkom obrazovnom sustavu, de Graaf (1988.) ističe kako je odluka o nastavku školovanja u gimnazijskom tipu obrazovanja u većoj mjeri povezana s kulturnim resursima, dok se odabir pojedinih neakademskih smjerova više temelji na financijskim prilikama u obitelji (Baranović i sur., 2014). S obzirom da sličnih istraživanja provedenih unutar hrvatskog obrazovnog sustava nije bilo, spomenuti su podaci hrvatskog Eurostudent istraživanja koji su pokazali kako je među studentima/cama čiji roditelji imaju visoko obrazovanje najviše onih koji su završili gimnaziju (njih 70%), dok je među učenicima/cama čiji roditelji imaju niži stupanj obrazovanja najveći broj završio srednju strukovnu školu (njih 80%) (Cvitan i sur., 2011.: 39) (prema Baranović i sur., 2014).

U istraživanju provedenom 2013. godine na hrvatskim učenicima 8. razreda (Baranović i sur.) polazilo se od pretpostavke da će učenici/ce s višim socioekonomskim i sociokulturnim statusom imati bolji uspjeh iz matematike i da će češće birati gimnazije ili tehničke škole (sa zastupljenijim matematičkim sadržajem), nego strukovne četverogodišnje ili trogodišnje škole (sa manje naglašenim matematičkim sadržajem) što je u skladu s dosad provedenim istraživanjima. Rezultati su pokazali kako učenice imaju statistički značajno bolji uspjeh iz matematike od učenika te u većoj mjeri planiraju upisati gimnazije (54,9%) nego učenici (38,9%). Također, dokazano je kako je uspjeh iz matematike kod učenika/ca viši što im roditelji imaju završen viši stupanj obrazovanja. Stupanj obrazovanja roditelja povezan je i s odabirom srednje škole, a za to su najviše odgovorna razlikovanja u odabiru gimnazija i strukovnih škola s manje zastupljenom matematikom, a najmanje razlikovanja u odabiru tehničkih škola sa zastupljenijom matematikom. Posjedovanje literature se također pokazalo značajnim faktorom uspjeha iz matematike i odabira srednje škole. Oni koji posjeduju samo klasičnu literaturu imaju lošiji uspjeh od onih koji posjeduju i klasičnu i stručnu. Učenici/ce koji posjeduju obje vrste literature u većoj mjeri biraju gimnazije, dok se za strukovne škole odlučuju oni koji ne posjeduju niti klasičnu niti stručnu literaturu. Nadalje, oni učenici koji imaju pristup internetu, vlastiti radni stol za učenje te im je majka zaposlena u većoj mjeri biraju gimnazije u odnosu na one koji to nemaju. U analizi čimbenika koji objašnjavaju hoće li učenik/ca upisati gimnaziju

ili strukovnu školu (s manjom satnicom matematike) kao značajni prediktori pokazali su se ocjena iz matematike, obrazovanje roditelja i posjedovanje klasične literature. Nalazi spomenutog istraživanja potvrdili su ranije utemeljene teorije o značaju kulturnog kapitala (npr. posjedovanje literature) i habitusa (obrazovanje i radni status roditelja) kada su u pitanju obrazovne aspiracije i postignuća pojedinca što predstavlja vrijedan okvir istraživanju percepcije znanja kod učenika trogodišnjih strukovnih škola.

Dosadašnja istraživanja pokazala su kako se učeničke obrazovne aspiracije ne razvijaju samo pod utjecajem individualnih osobina učenika i njegovih obrazovnih iskustva već i u interakciji s roditeljima, vršnjacima, školom, zajednicom u kojoj učenik živi, kao i pod utjecajima trenutne ekonomske situacije, širih sociokulturnih i medijskih čimbenika (Jokić, Ristić Dedić, Erceg, Košutić, Kuterovac Jagodić, Marušić, Matić Bojić i Šabić, 2019)²⁵. Istraživanje koje je provedeno tijekom dvije školske godine na više od 2700 učenika 28 zagrebačkih osnovnih škola za cilj je imalo odgovoriti na sljedeća pitanja: Koliko se dugo djeca i mladi žele obrazovati? Što djeca i mladi ljudi žele postati, čime se žele baviti u životu i mijenja li se to kako odrastaju? Kako roditelji utječu na želje i snove vlastite djece? Kako odgojno-obrazovni radnici mogu pridonijeti ostvarivanju obrazovnih aspiracija djece i njihovih roditelja? (Jokić i sur., 2019). Kombiniranjem kvantitativnih i kvalitativnih istraživačkih metoda u trima različitim točkama mjerenja tijekom školskih godina 2016./17. i 2017./18. ovo istraživanje predstavlja prvi sustavni pokušaj longitudinalnog istraživanja ove teme u RH. Cjelokupno gledajući, rezultati istraživanja (Jokić i sur. 2019: 57) ukazuju na vrlo visoke aspiracije učenika osnovnih škola, različite čimbenike koji na njih utječu te promjene koje se događaju kako učenici prolaze kroz proces osnovnoškolskog obrazovanja. Rezultati kvalitativnog dijela istraživanja ovu sliku upotpunjuju roditeljskom perspektivom visokih želja i nadanja za vlastitu djecu, koja često uključuju obrazovanje i rad izvan granica Republike Hrvatske. Učiteljska perspektiva, baš kao i odgovori samih učenika ukazuju pak na nedovoljno razvijene radne navike učenika, što može utjecati na ostvarivanje njihovih visokih aspiracija.

U sklopu problematike koja se ovim radom nastoji razjasniti, prikazat će se nalazi provedenog istraživanja važni za daljnju raspravu i analizu proučavanog fenomena. Time se naglasak stavlja na *srednjoškolske aspiracije kao želje i nade vezane uz daljnje obrazovanje pojedinca na*

²⁵ Navedeni su autori u sklopu znanstveno-istraživačkog projekta „Obrazovne aspiracije učenika u prijelaznim razdobljima hrvatskog osnovnoškolskog obrazovanja: priroda, odrednice i promjene“ (COBRAS) objavili završno izvješće pod nazivom „Obrazovanje kao cilj, želja i nada“ o rezultatima provedenog istraživanja u sklopu Instituta za društvena istraživanja u Zagrebu 2019. godine.

srednjoškolskoj razini (Jokić i sur., 2019) unutar cjelokupnog cilja istraživanja prirode, odrednica i promjena obrazovnih aspiracija koja je kod učenika promatrana u konstantnoj interakciji s okolinom. Rezultati pokazuju kako na kraju osnovnoškolskog obrazovanja najveći postotak učenika želi upisati gimnazijsko obrazovanje (45,7%) i četverogodišnje strukovno (40,0%), dok samo 8,8% njih želi upisati trogodišnje strukovne programe. Usporedbom gimnazijskog i strukovnog obrazovanja ispitivani su stavovi učenika 8. razreda o tim dvjema osnovnim vrstama srednjoškolskog obrazovanja u RH koji su važni za odluku učenika o vlastitom obrazovnom putu, a oblikovani su pod utjecajem obitelji, prijatelja i šireg društvenog okružja (Jokić i sur. 2019: 18). Rezultati ukazuju na veću privlačnost gimnazijskog obrazovanja. Učenici 8. razreda smatraju da gimnazijsko i strukovno obrazovanje podjednako *omogućuju stjecanje korisnih znanja i vještina*. Najbrojniji odgovori u kategoriji „podjednako vrijedi“ dobiveni su i za tvrdnje *omogućuje život u inozemstvu te omogućuje kvalitetan život u budućnosti*. Podaci ukazuju da za te tvrdnje postoji znatno veći broj odgovora u smjeru „vrijedi više“ ili „znatno više“ za gimnazijsko obrazovanje nego za strukovno obrazovanje. Učenici smatraju kako za gimnazijsko obrazovanje, više nego za strukovno, vrijedi da *je cijenjeno u društvu, da omogućuje pronalazak dobrog posla, da omogućuje zauzimanje dobrog položaja u društvu te da omogućuje odabir različitih zanimanja*. Posebno se ističe nalaz da uz gimnazijsko obrazovanje, po mišljenju učenika 8. razreda, više pristaju karakteristike: *zahtijeva veliki trud učenika i dobro priprema za studiranje*. Karakteristika *omogućuje brzo zapošljavanje* jedinstvena je po tome što najveći dio učenika (45,5 %) smatra da više vrijedi za strukovno obrazovanje nego za gimnazijsko. Što se očekivanja roditelja tiče, 69,3% učenika na kraju 8. razreda smatra kako njihovi roditelji očekuju da će u budućnosti ići na fakultet, a 65,3% slaže se da roditelji imaju visoka očekivanja od njih u školi. S tvrdnjom *Moji bi roditelji bili zadovoljni da steknem strukovno obrazovanje* slaže se 48,4% učenika.

Način na koji učenici doživljavaju društvenu stvarnost određuje njihove ciljeve, nadanja, želje i aktivnosti. Doživljaj Hrvatske kao obrazovnog konteksta oblikuje učeničku vrijednosnu orijentaciju prema obrazovanju i njihove obrazovne aspiracije te djeluje na učenički doživljaj prošlih obrazovnih iskustava i njihovu procjenu perspektiva (Jokić i sur. 2019: 49). Učenici su u sklopu tog konteksta bili zamoljeni da razmisle o tome što učenje i obrazovanje znače u Hrvatskoj. Odgovori ukazuju na složenu sliku stavova učenika starije dobne skupine o vrijednosti obrazovanja u Hrvatskoj. Većina učenika smatra da se obrazovanje u Hrvatskoj cijeni (61,6% odgovora *u potpunosti i uglavnom se slažem*). Suprotno tome, 60,3% učenika smatra da su učitelji i nastavnici u Hrvatskoj nedovoljno cijenjeni. 82,4% učenika ne slaže se s

tvrdnjom *U Hrvatskoj se dovoljno ulaže u opremanje škola i učionica*. Posebno je zabrinjavajući nalaz o 16% učenika koji se u potpunosti slažu te 37,2% učenika koji se slažu s tvrdnjom *Za upis na fakultet u Hrvatskoj važnije su druge stvari (snalažljivost, osobne veze, roditelji...) od sposobnosti učenja*, jer pokazuje kako učenici u značajnom dijelu ne vjeruju da u našem obrazovnom sustavu vladaju meritokratski principi i nekorumpirane prakse upisa na više obrazovne razine.

Upravo iz prikazanih nalaza koji se odnose na učenike u osnovnoškolskom obrazovnom sustavu, a ukazuju na smjer njihova djelovanja u daljnjem obrazovanju, proizlazi potreba za dubinskim istraživanjem fenomena percepcije znanja kod učenika trogodišnjih strukovnih škola. Ovim putem dobiveni podaci (Jokić i sur., 2019) od ključne su važnosti za pristup predmetu, odnosno cjelokupnoj kontekstualizaciji, operacionalizaciji i realizaciji njegovog istraživanja koja se planira provesti u sklopu ovog rada.

S time u vezi, treba spomenuti i istraživanje provedeno na učenicima završnih razreda srednje škole u Hrvatskoj kojemu je cilj bio sagledati značaj teorije kulturnog kapitala i izbjegavanja relativnog rizika za obrazovne ishode i aspiracije učenika (Puzić, Odak i Šabić, 2019). Željelo se ispitati jesu li spomenuti teorijski pristupi kompatibilni za objašnjavanje nejednakosti u obrazovanju. Prema teoriji kulturnog kapitala, obrazovni sustav ne funkcionira po principu (neutralne) selekcije onih talentiranih i sposobnih pojedinaca. Selekcija se umjesto toga vrši s obzirom na socio-ekonomski status i posjedovanje kulturnog kapitala kojeg je pojedinac stekao tijekom socijalizacije primarno unutar strukture obitelji. Bourdieu unutar te teorije objašnjava klasne razlike kao temeljene na kulturnom kapitalu, a dodatno poduprte obrazovnim sustavom (Puzić i sur., 2019). Druga teorija jest ona izbjegavanja relativnog rizika koja odluke i izbore u području obrazovanja tumači isključivo kao racionalno donesene od strane učenika i njihovih roditelja. Prema tom pristupu, uz učinke društvenog podrijetla na obrazovne ishode, postoje i sekundarni učinci koji direktno utječu na donošenje odluka na području obrazovanja. Oni se razlikuju s obzirom na društvenu klasu kojoj pojedinac pripada, a temeljem koje se procjenjuju dobici i gubici obrazovnih izbora i iz njih proizašlih ishoda. Posebna se pozornost pridaje održavanju postojećeg (obiteljskog) društvenog statusa. Izbjegava se silazna društvena pokretljivost u uspostavljenoj hijerarhiji, odnosno svaki roditelj teži tome da njegovo dijete u najgorem slučaju zadrži postojeći status (Puzić i sur., 2019). Dosadašnja su istraživanja pokazala da su društvene nejednakosti u pristupu visokom obrazovanju paralelna nejednakostima u nižim razinama obrazovanja. Ove se nejednakosti odnose na niža obrazovna postignuća učenika koji dolaze iz obitelji nižeg socio-ekonomskog statusa tijekom

osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja (Gregurović i Kuti, 2010; Jokić i Ristić Dedić, 2010) (prema Puzić i sur. 2019: 373), kao i na njihovu veću zastupljenost u strukovnim školama za razliku od gimnazija kojima imaju ograničen pristup (Farnell et al., 2011) (prema Puzić i sur. 2019: 373). Kako bi otkrili mogu li se nejednakosti u obrazovanju objasniti unutar spomenutih teorija, istraživači su polazili od sljedećih pretpostavki: 1a. u okvirima teorije kulturne reprodukcije, učenici višeg socio-ekonomskog statusa posjeduju više kulturnog kapitala; 1b. s obzirom da prema teoriji izbjegavanja rizika roditelji učenika svih klasa žele izbjeći silaznu društvenu pokretljivost, pretpostavlja se da nema značajnih razlika između učenika s obzirom na njihov socio-ekonomski status; 2a. kulturni kapital pozitivno utječe na obrazovna postignuća učenika, kao i na njegov izbor srednje škole i aspiracije prema visokom obrazovanju; 2b. teorija izbjegavanja relativnog rizika pozitivno utječe na izbor srednje škole i aspiracije prema visokom obrazovanju, ali ne utječe na postignuća učenika u srednjoškolskom obrazovanju; 2c. učenikov socio-ekonomski status pozitivno utječe na njegova postignuća u obrazovanju, izbor srednje škole i aspiracije prema visokom obrazovanju.

Kvantitativno istraživanje je provedeno na učenicima (N=2106) završnih razreda (16, 17, 18 godina) 98 javnih srednjih škola, uključujući gimnazije i strukovne škole diljem Hrvatske. Ispunjavanjem upitnika u njemu su sudjelovali učenici iz po jednog razreda odabranog u svakoj od 98 škola. Dobivenim podacima i provedenom analizom potvrđene su hipoteze 1a. i 1b. Kulturni kapital je nejednako distribuiran među učenicima različitog socio-ekonomskog statusa, a na temelju istoga nema razlike u njihovim preferencijama o održavanju postojećeg statusa. Učenici kod čijih je roditelja ISEI²⁶ viši, imali su bolje prosjeke ocjena, u većoj su mjeri upisivali gimnazije i imali su veće aspiracije prema visokom obrazovanju nego oni nižeg socio-ekonomskog statusa (potvrđena i hipoteza 2c.). Potvrđena je i hipoteza 2a. te djelomično 2b. Dobiveni podaci ukazuju da su obrazovanje roditelja i kulturne aktivnosti kod učenika pozitivno povezani sa njegovim postignućima u obrazovanju, te da briga o zadržavanju postojećeg društvenog statusa također može (iako u manjoj mjeri) doprinijeti boljim školskim postignućima. Sveukupno gledajući, autori zaključuju kako se uz utjecaje socijalizacije (u smislu prenošenja obrazaca mišljenja i djelovanja unutar obitelji) i habitusa pojedinca, stupanj obrazovanja roditelja pokazuje kao jedan od ključnih kriterija za postavljanje standarda i njihovog ispunjavanja u kontekstu učenikovih ambicija i želje zadržavanja postojećeg (obiteljskog) statusa. Što učenici više teže postizanju statusa koje imaju njihovi roditelji, to su

²⁶ ISEI stoji za International Socio-Economic Index of Occupational Status, a predstavlja međunarodni socio-ekonomski indeks profesionalnog statusa.

veće mogućnosti da će upisati gimnaziju (a ne strukovnu školu). Kulturni kapital kojim raspolažu, dostizanje i održavanje roditeljskog statusa te socio-ekonomska pozadina učenika značajno utječu na njegove aspiracije za visokim obrazovanjem. Na temelju tih se čimbenika može objasniti samo-isključivanje pojedinih učenika iz tercijarnog (visokog) sustava obrazovanja (Puzić i sur. 2019: 381).

Uzimajući u obzir sve dosad navedeno, a smještajući odluke, izbore i uspjehe obrazovanja u širi kontekst društvenih utjecaja, valja se osvrnuti i na dio obrazovnog sustava čija je zadaća pojedinca u tom procesu usmjeriti. Profesionalno usmjeravanje kao obrazovna zadaća usko je vezano sa velikom ponudom mogućnosti obrazovanja, sve bržom i nepreglednijom ponudom tržišta rada te općenito dilemom zaposliti se ili studirati (Perin i Drobac 2010: 59). Autorice (2010) donose pregled teorijskih podloga profesionalnog izbora te analizu Ankete o profesionalnim namjerama učenika završnih razreda srednje škole u Republici Hrvatskoj (N=8346) koju provodi Hrvatski zavod za zapošljavanje. Profesionalne se namjere istražuju s obzirom na faktore koji utječu na profesionalni izbor kod učenika koji pohađaju gimnazije, strukovne četverogodišnje i trogodišnje škole. S obzirom da je u Hrvatskoj prema Anketi o profesionalnim namjerama samo 8% učenika obuhvaćeno postupcima profesionalnog usmjeravanja, ističe se zadaća škole u pružanju pomoći učenicima u njihovom osobnom i profesionalnom razvoju (Perin i Drobac, 2010). Rezultati analize pokazali su kako najbolji uspjeh postižu učenici u gimnazijama, a najlošiji oni u trogodišnjim strukovnim školama i to popraćeno sustavnim padom prosjeka ocjena. Što se obrazovanja roditelja tiče kod učenika trogodišnjih škola, najveći je udio roditelja s nižim kvalifikacijama - 20,49% očeva i 34,19% majki ima osnovnu školu, dok svega 3,04% očeva i 1,64% majki ima završen stručni ili sveučilišni studij. Shodno tome, učenici trogodišnjih strukovnih škola u nemogućnosti dobivanja pomoći unutar strukture obitelji, u najvećoj mjeri koriste usluge izvana, odnosno profesionalnog usmjeravanja. Najveći broj učenika trogodišnjih škola (75,25%) koji je koristio usluge profesionalnog usmjeravanja smatra da im je pomoglo pri donošenju odluke o upisu u srednju školu. Među učenicima koji nisu zadovoljni srednjom školom koju završavaju najveći je broj onih iz trogodišnjih strukovnih (9,95%), zatim četverogodišnjih (8,35%) i gimnazija (3,50%).

Što se nastavka obrazovanja tiče, najveći broj učenika ima namjeru studirati (81%) i to sveučilišne studije (95%). Učenici gimnazija u najvećem se broju slučajeva odlučuju za studij (98,12%), a od učenika četverogodišnjih strukovnih škola njih 77,72% planira studirati, 8,7% se planira zaposliti, a 11,42% još je uvijek neodlučno. Što se trogodišnjih strukovnih škola tiče,

učenici se u najvećoj mjeri namjeravaju zaposliti nakon završetka srednje škole (47,42%), njih 13% namjerava studirati, isto toliko namjerava "nešto drugo" (znači niti studirati niti se zaposliti), dok ih je 25,64% neodlučnih. Trogodišnje strukovne škole pojedinca trebaju pripremiti za tržište rada, a manje od polovice njih se namjerava zaposliti nakon završetka obrazovanja i jedna je četvrtina neodlučna. Isto tako, od učenika koji završavaju trogodišnju strukovnu školu, 72,37% njih ima namjeru raditi poslove zanimanja za koja su se školovali. U skladu s prethodno iznesenim nalazom, i ovdje je vidljivo kako jedna četvrtina učenika ne zna što će, odnosno ne planira se zaposliti u struci po završetku školovanja. Postavlja se pitanje o granicama okvira unutar kojeg ta nelogičnost počiva – je li to problem obrazovanja, struke, tržišta rada, obiteljske strukture ili rezultat ispreplitanja utjecaja svega od navedenog? Unutar obrazovnog sustava, ulogu profesionalnog usmjeravanja svakako treba istaknuti kao jednu od temeljnih zadaća – u širem smislu treba posredovati temeljna znanja, uvide i kritičke refleksije o područjima društva, tehnike i gospodarstva, te u užem smislu učenike osposobljavati da samostalno, samoodgovorno i na temelju vlastite osobnosti kompetentno mogu odlučivati u procesu profesionalnog izbora (Perin i Drobac 2010: 75). Što se tiče niza preostalih pitanja postavljenih u okviru ove kompleksne teme, odgovori će se pokušati ponuditi u daljnjem tekstu.

Cilj i problemi

Prema svemu dosad navedenom, osnovni je cilj ovog rada istražiti kakva je percepcija znanja kod učenika trogodišnjih strukovnih škola. Cilj je opisati njihovu percepciju znanja i načine na koje se ta percepcija oblikovala. Razumijevanju procesa oblikovanja percepcije znanja pristupa se iz perspektive socijalnog konstruktivizma naglašavajući interaktivnost pojedinca sa užim i širim strukturama društva. U otkrivanju značenja koje znanje za njega ima polazi se iz samih korijena sociologije znanja nastojeći opisati izvore i uvjete stvaranja takve percepcije, ali i pružiti okvir za njezino tumačenje. S ciljem potpunog razumijevanja značenja koja učenici pridaju znanju, ovim se radom žele opisati načini na koje se njihova percepcija oblikovala. Cilj je i otkriti koji su akteri sudjelovali u tom oblikovanju i na koje načine.

Sukladno nalazima prethodno provedenih istraživanja sa ovog područja, fenomenu percepcije znanja kod učenika trogodišnjih strukovnih škola i njenom oblikovanju u dosadašnjem iskustvu obrazovnog procesa pristupa se kao kompleksnom konstrukt koji je izgrađen pod utjecajem različitih čimbenika i aktera unutar struktura društva. Obitelj, vršnjaci i nastavnici unutar obrazovnih institucija promatrat će se kao mogući akteri čija se uloga u usmjeravanju i formiranju pojedinčeve percepcije znanja manifestira kao ključna za njegovo daljnje djelovanje. Obrasci učenja, stečene radne navike i mišljenja o nastavnom sadržaju kod pojedinca će se promatrati unutar strukture obitelji i procesa primarne socijalizacije, gdje će se pozornost obratiti na stupanj obrazovanja i radno mjesto roditelja, kao i njihove stavove o cjelokupnom obrazovnom sustavu. Prelazak iz procesa primarne u sekundarnu socijalizaciju, pohađanje osnovne škole, izgradnja odnosa sa vršnjacima i stavova prema nastavnicima koristit će se kao kontekstualni okvir za izgradnju pojedinčevih pretpostavki o samom pojmu znanja i načinima njegovog korištenja. S time u vezi, istraživat će se faktori koji su utjecali na učenikov odabir srednje škole pristupajući vršnjacima i nastavnicima kao mogućim poticajnim ili ograničavajućim akterima. Osim procesa socijalizacije, u proučavanju izgradnje i oblikovanja percepcije znanja fokus će biti i na institucionaliziranim procesima obrazovanja u sklopu kojih pojedinac stječe određeno iskustvo posredovano ulogama nastavnika. Vršnjaci će se promatrati u ulogama kreatora pravila i normi definirajućih situacija u obrazovnim institucijama, ali i van njih. Prešutni zahtjevi na kojima počiva hijerarhija društvenih odnosa pokušat će se istražiti unutar evaluacijske funkcije škola, odnosno učenikovog poimanja vrijednosnog sustava znanja.

Unutar procesa primarne i sekundarne socijalizacije, interakcijom s akterima roditelja, nastavnika i vršnjaka, a s fokusom na proces stvaranja značenja temeljem proživljenog iskustva, percepcija znanja kod učenika trogodišnjih strukovnih škola nastojat će se istražiti u dubljim

strukturama pojedinačne svijesti, ali unutar šireg društvenog konteksta. Ispreplitanjem različitih faktora i aktera u izgradnji te percepcije, cilj je između ostalog otkriti kako pojedinac gleda na znanje i njegovu upotrebu u svijetu svakodnevnog života. Polazeći od pretpostavke da način na koji pojedinac znanje poima i što ono za njega predstavlja, usmjerava njegovo djelovanje u svim sferama društvenog života, želimo opisati što on misli o korisnosti tog znanja. U kontekstu odabira srednje škole i znanja koje tamo usvaja, cilj je otkriti kako ga u svakodnevnom djelovanju upotrebljava ili tek planira upotrijebiti. Unutar otkrivanja svrhe i smisla pojedinačnog djelovanja, opisat će se razina i usmjerenost njegove svijesti o svakodnevnom korištenju dosad naučenog i/ili usvojenog „znanja“.

Iz svega navedenog proizlazi opći istraživački cilj u ovom istraživanju:

- Istražiti kakva je percepcija znanja kod učenika trogodišnjih strukovnih škola i na koje se načine oblikovala.

Iz toga slijede specifični istraživački ciljevi:

- Istražiti kakvi su obrasci učenja kod učenika strukovnih škola kroz upotrebu modernih tehnologija.
- Otkriti što učenici misle o korisnosti/upotrebljivosti znanja kojeg stječu u srednjim strukovnim školama.
- Opisati na koji su način roditelji utjecali na percepciju znanja kod učenika.
- Opisati kakva su iskustva učenika sa nastavnicima tijekom osnovnoškolskog obrazovanja.
- Otkriti koji su obrasci ponašanja kod nastavnika u srednjim strukovnim školama.
- Istražiti što učenici misle koji su akteri imali najvažniju ulogu tijekom socijalizacije po pitanju obrazovanja.
- Opisati kakve su razlike među učenicima po pitanju sociodemografskih karakteristika spola, dobi i smjera škole i koji su razlozi postojanja takvih razlika u percepciji znanja kod učenika.

Pojam znanja kao središnji predmet interesa operacionaliziran je kao skup informacija, činjenica i vještina stečenih unutar obrazovnog sustava koje omogućuju teorijsko i praktično razumijevanje nekog predmeta.

Metoda

Planirano istraživanje kvalitativnog je tipa sa fenomenološkim pristupom predmetu istraživanja. Izabrana je kvalitativna metoda istraživanja kojom se obuhvaćaju slučajevi bogati informacijama kako bismo razumjeli poglede i percepciju učenika prema fenomenu znanja te definirali obrasce relevantne za njihovu cjelokupnu konstrukciju stvarnosti. Ovo se istraživanje može odrediti na mikro nivou pa će metoda kojom će se istraživati fenomen percepcije znanja kod učenika trogodišnjih strukovnih škola biti polustrukturirani intervju. Istraživanje se planira provesti na populaciji učenika trogodišnjih strukovnih škola redovnog nastavnog programa Grada Zagreba u dobi od 14 do 18 godina tijekom tekuće školske godine 2019./2020. Namjerni uzorak tipičnih slučajeva odredio se pod uvjetom da tipičnim slučajem smatramo učenika sa prosječnom ocjenom koji od početka srednjoškolskog obrazovanja nije mijenjao školu, nije ponavljao razred i nema izrečene nikakve kaznene mjere. Planirana veličina uzorka je 12 ispitanika.

Etika istraživanja

Kako bi se osigurala etičnost u ovom istraživanju, prije samog izlaska na teren, Etičkom povjerenstvu Fakulteta hrvatskih studija Sveučilišta u Zagrebu predana je prijava i kraći opis istraživanja te svi potrebni instrumenti za njegovu provedbu (vodič za intervju (protokol) i informirani pristanak). U prijavi su opisani ciljevi i svrha istraživanja, metoda i načini postupanja s podacima nakon provođenja istraživanja, zaštita sudionika tijekom cijelog procesa istraživanja, kao i nakon završetka, te je naglašeno kako ne postoji izravna korist niti rizici za sudionike istraživanja. Nakon što je povjerenstvo ocijenilo kako su navedene tehnike istraživanja za potrebe projekta, vodič za intervju, informirani pristanak i plan provedbe istraživanja u skladu s etičkim načelima propisanim Etičkim kodeksom Sveučilišta u Zagrebu, Etičkim kodeksom Odbora za etiku u znanosti i visokom obrazovanju, strukovnim etičkim kodeksima te drugim važećim zakonima i propisima Republike Hrvatske, istraživanje je bilo spremno za fazu realizacije. Početak te faze bio je odgođen zbog novonastalih okolnosti uzrokovanih globalnom pandemijom zarazne koronavirusne bolesti²⁷. Izvori svih ograničenja ovog istraživanja nalaze se u društvenoj situaciji oblikovanoj tom pandemijom na temelju koje

²⁷ Skraćeno: COVID-19, virusna je bolest uzrokovana novim koronavirusom SARS-CoV-2. Bolest se prvi put pojavila u kineskom gradu Wuhanu, a povodom brzog širenja iste Svjetska zdravstvena organizacija proglasila je pandemiju. Zabilježene su zaraze diljem zapadnog svijeta i Azijsko-pacifičkog oceana, a kasnije se bolest širi diljem Europe. (<https://hr.wikipedia.org/wiki/COVID-19>, pristupljeno 11.7.2020.). Prema Sveučilištu u Oxfordu, Hrvatska je među državama s najstrožim restrikcijama i mjerama za smanjenje zaraze (stanje krajem ožujka 2020. godine) (https://hr.wikipedia.org/wiki/Pandemija_koronavirusa_u_Hrvatskoj_2020., pristupljeno 11.7.2020.)

su donesene brojne mjere, uključujući one o zatvaranju obrazovnih institucija te strogo socijalnog distanciranja.

Uzorak

Uslijed takvih okolnosti bilo je nužno modificirati kreirani plan istraživanja u okvirima mogućnosti njegovog ostvarenja. Istraživačica je *snowball* uzorkovanjem, odnosno tehnikom snježne grude, iz populacije izabrala sudionike temeljem sociodemografskih karakteristika spola, dobi i smjera škole koju pohađaju koji bi ju zatim uputili na druge moguće sudionike. S obzirom da se radi o specifičnoj skupini društva, tehnika uzorkovanja izabrana je ovisno o mogućnostima dolaska do samih sudionika istraživanja. Okvir uzorka predstavljaju spomenute sociodemografske karakteristike, a planirana veličina u toj je fazi bila od 5 do 10 ispitanika. Planirana metoda polustrukturiranog intervjua u trajanju od četrdeset do pedeset minuta ocijenila se optimalnom za ostvarenje ciljeva istraživanja i u tom segmentu nije bilo promjena. U vodiču za intervju opisan je cijeli postupak upoznavanja sudionika s ciljevima istraživanja, načinima zaštite osobnih podataka, informiranja sudionika o snimanju intervjua, mogućnošću odustajanja u bilo kojem trenutku te čitanje i potvrda informiranog pristanka. Informirani pristanak su sudionici i istraživačica potpisivali u dva primjerka – jedan koji uzimaju sudionici, a drugi koji zadržava istraživačica. Njime su sudionici potvrdili svoje dobrovoljno sudjelovanje u istraživanju te prihvaćanje da se isto snima i pohrani u obliku zvučnog zapisa. Upoznati su s ciljevima istraživanja i još im je jednom napomenuto kako nemaju izravnu korist od sudjelovanja. Intervju je vodičem bio polustrukturiran kroz šest tematskih blokova kojima je cilj bio istražiti kakvi su obrasci učenja kod pojedinca (1.), što misle o upotrebljivosti znanja kojeg stječu unutar srednjih škola (2.), kakvi su stavovi o obrazovanju unutar njihove obitelji (3.), kako bi opisali svoje nastavnike i cjelokupno iskustvo osnovnoškolskog obrazovanja (4.), kakvo je njihovo dosadašnje iskustvo u srednjim školama koje pohađaju (5.) te koji su akteri utjecali na njih i njihovo poimanje znanja (6.). Dobiveni odgovori analizirat će se s obzirom na njihove sociodemografske karakteristike (spol, dob, smjer škole) i tematske cjeline o kojima se raspravljalo kako bi se detektirali čimbenici oblikovanja njihove sadašnje, ali i buduće percepcije znanja i razlike koje iz toga proizlaze. Na temelju 6 tematskih blokova, u analizi će se unutar svakoga odrediti podteme i odgovarajući kodovi kako bi se odgovori ispitanika mogli evaluirati pojedinačno, ali i komparativno s drugima.

Provedba terena

U samoj realizaciji terenskog dijela istraživanja, odabir mjesta i vremena za održavanje intervjua bio je prepušten sudionicima. Kao mjesto održavanja intervjua, većina je sudionika

odabrala javno mjesto (park, šetalište, ugostiteljski objekt), dok je jedan izabrao svoj dom. Kao razloge kojim opravdavaju svoj izbor mjesta svi od sudionika navode kako se tamo osjećaju „ugodno i opušteno“ uzimajući u obzir propisane mjere socijalne distance. Svi su sudionici vrijeme održavanja intervjua prilagodili vlastitim obavezama te izrazili želju da se intervjui provedu u tjednu ili tijekom vikenda u poslijepodnevnom satima „kada imaju malo više vremena“. Svi intervjui u prosjeku traju 45 minuta, a njihovo je provođenje bilo u ugodnom okruženju i opuštenoj atmosferi zahvaljujući kratkom razgovoru prije početka snimanja. Iz perspektive istraživačice, cilj tih razgovora bio je da se trema sudionika svede na najmanju moguću mjeru te da se sudionicima „približi“ prije na osobnoj, nego na profesionalnoj razini. Uklanjanje te „formalne dimenzije“ bilo je potrebno kako bi se dobili što kvalitetniji podaci uz zadržavanje njihove objektivne i pouzdane komponente. Kratki razgovori i nakon isključivanja diktafona, odnosno formalnog završetka intervjua istraživačici su dali uvid u širi kontekst unutar kojeg su sudionici formirali svoja mišljenja o raspravljanim temama. Što se pristupa sudionicima tiče, uz zadržavanje subjektivne dimenzije neformalnosti pristupljeno im je na profesionalan način u skladu s etikom istraživanja. Zahvaljujući mogućnosti refleksije istraživačice, određeni su propusti svakim idućim intervjuom bili ispravljani u svrhu dobivanja valjanih i vjerodostojnih podataka.

Ograničenja istraživanja

Kako je već spomenuto, osnovna ograničenja ovog istraživanja nalaze se u provedbi terenskog dijela istraživanja. S obzirom na novonastalu situaciju i promjenu u tehnici uzorkovanja, uvjeti postavljeni u samom nacrtu više se nisu slijedili. Nemogućnost provedbe terenskog dijela istraživanja prema prvotnom planu rezultirala je manjim brojem sudionika, a samim time i izostankom saturacije. S obzirom na ograničenja financijskim i vremenskim resursima, kao i položaj istraživačice koja je i dalje u sustavu visokog obrazovanja kao studentica, osnovno se ograničenje nalazi u malom broju sudionika (5) zbog kojega nije došlo do zasićenja podacima na temelju kojeg bi sve (pod)kategorije podataka bile i teorijski objašnjene.

Analiza i interpretacija podataka

Metoda kojom su se podaci prikupljali bila je metoda polustrukturiranog intervjua. Svaki se intervju diktafonom snimio i pohranio na uređaju istraživačice. Analiza podataka započinje njihovim prikupljanjem i u ovom slučaju transkribiranjem samih intervjua. Proces kodiranja odvija se u dvije faze otvorenim i fokusiranim kodiranjem. Upoznavanjem s podacima u otvorenom, odnosno inicijalnom kodiranju podaci će se fragmentirati na manje dijelove i time formirati kategorije. Kodovi će se odrediti u odnosu na kontekst i smisao, a temeljem toga i

formirati podkategorije. Nakon otvorenog kodiranja niže razine, prelazi se na fazu fokusiranog kodiranja kako bi se spomenute podkategorije i kategorije dovele u vezu, a u konačnici i pružile smisleni kontekstualni okvir za tumačenje fenomena. Ta će se povezanost nastojati objasniti u okvirima uzroka, posljedica i odnosa među njima. Objašnjavanjem odnosa između podkategorija i kategorija teži se dubinski i potpuno razumjeti istraživani fenomen. „Otvorenim umom“ istraživačice uz konstantno vraćanje na sirove podatke i njihovu međusobnu usporedbu te određivanje kodova, na temelju komparativne analize dobiveni će se podaci interpretirati u okvirima ranije spomenutih teorijskih koncepata. Unatoč malom broju sudionika/intervjua izdvojeni su glavni kodovi koji su prikazani u Tablici 1.

Tablica 1

Glavni kodovi (kategorije i potkategorije)

Obrasci učenja	Upotrebljivost znanja	Roditelji	Nastavnici-OŠ	Nastavnici-SŠ	Akteri tijekom socijalizacije
1.1 ja kao učenik	2.1 znanje općenito	3.1 obrazovanje unutar obitelji	4.1 osnovnoškolsko obrazovanje	5.1 nastavnici SŠ-OŠ	6.1 utjecaj vršnjaka
1.2 školske obaveze	2.2 korisnost naučenog	3.2 roditeljsko poimanje znanja i školskog uspjeha	4.2 rad nastavnika u OŠ	5.2 rad nastavnika u SŠ - opći i strukovni	6.2 stigma u obrazovanju
1.3 dodatna sredstva	2.3 interes za gradivo	3.3 izbor srednje škole	4.3 promjene kod nastavnika u OŠ	5.3 disciplina	6.3 odlikaši-štreberi
	2.4 novac i sreća u profesiji	3.4 uključenost roditelja u obrazovanje	4.4 uloga nastavničke strukture	5.4 praksa je najvažnija	6.4 najznačajniji akter

Rezultati i rasprava

Epistemološka podloga za interpretaciju intervjua nalazi se u teoriji društvene konstrukcije zbilje stavljajući naglasak na procese primarne i sekundarne socijalizacije te aktere koji u njima imaju ključnu ulogu. Polazeći od užih društvenih struktura i u njima *značajnih drugih* (roditelja) te obrazovnih institucija i *generaliziranih drugih* (vršnjaci, nastavnici) kao širih struktura, istraživala se pojedinačna percepcija znanja i njeno oblikovanje. Smještajući ju u kontekst socijalizacije i unutar nje dominantnih aktera cilj je bio opisati na koje načine ta percepcija oblikovala unutar cjelokupne konstrukcije stvarnosti. Habitus, društvena zaliha znanja i stigma unutar kulturno propisanog vrijednosnog sustava društva predstavljali su okvir za interpretaciju intervjua. Temeljem proživljenog iskustva u dosadašnjem socijalizacijskom i obrazovnom procesu a unutar društvenog sustava, pojedinačna percepcija znanja opisuje se kroz samoprocjenu obrazaca ponašanja te vrednovanje elemenata i načina rada u obrazovnim institucijama. Posebno naglašavajući ulogu uže obitelji, poimanje znanja teži se otkriti i kroz uloge nastavnika osnovnih i srednjih škola te (grupa) vršnjaka.

Obrasci učenja

U poimanju sebe kao učenika kao kriteriji vrednovanja se ističu dosadašnji uspjeh u obrazovanju te razina interesa za nastavni sadržaj. Svi sudionici ističu postizanje dobrih rezultata (ocjena), ali ne temeljem vlastitog angažmana i uloženog truda već nisko postavljenih očekivanja za ostvarenje obrazovnih ishoda. Isticanje učenja isključivo prije usmene ili pismene provjere znanja, kao i poistovjećivanje učenja s pamćenjem u skladu je s nalazima prethodno provedenih istraživanja koji pokazuju da su ovakvi obrasci učenja prisutni još od osnovne škole (Jokić, 2012).

Pa nisam sad baš bio odlikaš, ali nije ni da sam bio u lošim ocjenama, znači bio sam ono, 4, 5 sam prolazio ono, normalno, nije sad baš ni da sam štreber bio, nije mi se dalo učiti jako puno, ali to sam više slušajući naučio sve lakše, i onda samo ponovim prije testa ili pitanja ili to... tako sam više zapamtio. (Sudionik 1, autoelektričar, 17 godina)

Pored dosadašnjih postignuća i interesa za gradivo, u vrednovanju sebe kao učenika većina sudionika kao kriterij ističe i neopravdane izostanke s nastave, odnosno markiranje kojemu nisu skloni zahvaljujući roditeljskom i vršnjačkom utjecaju. U prvom je slučaju riječ o ranije usvojenim normama unutar obitelji, a u drugom o onome što se tek usvaja i definira kao norma.

Za konkretno obavljanje školskih obaveza ne izdvaja se puno vremena niti truda uloženog u organizaciju, ali ključnim za usvajanje sadržaja ističe se slušanje na satu, sudjelovanje i aktivnost na nastavi. Smatra se kako su kriteriji za polaganje ispita i završetak škole nisko postavljeni i ostvarivi uz minimalan rad što je u skladu s rezultatima prethodno provedenog istraživanja o stavovima učenika 8. razreda o vrstama srednjoškolskog obrazovanja u RH (Jokić i sur., 2019). Tako jedna od sudionica kaže:

Ne, ne, ne.. nije. Zato što sam ja najviše slušala na satu. Ja sam došla doma i jedino što sam otvorila ovak' bila je lektira i tipa neka mentalna mapa i tak' nešto.. jer kad si na satu, kad slušaš, oni ti sve to pričaju sasvim drukčije nego šta je u knjizi. Onda ti to drukčije skroz shvatiš i upamtiš.. znači nisam, nisam.. uvijek kad bi došla iz škole ono van, uvijek bi imala vremena otići ono s društvom na piće i to sve.. nisam imala potrebu ono, visit' nad knjigom.. tipa kao ono u gimnazijama, ne znam, po 5-6 sati nad knjigom.. ono, stvarno nisam. (Sudionica 4, pedikerka, 18 godina)

Korištenje dodatnih tehnoloških sredstava za ispunjavanje obaveza u većini se slučajeva vrednuje kao poželjno i korisno. Kao glavne prednosti navode se pristup i dostupnost informacija te brzina. S druge se strane ističe nepotrebnost njihovog korištenja s obzirom na očekivanja unutar obrazovne institucije.

Pa da.. na primjer kad nešto ne znam ili profesor nije dobro objasnio ili nisam slušala.. ili nešto na satu.. onda odem na Internet i istražim to.. tipa povijest frizura i to šta nema u udžbeniku ili to.. šta oni dodatno traže, to sam išla na Internet i potražila.. ili te slike, te frizure.. to sam sve tražila, našla, to sve ima na internetu. (...) sve na Internetu možeš nać.. puno mi je to pomoglo.. (Sudionica 3, frizerka, 19 godina)

Upotrebljivost znanja

Što se poimanja znanja u širem smislu tiče, svi ga sudionici na osobnoj razini dovode u vezu isključivo sa svojom strukom pritom naglašavajući njegovu praktičnu primjenu i dovodeći u pitanje teoriju na kojoj ono počiva. Način na koji se teorijski dio sadržaja prezentira navodi ih na razmišljanje o njegovom opsegu i (ne)potrebnosti. S obzirom da se radi o učenicima strukovnih škola, naglašavanje praktičnog dijela u definiranju onoga što „znaju“ pripisuje se između ostalog načinu izvođenja nastave u kojemu je povećanje broja sati izvođenja prakse proporcionalno prelasku na novu razinu školovanja (idući razred/godina).

...da je ljepše imat znanje u rukama jer ti to nitko nemre uzet, jer ak' znaš radit, znaš radit. A ovak' papir od faksa... šta, to je samo papir. (...) Ma najbitnije je bilo da znam radit.. a ja sam sama rekla da hoću znat radit jer danas-sutra želim svojoj familiji omogućiti sve što im treba. (...) Više mi je .. da je znanje više u radu rukama, nego u knjizi. Zato što knjige samo.. knjiga je samo papir, samo riječi na papiru, a tebi ovo ostaje.. ovo da ti znaš, ne znam izmasirat nekog, ti tu možeš pročitati, ti možeš pročitati o doslovnim pokretima masaže, ali ako ti ne znaš stisak ili tehniku ili koji pokret trebaš i kako prilagodit, to je.. to ne piše u knjizi. To trebaš sam svojim rukama.. po meni je to znanje.. i još upornost i praksa naravno.. to puno utječe.. puno to meni znači. (Sudionica 4, pedikerka, 18 godina)

Kako je navedeno, u načinu na koji percipiraju znanje osnovna distinkcija radi se između njegovog teorijskog dijela i praktične primjene pri čemu sudionici praksu vrednuju kao pravi pokazatelj znanja, odnosno onoga što „možeš napraviti svojim rukama“. Naglašavanjem jaza između „ja to znam svojim rukama“ i „to je samo papir, knjiga“ izražava se i averzija prema gimnazijama općeg smjera u kojima se stječe šire, ali ne i specifično za određeno područje znanje. Ti su rezultati u skladu s onima ranije dobivenim istraživanjem na učenicima osnovnih škola gdje se srednjoškolsko gimnazijsko obrazovanje ističe kao ono koje dobro priprema za studiranje, odnosno stjecanje diplome (papira), a strukovno za razvitak vještina (Jokić i sur., 2019).

Znanje stečeno za vrijeme srednjoškolskog strukovnog obrazovanja sudionici smatraju iskoristivim i korisnim najvećim dijelom u području vlastite struke, a manjim ga se dijelom nadaju upotrebljavati i u privatne svrhe. Procjena korisnosti ovisi i o njihovom interesu za specifično područje, a samim time i dosad razvijenim vještinama.

Pa mogu i za sebe i u struci.. ja na primjer neću morat za te neke sitnice kod automehaničara trčat, nego nabavit te dijelove i moći ću si to sama doma napraviti.. zamijenim to i gotovo. (Sudionica 2, autoelektričarka, 18 godina)

...pa ili to ili da danas sutra otvorim neki svoj salon, pokrenem svoj biznis, nešto da imam svoje.. pa to je super što ti u toj strukovnoj školi možeš.. imaš znači.. znaš sa svojim rukama nešto napraviti.. možeš ti sam od toga nečeg nešto napraviti mada nisi završio neki faks ili nešto, nego jednostavno ono što si naučio sa svoje dvije ruke, možeš preživjet s tim i možeš dobro živjet.. ne znam, činilo mi se to super.. (Sudionica 3, frizerka, 19 godina)

Mišljenja o nastavnom sadržaju ovise o osobnim preferencijama sudionika koja variraju od velikog interesa za pojedine predmete koje smatraju „zabavnima“ do vrlo malog interesa jer su predmeti „dosadni“. Razina interesa ovisi i o njihovoj procjeni korisnosti onoga što se uči te načinu na koji im se isto predaje. Jedan od sudionika govori:

Pa da, ako baš, ako je zanimljivo, ako profesor zna objasniti dobro i sa primjerima iz stvarnog života ili nešto, prije bi se uhvatio to.. i ono, onda bi volio slušati, ali ako je nešto dosadno i samo nam daje informacije bezveze, onda se ne bi baš uhvatio za to.
(...) Pa da.., učimo ono što nam ne treba. (Sudionik 1, autoelektričar, 17 godina)

Dio sudionika koji ispunjenje profesionalnih interesa i ambicija vidi isključivo na području struke to povezuje sa vještinama koje na tom području posjeduju, a sve pripisuju ljubavi prema struci. Drugi dio koji smatra da se ne pronalazi u tome temeljem dosad (ne)stečenih i (ne)razvijenih vještina, nada se profesionalnom ostvarenju u drugom području.

U odabiru i obavljanju određene djelatnosti uloga financijskog aspekta ističe se kao bitna i naglašena od strane roditelja, ali ipak ključnu ulogu za odabir profesije igra osobno zadovoljstvo u radu, odnosno „sreća“:

Zato što meni tata, prvi moj tata nije, nema diplomu i to da je završio neki faks.. a čovjek ono, znači radi sve što je jako dobro plaćeno, tako da.. (...) Shvatila sam da je u životu najbitnije da radiš ono što voliš jer šta god drugo da ti radiš da ti nisi sretan.. to će bit kaos.. i zbog novaca i svega, ma briga me znaš šta.. radije ću imat manje novaca i bit sretna, nego imat više novaca i da mi je koma.. (Sudionica 3, frizerka, 19 godina)

Suprotno rezultatima prethodno provedenih istraživanja o obrazovnim aspiracijama učenika čiji su roditelji srednjoškolski obrazovani te nižih razina kulturnog kapitala i socio-ekonomskog statusa (Puzić i sur., 2019) većina sudionika teži daljnjem obrazovanju i usavršavanju unutar četverogodišnjeg srednjoškolskog ili visokog akademskog obrazovanja. Bez obzira na profesionalne aspiracije unutar ili van struke, svjesni uvjeta napredovanja u profesionalnom svijetu voljni su se potruditi za dugoročni boljitak. Taj se nalaz ne poklapa niti s onime dobivenim 2010. godine prema kojemu samo 13% učenika trogodišnjih strukovnih škola planira studirati (Perin i Drobac, 2010). S time u vezi je i podatak o broju učenika u srednjim strukovnim školama koji je u istom vremenskom razdoblju značajno pao što ukazuje na

znakovitu promjenu u percepciji obrazovanja i njegovih ishoda kod učenika trogodišnjih strukovnih škola.

Roditelji

Što se habitusa tiče, roditelji svih sudionika srednje su stručne spreme i generalno nisu zaposleni u struci što se u povezanosti s učenikovim odabirom srednje škole potvrđuje i nalazima ranije provedenih istraživanja (Baranović i sur., 2014; Burušić i sur., 2010). Uloga majke u obrazovanju djeteta naglašena je u odnosu na oca kojeg se najčešće karakterizira kao onog (u praksi) sposobnog, također komplementarno prije provedenim istraživanjima (Babarović i sur., 2009). U kontekstu teorije izbjegavanja relativnog rizika, većina je roditelja djecu poticala na (barem) zadržavanje postojećeg statusa, odnosno uzlaznu socijalnu mobilnost i stjecanje višeg stupnja obrazovanja od vlastitog.

Oni su zapravo poticali da budem bolja od njih.. da se ne zeznem kao što su se oni zeznuli, ali.. nije išlo.. kao htjeli su oni dalje, ali su onda krenuli radit.. i onda su.. jednostavno nisu stigli i radit i dalje ić u školi i lakše im je bilo ić radit nego.. već su se navikli radit i onda.. navika od učenja im je prošla pa.. ostali su se baviti time.. (...)

Pa mislim, u osnovnoj školi bilo im je onak' bitno da imam što bolje ocjene da se upišem u što bolju školu.. i brat sad isto se upisuje i malo su sad ljuti jer kao on može, a nije se htio potruditi, stalno su govorili pa daj uči, potruđi se, možeš bolje, bit će ti bolje u životu.. (Sudionica 2, autoelektričarka, 18 godina)

Unutar strukture uže obitelji, od strane roditelja naglasak nije stavljen na ocjene već stečeno znanje i razvitak sposobnosti potrebnih za svakodnevicu:

Mojima je bilo.. bitnije, znači bitne su im ono, normalno ocjene, da nisam ono neki klošar i to, bitne su im naravno ocjene bile, ali većinom im je bitno kakav ću čovjek bit u budućnosti.. da ne budem ono propalitet.. bitnije im je bilo ono da sam.. da se mogu ponašati i da sam ono normalan, znači da sam klošar to ne, da imam .. da im ne odgovaram i svađam se.. al ovo ocjene i to.. to im je na drugom mjestu bilo. (Sudionik 1, autoelektričar, 17 godina)

Iako su stavovi učenika u najvećoj mjeri oblikovani onime što su im prenijeli roditelji što se tiče cjelokupnog obrazovanja, vidljiv je i značaj šire obitelji kad su u pitanju školski uspjesi i postignuća. Usporedbom sa ostalim članovima obitelji i/ili poznanicima, sudionici ističu razlike

u mišljenjima pritom dajući prednost vrijednostima usvojenim u vlastitom domu. Zahvaljujući masivnosti njihovog *prvog usvojenog svijeta* (doma) i ulogi *značajnih drugih* (roditelja) njihova se mišljenja kose, ali ne traže potvrdu niti se dovode u pitanje pored onih koja proizlaze iz drugih *pod-svjetova*.

U odabiru i upisu u srednje škole uz ograničenja postignutog uspjeha na kraju osnovnoškolskog obrazovanja, najveći su utjecaj na učenike također imali roditelji. Razlozi usmjeravanja u određenu struku počivaju na postizanju i održavanju financijske i društvene stabilnosti i/ili prestiža. Zanimljiv je nalaz prema kojem se samo jedna od sudionica smatra potpuno samostalnom i neovisnom u donošenju odluka o daljnjem obrazovanju.

A mama i tata su ono kao.. pošto su oni i jedan i drugi završili trogodišnje pa onda a daj nemoj baš bit ko mi, odi dalje, upiši nešto, možda ti bude bolje u životu..

(Sudionica 2, autoelektričarka, 18 godina)

Ne ne, oni su me pustili da sama odlučim.. al mi je bilo super to šta, imala sam tu slobodu.. to što sam imala tu slobodnu volju, pa mi je bilo super, to me toliko ohrabrilo i ono.. bilo mi je ono slobodna volja, mogu, mogu šta hoću.. tako da ono.. znala sam da će bit zadovoljni šta god da upišem, tak da..

(Sudionica 5, frizerka, 16 godina)

Što se uključenosti roditelja u obrazovanje pojedinca tiče, svi sudionici ističu osigurane uvjete i mogućnosti za rad te zahvalnost za pruženo. Konkretno sudjelovanje roditelja u obrazovnom procesu dominantno je na početku srednjoškolskog obrazovanja i to uvidom u ocjene i informiranjem o ponašanju učenika. Dobivena potvrda o stabilnom položaju pojedinca u cjelokupnoj školskoj situaciji ključna je za smanjenje uključenosti u obrazovni proces. Sudionice to opisuju na sljedeći način:

Pa na početku je bilo daj uči, pa kad imaš ispit, pa daj ovo pa daj ono.. bilo ih je strah da ne bude se ponovio scenarij kad sam se prvi put upisivala i scenarij iz osnovne škole.. ali onda kad su vidjeli da mi ide i da sam.. da razumijem to dobro.. onda su stekli povjerenje i popustili su.

Pa kak' sam ja otišla u srednju kad su uveli taj e dnevnik, iskreno nisu imali potrebe zato što kad su me pitali, ili kad bi ja njima rekla dobila sam 5, ja bi njima otvorila i pokazala. A išli su ovak' na roditeljske. I to su išli na prvi, ono prvi srednje kad svi

idu.. onda za maturalac, i na kraju godine (smijeh). Od cjelokupnog obrazovanja, su otišli par puta.. (Sudionica 4, pedikerka, 18 godina)

Učenici o stupnju uključenosti roditelja u vlastito obrazovanje razmišljaju kroz prizmu njihovog cjelokupnog odnosa gdje kao ključno ističu povjerenje izgrađeno na otvorenom dijalogu i pruženoj roditeljskoj podršci.

Nastavnici – osnovna škola

U opisivanju osnovnoškolskog obrazovanja većinom se referiraju na rad nastavnika i nastavni sadržaj koji ih nije pretjerano zanimao, kao i utjecaj vršnjaka i vlastitu neodgovornost u ispunjavanju školskih obaveza:

Pa.. ja sam u OŠ bila harambaša (smijeh).. nisam baš voljela učiti i onda kad je došao 8. razred, preostale su mi samo strukovne škole. (...) Joooooj, ja sam išla u OŠ koja je jedna od najtežih škola na području Zagreba.. i to je istina jer dosta forsaju djecu sa nebitnim stvarima. Nabijaju komplekse, znači sami profesori ti nabe komplekse, a da mi je bilo teško – da, jer smo učili neke.. po meni bezvezne stvari.. (...) A i bila sam dosta u OŠ povodljiva što se tiče društva i toga, tak' da.. uvijek bi voljela izać van, a ne učiti. Uvijek bi bilo ono, jeej idem van, ono, dobim 1.. ne da mi se, doslovno ne-da-mi-se. Bila sam lijena. (Sudionica 4, pedikerka, 18 godina)

Zanimljiv je i nalaz o nastavnom sadržaju u osnovnim školama za kojeg većina sudionika nije pokazivala interes te ga cjelokupno gledajući ocjenjuje kao preopširan i nepotreban.

Prenošenje i usvajanje znanja tijekom osnovne škole najčešće se smješta u kontekst pristupa učenicima od strane nastavnika gdje se razumijevanje, strpljenje i trud uloženi u objašnjavanje gradiva ističu kao ključne vrline. Upravo se one smatraju pedagoškim tehnikama nužnim za uspješnu socijalizaciju u kojoj se identitet pojedinca ne dovodi u pitanje već kontinuirano biva potvrđen u interakciji s drugim, u tom trenutku značajnim akterima – nastavnicima.

Iako su iskustva s nastavnicima u osnovnim školama višestruko raznolika, iz svih se može iščitati kako se njihov način rada vrednuje s obzirom na uloženi trud u objašnjavanje gradiva te pristup učenicima. Svi sudionici ističu podjelu na one kojima „nije stalo“ i one koji se „baš trude“, a smatraju da su podjednako zastupljeni.

Pa rekao bi da su neki profesori bili za to.. neki su bili za to daj se potruđi, bit će ti kasnije lakše u životu, i govorili su priče iz života. Neki su bili baš motivacijski.. a neki su bili ono... na primjer iz biologije. Profesorica je napisala knjigu iz koje smo učili, samo štrebajte, štrebajte.. samo učite, i boli ju briga za nas i kasnije kaj će s nama bit.. a neki su se baš brinuli kaj će se nama desit i da nas nauče ono iz života neke stvari.. (Sudionik 1, autoelektričar, 17 godina)

Poželjne promjene na koje sudionici ukazuju što se rada nastavnika u osnovnim školama tiče, vezane su za njihov način objašnjavanja i samog predavanja gradiva ukazujući na prenaplašenost formalnih okvira i institucionaliziranih metoda rada, kao i nedostatak razumijevanja za pojedinačne različitosti učenika. Jedna od sudionica opisuje njihov način rada:

Nekad mi je bilo bolje kak' sam naučila na instrukcijama, nego to.. oni nisu prihvaćali nešto drugo.. nego uvijek tak' kak' su oni.. znači ono moj je način objašnjavanja takav i ja hoću da vi tako radite.. uopće ne smiješ izvan njihovih okvira.. samo ono kak' su oni rekli i ništa drugo, samo tak' mora biti.. iako postoji još sto drugih načina i sve, ali ne.. (Sudionica 2, autoelektričarka, 18 godina)

U evaluaciji rada nastavnika kao jedan od kriterija pokazala se i dob. Sudionici mlađe nastavnike smatraju kvalitetnijima zahvaljujući većem angažmanu u organizaciji nastave, korištenju tehnoloških pomagala te blažih kriterija vrednovanja. Također, njih poimaju kao osobe bliskije sebi nego starije nastavnike upravo zahvaljujući manjem međugeneracijskom jazu.

Među ostalim, ističe se nalaz o kreiranju stigme na relaciji nastavnik-učenik temeljem primarnih rezultata na provjerama znanja na osnovu kojih se dodjeljuje društveni status i stvaraju odnosi unutar te mikrozaednice, a koje kasnije pojedince sputavaju i ograničavaju njihov daljnji rast i razvoj što je u skladu s prethodno provedenim istraživanjima (Fumić, 2019).

...da ih boli briga na početku, al' onda da.. da ih boli briga za ovo kak' se mi ponašamo i da svaki test.. ne znam.. da svaki test daje sve više i više bodova. Na primjer, ako se zezam na početku godine i imam jedinice, ako se na pola godine odlučim promijenit, da i dalje mogu proć normalno... da me ne sputava ovo loše s početka.. (Sudionik 1, autoelektričar, 17 godina)

...i uvijek kad bi me prozvala na ploču, uvijek bi mi dala ocjene na temelju ovih drugih.. ove ostale kad bi prozvala, njima ne, al' kad bi ja došla na ploču onda odmah

ocjena je uvijek bila jedinica.. išla sam i na instrukcije kod profesora koji radi u istoj toj školi i predaje matematiku.. i onda je on rekao mojima da zašto me vode na instrukcije, da ja znam matematiku.. ali njima kao.. kak', a ja imam 1? (...) pa vjerojatno da, na temelju prve jedinice.. ona je isto imala par favorita u razredu a prema ostalima ono.. (Sudionica 2, autoelektričarka, 18 godina)

Uloga nastavnika u osnovnoškolskom obrazovanju značajna je za pojedinca i njegov daljnji razvoj na osobnoj i profesionalnoj razini. Sudionici najvećim dijelom ističu negativan utjecaj nastavnika sa kojima su imali iskustva prilikom kojih su izgubili volju za učenjem i motiviranost za rad. Iskustva koja vrednuju pozitivno najčešće se odnose na nastavnike s kojima je uspostavljen odnos i na osobnoj, a ne strogo formalnoj razini nastavnik-učenik. Navedeno se može objasniti pojedinčevim pridavanjem značaja pojedinim akterima u okvirima sekundarne socijalizacije što se kroz ostvarenje bliskog odnosa pokazuje kao nadomjestak emocionalne privrženosti konstantno prisutne unutar strukture obitelji. Što se izbora srednje škole tiče, utjecaj nastavnika u osnovnim školama ne pokazuje se kao značajan.

Dvoje ajmo reć... jedna profesorica mi je ono, kak' bi reko, k'o druga mama.. ona mi je baš pomogla sve što mi nije bilo jasno, ona bi ostala ono.. ak' sam ja gotov sa školom, ona bi ostala sa mnom da mi pomogne.. znači neki su ono.. i ona je imala puno primjera iz života, ono kak' da nama pomogne.. i isto tak' jedan drugi profesor.. on je.. par nas iz razreda, nas je zanimala astronomija.. i mi smo ono nešto malo iz geografije kaj smo mogli naučit, al' to sam u 5. razredu.. i onda je on pokrenuo kao osnovnu grupu, kao izborni predmet, samo za nas par.. i kao astronomi smo.. škola je kao i kupila teleskop i to.. išli smo na izlete i to.. ono baš se trudio oko nas.. i kao što nas zanima, budemo za svakog napravili predmet za to.. to je bilo baš ono.. njih dvoje su baš utjecali na mene.. znam se i sad nekad čut s njima i to... (Sudionik 1, autoelektričar, 17 godina)

Negativno su utjecali volju za učenjem, motivaciju i to.. ono što su oni više silili to se meni manje dalo.. točno tako, ali ne bi baš za sve rekla to. (...) Nisu utjecali na izbor srednje škole, ne.. (Sudionica 4, pedikerka, 18 godina)

Nastavnici – srednja škola

Uspoređujući nastavnike iz srednje sa onima iz osnovne škole, sudionici smatraju kako im se u osnovnoj školi posvećivalo više pozornosti na osobnoj razini, ulagalo se više truda u prenošenje znanja i nije se u toj mjeri inzistiralo na postavljanju autoriteta. Jedan od sudionika o tome kaže:

Manje se trude oko nas nego u osnovnoj školi. Manje se sad trude.. znači oni znaju ono.. sad ono 3 godine smo samo ovdje i gotovo. Idete ili radit ili idete u drugu školu za prekvalificiranje. Ne da se sad njima tu.. ne mogu oni niš' ovak' kaj ti nisi naučio niš' u osnovnoj ili kaj tu nisi naučio niš' novo. (...) U osnovnoj su nam više ono primjera davali, sad morate dobru srednju, onda fakultet, pa nađite dobar posao.. a sad ovdje ono, nemamo ništa drugo što nam oni mogu reć. Nećemo sad upisat novu srednju.. a oni nas sad mogu na primjer, sad idete radit ili idete u drugu školu i tamo će vam još objasnit to što vas zanima. Znači tu nema niš' novo za reć.. (Sudionik 1, autoelektričar, 17 godina)

O načinu rada nastavnika srednjih škola mišljenja sudionika također su podijeljena s obzirom na one „koji se baš trude“ i „one koji samo dođu i odrade to“ pozivajući se pritom na trud uloženi u objašnjavanje gradiva. Zanimljivo je kako se na razini srednjoškolskog obrazovanja ta distinkcija provodi s obzirom na predmet koji nastavnik predaje – opći ili strukovni – pri čemu se rad nastavnika iz strukovnih predmeta vrednuje pozitivno u odnosu na one iz općih.

Iz strukovnih predmeta su profesori htjeli to da te nauče baš.. a ovi iz općih, nije tak' bilo.. oni bi sam' došli odradit. Ak' ne učiš, ne učiš, ak' ne, evo ti 2, ne znam .. al' za strukovne predmete su nas baš ono.. (Sudionica 4, pedikerka, 18 godina)

Promjene koje se ističu kao poželjne u radu nastavnika srednjih strukovnih škola odnose se na njihov pedagoški pristup učenicima i smanjenje razlike u načinu predavanja s obzirom na vrstu predmeta (opći ili strukovni).

Unatoč tome da učenici najviše priželjkuju promjene u pedagoškoj sferi nastavničkog djelovanja, svi ističu disciplinu kao nužnu za ostvarenje obrazovnih ishoda, ali i cjelokupno funkcionalno obrazovanje. Smatraju kako si učenici previše dopuštaju u odnošenju prema nastavnicima, ali su podijeljenih mišljenja o tome tko je glavni krivac za nedostatak discipline. Mišljenja variraju od toga da su učenici izvan svake kontrole i ne doživljavaju autoritet ni na koji način postavljen, do toga da profesori trebaju biti stroži i autoritet na neki način nametnuti.

Pa problem je taj.. što ta djeca, znači u frizerskoj, njih boli briga.. znači njima nije bitno 'oće oni dobit 1.. kaže profesorice piši 1, boli me briga.. ona kaže ja ću ti sad dat 1 i iz nastave.. digni se sad s nastave i dobit ćeš 1.. i ona se digne i kaže daj mi 1. Imala sam cure koje su dobile, u jednom danu, u jednom satu 5-6 jedinica.. i njih to ne dira, ne dira ih uopće.. tako da profesor tipa.. oni su njih tražili da znaju za 2 samo da ih puste, jer bi ovako išle na popravni.. a njima to ne znači ništa.. one će se sve zajedno smijati i ići će na kavu.. samo na kavu idemo, kavu kavu i to je to.. (...)

Profesori su tamo u tim, u toj obrtničkoj školi, onako toliko poniženi.. i gađaju ih, ponižavaju.. znaš ono kad se profesor.. treba ti bit neki autoritet i netko ono, znaš ono stariji od tebe, kao prvo.. ne ono, oni nju gađaju, love se oko nje.. užas.. (Sudionica 3, frizerka, 19 godina)

...ali dobro ima i onih koji bi se opustili dosta. Onda na drugi način, kad bolje razmisliš, onda čak i ne bi taj prijateljski odnos, zato što znam da bi neki.. neki bi se opustili, stvarno opustili, onda ne bi ništa radili.. tako da ono, ne znam (Sudionica 5, frizerka, 16 godina)

Praktičan dio nastave svi sudionici ističu kao ključan u procesu obrazovanja. Međutim, iskustva na praksi u većem su dijelu negativna nego pozitivna. Negativno se ocjenjuju najčešće jer nije uloženo vrijeme, trud i volja u prenošenje znanja od strane poslodavaca što smatraju njihovom dužnosti. Što se pozitivnih iskustava tiče, ona se pojavljuju u manjoj mjeri, ali zato ostavljaju dubok utisak na pojedinca i predstavljaju svojevrsnu odskočnu dasku za njegov daljnji rad i napredak. Iskustva s poslodavcima koji su bili spremni svoje znanje, i teorijsko i praktično, podijeliti s učenicima pokazuje se ključnim za motivaciju u budućem djelovanju u struci.

...i onda kad sam otišla na praksu i vidjela šta je to... znači da ti stojiš cijeli božji dan i samo čistiš taj salon.. da te nitko ništa ne uči.. da si ti doslovno njima tamo čistačica.. i da im odeš po gablec i to je to.. i kaj je najbolje, nikog uopće nije briga da te nešto nauči. (...) I meni je to onda.. to mi je baš onako, ono, ne.. tu mi se u biti u tom salonu sve na praksi, sve mi se zgadilo. (...) Ta žena u tom salonu, bitno da znaš oprat kosu.. i da znaš počistiti. To ti je to. Ona mene ništa, znači nikad.. nije me uopće naučila kak' se rade pramenovi ili neke frizure.. tipa kad dođe neki klijent da ja nešto napravim.. znači ono da me ona nadgleda.. uz njenu asistenciju.. nikad nije bila ni pored mene kad sam tipa radila tu svoju prijateljicu. Uvijek ona svoje, natovare si tol'ko ljudi kol'ko im može stat u smjenu i to je to.. nije se uopće trudila da me nešto

nauči.. samo je bila ono.. tu ćeš počistit to to i to iza mene i oprat ćeš kosu i to je to..

(Sudionica 3, frizerka, 19 godina)

Znači ona je meni sama rekla, što te zanima ću ti pokazat. I ja sam išla za njom i vukla ju za rukav i rekla ja bi ovo htjela znat, je l' mi možete pokazat.. i uvijek je imala razumijevanja za mene.. šta sam ju god zamolila, izašla mi je u susret i naučila me.. zapravo mogu reć' za svoju bivšu šeficu.. sve što danas znam radit je ona zaslužna. I ona je meni samo rekla da u meni vidi sebe, samo ka mlađu. Em isti ciljevi, ambicije i rad.. (Sudionica 4, pedikerka, 18 godina)

Mišljenja o poslodavcima/mentorima usklađena su s onima o izvođenju praktičnog dijela, ali se najviše kritika od strane učenika upućuje u vezi ne isplaćivanja njihovog rada, kao i ne evidentiranja odrađenog broja sati. S obzirom da su samo licencirani poslodavci dužni isplatiti naučnike ne može se govoriti o strogom kršenju zakona²⁸, ali nezadovoljstvo učenika ostaje poprilično veliko zbog neusklađenosti obrazovnog procesa između obrazovne institucije i mjesta rada.

Akteri tijekom socijalizacije

Kada se govori o odabiru društva u srednjoj školi, primjećuje se kako isti ovisi o prijašnjem iskustvu iz osnovnoškolskog obrazovanja i dobi pojedinca. Osobe koje su doživjele svojevrsnu socijalnu isključenost po bilo kojem od kriterija, u srednjoj su školi sklonije manjem broju prijatelja i okrenute su same sebi. Oni sa pozitivnim iskustvima s vršnjacima tijekom dosadašnjeg obrazovanja, otvoreniji su različitostima i stvaranju novih veza. Ključnim za stupanje u novi društveni odnos ističe se karakter osobe naglašavajući irelevantnost svih drugih (mogućih) kriterija.

Vršnjačke grupe svi sudionici smatraju velikim dijelom obrazovanja i socijalizacije. Vidljiva je razlika u poimanju „utjecaja društva“ u srednjoj školi u odnosu na osnovnu. S obzirom na njihovu dob, u osnovnoj su školi kriteriji grupiranja bili jednostavniji i temeljili su se većinom na školskom statusu i odgovarajućem mu stupnju „popularnosti“. Odrastanjem i sazrijevanjem te prelaskom u srednju školu pojedinačni, ali i grupni kriteriji vrednovanja vršnjaka (i samih sebe) bivaju kompleksniji i zasnovani najvećim dijelom na osobnim stavovima i

²⁸Vidi više na: <https://www.jutarnji.hr/vijesti/hrvatska/dodijeljeno-500-ugovora-o-naukovanju-10012690>, pristupljeno 15.8.2020.

preferencijama. Iskustva s vršnjacima variraju od onih s pozitivnim do onih s negativnim socijalizacijskim, ali i obrazovnim ishodima:

Pa to su bili učenici koji su već pali razred.. markiranje, bilo je svađanje s profesorima.. ali ja nisam bila ta koja je markirala, ja sam ono ajde budemo u školi pa .. al' to je bilo i malo eksperimentiranja s travom.. i to.. mislim to je bila ekipa s kojom sam ja inače putovala.. bilo smo u busu zajedno i svi čekali bus.. tak' da stalno je bilo.. bili smo stalno zajedno.. (...) Pa ovi što su već pali oni su se malo više potrudili da ne padnu opet.. a mi drugi, mi smo popustili.. ja i još jedna cura mi smo pale.. ona se sad sam čula ispisala iz škole pa se prebacila. Ima toga da.. ne mora značit, al' kod mene je bilo.. i putuješ iz drugih gradova.. i mama i tata.. ono nisu baš kraj mene pa ono mogu ja sad bit malo svoja.. ali ispostavilo se da to nije baš trebalo biti tak'..

(Sudionica 2, autoelektričarka, 18 godina)

Temeljena na školskom uspjehu, iskustva s osobama koje postižu izvrsne rezultate u školi razlikuju se s obzirom na stupanj bliskosti u uspostavljenom odnosu sa sudionikom. Kratke vremenske epizode sa situacijama i površnim odnosima koje je pojedinac tada doživio kao „negativne“ najčešće se tako vrednuju i u budućnosti i temeljem njih kreiraju generalizirane stavove ograničavajuće u daljnjem socijalnom djelovanju. Oni koji su bili u neposrednoj blizini odlikaša, pa su pod različitim okolnostima i situacijama doživjeli takve osobe na više načina, u društvu najbolje prijateljice ili obitelji, te su izgradili nešto dublji odnos s njima, takva iskustva najčešće vrednuju kao pozitivna – ne samo socijalno već i u obrazovnom kontekstu. Zanimljivo je kako prvotni socijalni doživljaj osobe nema veze sa njenim obrazovnim postignućima, ali ovisno o doživljaju i ishodu situacije stvaraju se stavovi i mišljenja o istoj upravo na temelju tog kriterija. U orijentaciji u svakodnevnom životu koji počiva na društvenoj uspostavljenoj i distribuiranoj zalihi znanja, biografski artikulirano znanje temeljeno na proživljenom iskustvu pokazuje se ključnim u određivanju smjera daljnjeg djelovanja i percepcije stvarnosti.

A tipa ta moja najbolja frendica s kojom sam si k'o prst i nokat, ona ti ima sve petice, znači ono baš.. ona ti je u našem razredu ono najpametnija. Ali uopće nemaš.. to njeno ponašanje i.. uopće nemaš osjećaj k'o da je neka štreberica il' nešto.. ono skroz normalna cura, i humoristična, i zabavna, i smiješna, i sve sve sve.. al' opet uči znaš.. ali nije isto.. I nije da je, ona je sama po sebi dosta pametna, i nije da samo uči pa zato ima 5.0 nego ono uči, sluša na satu.. ona najviše od svih nas u ekipi, najviše ona sluša na satu.. stvarno ono, tipa ja uvijek sjedim s njom i ispred nas su ti još te dvije

frendice i nas 3 ti uvijek pričamo.. mislim uvijek.. kad pričamo, pričamo nas 3.. a ona ti je uvijek usredotočena na satu.. (Sudionica 5, frizerka, 16 godina)

Sa stigmom unutar sustava obrazovanja susreli su se svi, a reakcije na istu ovise o njihovom prijašnjim obrazovnim postignućima i (ne)uspjesima. Kriteriji za proizvodnju stigme sežu od školskih uspjeha i stupnja obrazovanja roditelja do čitavih obrazovnih institucija i određenih struka. Proces stigmatizacije u ovoj je dobi od strane sudionika percipiran kao nešto „normalno“ i „svakodnevno“, ali i krucijalno za njihov način razmišljanja. U situacijama u kojima je pojedinac okružen širim socijalnim strukturama, određene negativne stavove ne doživljava na osobnoj razini. Ipak, kada oni dolaze od bliskih mu socijalnih kontakata ističu se kao ključni za njegovo poimanje samog sebe i onoga što ga okružuje. Temeljem takvih iskustava stigma se produbljuje i učvršćuje ne samo u mikrozajednicama, već i na makrorazini, a pojedinačeva percepcija stvarnosti biva iskrivljena onime što šire strukture nalažu. U kontekstu *svijeta života* odnos pojedinca prema predmetu proučavanja, odnosno onoga što ga okružuje pokazuje se ključnim za njegovo poimanje stvarnosti.

Pa već sam se navikla, na početku mi je malo smetalo.. sad mi je postalo svejedno.. na početku ono pa cura si pa zašto.. pa su znali reć to nije za žene, djevojke, to nije za tebe, nećeš ti tu uspjet.. ali već sam na sve navikla.. i da mi govore da to nije za mene i da neću uspjet.. tak' da.. (...) kao ti odlikaši, e njegovi roditelji su radili u školi i on će biti super, makar može bit, ajmo reć glup.. ali njegovi roditelji su radili u školi, baka i deda, i on će sad bit odlikaš zbog bake i dede.. ako i nije nešto znao, ako je netko prije radio u školi, onda i on mora bit odlikaš.. a oni koji možda jesu pametni, ali roditelji nisu tak' bili u školi.. onda ne, ti si.. ništa neće bit od tebe.. to jednostavno tako ide.. takva je sredina, tak ljudi razmišljaju.. (Sudionica 2, autoelektričarka, 18 godina)

Kao najznačajniji akter u cjelokupnom procesu obrazovanja za sve sudionike ističe se struktura obitelji, odnosno uloga roditelja i/ili brata/sestre. Usvojene vrijednosti i norme unutar svog prvog (pounutrenog) svijeta ostaju dominantne tijekom cijelog socijalizacijskog procesa. U skladu s prethodno dobivenim rezultatima i spomenutim teorijama, nakon roditelja kao značajni se pokazuju bliski socijalni akteri (prijatelji) ili grupe (cijelo društvo). Isto tako, nastavnička struktura je od velike važnosti kako u osnovnoj tako i u srednjoj školi, i to ne samo za ostvarenje obrazovnih ishoda već i izgradnju ličnosti i funkcionalnu socijalizaciju. S obzirom na pedagoške tehnike i način njihovog korištenja, cjelokupni će socijalizacijski i obrazovni proces biti (ne)uspješan ovisno o proživljenom, pozitivnom ili negativnom iskustvu pojedinca.

Pa ne znam.. na odabir škole to su mi roditelji nekako bili.. profesori su mi bili onako, pa drago mi je šta sam imala sreće da su tak' dobri profesori, nije bilo onako.. bilo mi je drago da smo se svi družili, nekako ono.. čak i ne odnos profesor – učenik, nego kao neki stariji prijatelj, ajmo reć.. i kroz osnovnu školu i srednju.. ne mogu reć da sam imala igdje nekog tko je bio, ne znam, da se nije lijepo ponašao prema meni.. ili prema nekom od nas.. a društvo, nekako, izdvojila bih to društvo nekako ono i kad mi se nije dalo učit, onda ono ajde X idemo učit, čujemo se kasnije.. pa ne znam ako ti treba nešto pomoć, uvijek ti netko pomogne.. ili ti kaže kak' se nešto rješava.. ili ti pošalje svoje šta je riješio da vidiš kak' to treba ić.. I imala sam normalne ljude oko sebe stvarno. (Sudionica 3, frizerka, 19 godina)

Raznolika iskustva sudionika u dosadašnjem obrazovanju ukazuju na relevantne trenutke koji su odredili smjer njihovog daljnjeg djelovanja, socijalno i obrazovno gledajući. Od vršnjaka preko nastavnika i cijelog obrazovnog sustava do (uže) obitelji – akteri su od ključnog značaja za ostvarenje socijalizacijskih ishoda. S obzirom da se procesi primarne i sekundarne socijalizacije odvijaju većim dijelom i u obrazovnim institucijama, dva su procesa i njihovo potencijalno ostvarenje neodvojivi i međuovisni. Relevantni trenuci proživljeni sa najznačajnijim akterima od velike su važnosti za izgradnju i oblikovanje pojedinčeve ličnosti – percepcije samoga sebe i svijeta koji ga okružuje. Individualni doživljaj pojedinih situacija i akumuliranje iskustava prožetih emocionalnim nabojem odvijaju se unutar mreže kooperacije užih i širih socijalnih struktura. Uloga roditelja u drugom je trenutku uloga nastavnika, kao što je uloga sestre u idućoj situaciji uloga vršnjačke skupine. Ispreplitanjem mikro i makro struktura, kao i subjektivno stvorenih a objektivno promatranih vrijednosti, pojedinac gradi percepciju stvarnosti i vlastitog poimanja svijeta.

Zaključak

Teorijska razrada fenomena percepcije znanja kod učenika trogodišnjih strukovnih škola u okvirima sociologije znanja i sociologije obrazovanja, u kombinaciji s empirijski dobivenim podacima ukazuje na relevantnost ove problematike u obrazovnom, i cjelokupnom društvenom sustavu. Pristupajući percepciji znanja i načinima njezinog oblikovanja kao kompleksnom, individualnom i socijalnom fenomenu, nakon provedenog istraživanja i uvida u dublje strukture svijesti pojedinca moguće je donijeti određene zaključke – jednim dijelom komplementarne s ranije provedenim istraživanjima, a drugim dijelom vrijedne za daljnja istraživanja unutar i van struke.

Kao najznačajniji akter u stvaranju i oblikovanju percepcije znanja pokazala se struktura obitelji. Polazeći od habitusa koji se ovim istraživanjem pokazao značajnim čimbenikom, nužno je istaknuti višestruku ulogu i značaj roditelja u konstrukciji značenja koje pojedinac pridaje fenomenima i na taj način doprinosi konstrukciji društvene zbilje. Na području obrazovanja, habitus pojedinca – stupanj obrazovanja i radno mjesto roditelja, socio-ekonomski status te podrška i usmjeravanje u obrazovnom procesu – ključni su za određenje pojedinačnih obrazovnih (i profesionalnih) aspiracija i ambicija. Uz težnju za održavanjem postojećeg društvenog statusa koji počiva na specifičnom sustavu vrijednosti, prisutna ambicija za nadilaženjem istog objašnjiva je unutar koncepta izbjegavanja relativnog rizika. U okvirima primarne i sekundarne socijalizacije, roditelji su se pokazali najznačajnijim akterom u definiranju kriterija na temelju kojih pojedinac poima znanje. Njegova percepcija znanja unutar obrazovnog i cjelokupnog društvenog sustava u najvećoj je mjeri oblikovana primarno usvojenim sustavom vrijednosti u vlastitom domu, a u konačnici utječe i na ostvarenje obrazovnih i socijalizacijskih ishoda. Prelaskom iz primarne u sekundarnu socijalizaciju te susretanjem s novim akterima značajnih drugih, pojedinačeva se percepcija transformira i razvija ovisno o situacijskom okviru u kojemu se u tom trenutku nalazi i djeluje. Načini na koje mu se znanje predstavilo i nastojalo prenijeti od strane nastavnika uokvireni uspostavljenim kriterijima vrednovanja odgovarajuće vršnjačke skupine, također utječu na njegovo oblikovanje percepcije znanja. Odgojno-obrazovne institucije sa svim odgovarajućim akterima vršnjaka i nastavnika pokazale su se značajnima i za kreiranje pojedinačeve percepcije cjelokupne stvarnosti u okvirima šireg, socijalno uspostavljenog sustava (ne)poželjnih vrijednosti. Načini oblikovanja percepcije osim o individualnim karakteristikama ličnosti ovise i o pojedinačevoj dobi, a u konačnici određuju kriterije samoprocjene i vrednovanja onoga što ga okružuje. Slijedeći logičan vremenski i situacijski slijed procesa socijalizacije koji se pored obiteljske

strukture u najvećoj mjeri odvija u odgojno-obrazovnim ustanovama, ključan trenutak za finalno oblikovanje pojedinačne percepcije jest onaj u kojemu se pojavljuje diskrepancija između već usvojenih i novo nametnutih pravila i normi. Nastali jaz proizlazi iz nepodudaranja njegovog primarno usvojenog svijeta sa onima koje tek treba internalizirati. U konačnici rezultira stigmom koja s vremenskim odmakom i u izostanku pedagoških metoda, na individualnoj razini biva sve dubljom, a na socijalnoj sve širim i čvršćom. Unatoč dominantnim vrijednostima internaliziranim u sklopu obiteljske strukture, kontinuitet interakcija sa svim drugim akterima u obrazovno-socijalizacijskom procesu dovoljan je za uspostavljanje i implementiranje novih obrazaca mišljenja i ponašanja koji se iskustvenim potvrđivanjem ukorjenjuju u svijesti pojedinca i time usmjeravaju njegovo daljnje djelovanje.

S obzirom da se radi o učenicima trogodišnjih strukovnih škola proizvedena je stigma jedan od ključnih čimbenika koji su doprinijeli kreiranju i oblikovanju pojedinačne percepcije znanja i povezanih elemenata unutar sustava obrazovanja. Percepcija znanja na individualnoj je razini u najvećoj mjeri određena poimanjem vlastite struke stavljajući pritom naglasak na praktične vještine kao superiorne teorijskoj podlozi iz koje su proizašle. U kontekstu obrazovnog sustava, utjecaj stigme na percepciju znanja vidljiv je u animozitetu kojeg pojedinac ispoljava spram teorije koju poistovjećuje s *knjigom*, a *knjigu* s višim stupnjem obrazovanja. Tako se oblikovani stavovi tumače stigmatizacijom pojedinih struka, odnosno favoriziranjem drugih. Svojevrna odbojnost prema učenju (*knjizi*) proizlazi iz pojedinčevog dosadašnjeg iskustva unutar sustava u kojemu nije stekao značajne obrazovne, a često niti socijalizacijske „uspjehe“. Iskustvo proživljeno u okviru proizvedene stigme u daljnjem ga je djelovanju obilježilo definirajući njegove stavove prema drugima, ali još važnije prema sebi – u vidu procjene vlastitih mogućnosti i njihovog (ne)ostvarenja. S obzirom da se korijeni stigme nalaze u širim strukturama društva i usvojenim se obrascima mišljenja i ponašanja iznova potvrđuju u svakodnevnom životu, pojedinačna je percepcija građena i oblikovana ovisno o njejoj masivnosti. Učenici trogodišnjih strukovnih škola uokvireni zajedničkom definicijom situacije i usmjereni općeprihvaćenim, ali prešutnim zahtjevima – subjektivnim konstrukcijama značenja doživljavaju i interpretiraju objektivnu zbilju. Dovodeći u vezu primarno usvojene vrijednosti unutar obitelji sa onima iz obrazovnog (i društvenog) sustava, vidljiv je svojevrsni obrambeni mehanizam u zaštiti onoga što pojedinac (izvorno) jest, i to pružanjem otpora onome što mu šire strukture nalažu.

Smještajući razrađenu problematiku u širi aktualni društveni kontekst, dobiveni nalazi ne idu u prilog sustavu obrazovanja u Republici Hrvatskoj. Uz podatak o kontinuiranom smanjenju

broja učenika koji se odlučuju za srednje strukovne škole te njegovu, danas već ukorijenjenu neusklađenost sa potrebama tržišta rada, načini na koje pojedinac poima znanje i elemente društvene stvarnosti pokazali su se ključnima za njegovo buduće obrazovno i profesionalno djelovanje. Akumulirane subjektivne konstrukcije zbilje proizašle iz individualno proživljenog iskustva, na društvenoj su razini zbilje svojevrсни alati održavanja reda i poretka jasno definirajući granice pojedinčevog djelovanja. Uz nužnost donošenja i provođenja reformi na području strukovnog srednjoškolskog obrazovanja s ciljem održavanja gospodarske stabilnosti i povećavanja društvene progresivnosti, pojedinca je kroz sustav obrazovanja potrebno oblikovati u zdravog i aktivnog građanina. Dužnost i odgovornost svih aktera obrazovno-socijalizacijskog procesa prema pojedincu kao članu društva jest pedagoškim metodama osigurati individualni i potpuni razvitak ličnosti te pružiti poticajnu platformu za stjecanje i usavršavanje kompetencija i u konačnici cjelokupno (samo)ostvarenje.

Popis literature

1. Babarović, T., Burušić, J. i Šakić, M. (2009): *Uspješnost predviđanja obrazovnih postignuća učenika osnovnih škola Republike Hrvatske*. Društvena istraživanja, Zagreb, god. 18 (2009), br. 4-5 (102-103), str. 673-695
2. Baranović, B., Jugović, I. i Puzić, S. (2014): *Važnost obiteljskog podrijetla i roda za uspjeh iz matematike i odabir srednje škole*. Revija za socijalnu politiku, god. 21, br. 3, str. 285-307, Zagreb 2014.
3. Bell, D. (1976): *The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting*. Basic Books, New York
4. Berger, P. i Luckmann, T. (1992): *Socijalna konstrukcija zbilje: rasprava o sociologiji znanja*. Naprijed. Zagreb 1992.
5. Bogdanović, M. (2008): *Prilog teoriji ljudskog kapitala: koja svojstva radne snage treba smatrati bitnim sastavnicama ljudskog kapitala?* Ekonomija/Economics, 15 (1), str. 45-82 (2008)
6. Burušić, J., Babarović, T. i Marković, N. (2010): *Koliko daleko padaju jabuke od stabla? Odnos obrazovnih postignuća djece i obrazovne razine njihovih roditelja*. Društvena istraživanja, Zagreb, god. 19 (2010), br. 4-5 (108-109), str. 709-730
7. DZS (2010): *Srednje škole kraj šk. g. 2008./2009. i početak šk. g. 2009./2010*. Priopćenje Državnog zavoda za statistiku. Zagreb, 23.4.2010.
8. DZS (2020): *Srednje škole kraj šk. g. 2018./2019. i početak šk. g. 2019./2020*. Priopćenje Državnog zavoda za statistiku. Zagreb, 30.4.2020.
9. Fumić, S. (2019): *Ocjene kao faktor uspostave društvenih odnosa učenika osnovnih škola na primjeru osnovnih škola Grada Zagreba*. Fakultet hrvatskih studija, Zagreb, 2019.
10. Ježić, Z. (2010): *Razvoj ljudskih potencijala za gospodarstvo temeljeno na znanju*. Doktorska disertacija, Sveučilište u Rijeci, Ekonomski fakultet u Rijeci. Rijeka, 2010.
11. Jokić, B. (2012): *Obrazovanje i tržište rada: (ne)mogućnost sklada*. 5. Zagrebački ekonomski forum 2012. Friedrich Ebert Stiftung 2012.
12. Jokić, B., Ristić Dedić, Z., Erceg, I., Košutić, I., Kuterovac Jagodić, G., Marušić, I., Matić Bojić, J. i Šabić, J. (2019): *Obrazovanje kao cilj, želja i nada*. Institut za društvena istraživanja u Zagrebu. Zagreb, siječanj 2019.
13. Matijević, M. (2005): *Evaluacija u odgoju i obrazovanju*. Pedagogijska istraživanja, 2 (2): 279-298.
14. Matković, T. (2011): *Obrasci tranzicije iz obrazovnog sustava u svijet rada u Hrvatskoj*. Doktorski rad, Sveučilište u Zagrebu, Pravni fakultet, Studijski centar socijalnog rada. Zagreb, 2011.
15. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Vlada RH (2008): *Strategija razvoja sustava strukovnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj 2008. – 2013*. Zagreb, srpanj 2008.
16. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske (2016): *Vodič kroz sustav obrazovanja u Republici Hrvatskoj*
17. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2016): *Program razvoja sustava strukovnog obrazovanja i osposobljavanja*
18. NCVVO (2017): *Novi horizonti strukovnog obrazovanja. Izvještaj vanjskoga vrednovanja eksperimentalne provedbe novih strukovnih kurikuluma*. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. Zagreb, 2017.
19. Perin, V. i Drobac, I. (2010): *Profesionalno usmjeravanje kao pedagoška zadaća škole*. Acta Iadertina, 7(2010), 59-78
20. Puzić, S., Odak, I. i Šabić, J. (2019): *Obrazovni ishodi i aspiracije učenika srednjih škola: perspektive kulturnog kapitala i izbjegavanja relativnog rizika*. Sociologija, Vol. LXI (2019), N°3
21. Ritzer, G. (1997): *Suvremena sociologijska teorija*. Nakladni zavod Globus. Zagreb, 1997.
22. Schultz, T. W. (1961): *Investment in human capital*. American economic review, 51, 1-17.

23. Spasić, I. (2004): *Sociologije svakodnevnog života*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. Beograd, 2004.
24. [https://hr.wikipedia.org/wiki/PISA_\(istra%C5%BEivanja\)](https://hr.wikipedia.org/wiki/PISA_(istra%C5%BEivanja)), pristupljeno 5.7.2020.
25. <https://hr.wikipedia.org/wiki/COVID-19>, pristupljeno 11.7.2020.
26. https://hr.wikipedia.org/wiki/Pandemija_koronavirusa_u_Hrvatskoj_2020., pristupljeno 11.7.2020.
27. <https://www.jutarnji.hr/vijesti/hrvatska/dodijeljeno-500-ugovora-o-naukovanju-10012690>, pristupljeno 15.8.2020.