Formiranje i razvoj profesionalnoga identiteta nastavnika stručno-teorijskih sadržaja u Republici Hrvatskoj

Vignjević Korotaj, Bojana

Doctoral thesis / Disertacija

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:186:447231

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-29**

Image not found or type unknown

Repository / Repozitorij:

Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository

DIGITALNA KNJIŽNICA

Image not found or type unknown

SVEUČILIŠTE U RIJECI

FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI

ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Bojana Vignjević Korotaj

FORMIRANJE I RAZVOJ PROFESIONALNOGA IDENTITETA NASTAVNIKA STRUČNO-TEORIJSKIH SADRŽAJA U REPUBLICI HRVATSKOJ

DOKTORSKA DISERTACIJA

Rijeka, 2020.

SVEUČILIŠTE U RIJECI

FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI

ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Bojana Vignjević Korotaj

FORMIRANJE I RAZVOJ PROFESIONALNOGA IDENTITETA NASTAVNIKA STRUČNO-TEORIJSKIH SADRŽAJA U REPUBLICI HRVATSKOJ

DOKTORSKA DISERTACIJA

Mentor: izv.prof.dr.sc. Kornelija Mrnjaus

Komentor: izv.prof.dr.sc. Marija Brajdić Vuković

Rijeka, 2020.

UNIVERSITY OF RIJEKA

FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

DEPARTMENT OF EDUCATION

Bojana Vignjević Korotaj

CROATIAN VOCATIONAL TEACHERS' PROFESSIONAL IDENTITY FORMATION AND DEVELOPMENT

DOCTORAL THESIS

Mentor: Assoc.Prof. Kornelija Mrnjaus, PhD

Co-mentor: Assoc.Prof. Marija Brajdić Vuković, PhD

Rijeka, 2020.

Autor:

Bojana Vignjević Korotaj

Naziv doktorske disertacije:

Formiranje i razvoj profesionalnoga identiteta nastavnika stručno-teorijskih sadržaja u Republici Hrvatskoj

Sastav Povjerenstva za ocjenu doktorskog rada:

Prof.dr.sc. Jasminka Ledić (predsjednica Povjerenstva)

Prof.dr.sc. Sofija Vrcelj (članica Povjerenstva)

Prof.dr.sc. Vlatka Domović (članica Povjerenstva)

Doktorski rad obranjen je dana 11. studenoga 2020. godine na Filozofskom fakultetu u Rijeci pred **Povjerenstvom za obranu doktorskog rada u sastavu:**

Prof.dr.sc. Jasminka Ledić (predsjednica Povjerenstva)

Prof.dr.sc. Sofija Vrcelj (članica Povjerenstva)

Prof.dr.sc. Vlatka Domović (članica Povjerenstva)

ZAHVALA

It was the best of times, it was the worst of times, it was the age of wisdom, it was the age of foolishness, it was the epoch of belief, it was the epoch of incredulity, it was the season of light, it was the season of darkness, it was the spring of hope, it was the winter of despair…

(Charles Dickens, „A Tale of Two Cities“)

Iako Dickens započinje svoje djelo ovim riječima govoreći pritom o radikalnim kontrastima svoga vremena, proces pisanja ove doktorske disertacije neumitno za mene također odjekuje poznatim riječima ovog velikog autora. Srećom, kroz najbolja i najgora vremena u procesu izrade ove doktorske disertacije našli su se dobri ljudi uz čiju podršku je bilo lakše uvijek gledati svijetlu stranu ovoga puta. Njima dugujem svoju zahvalu.

Prije svega želim zahvaliti svojim sudionicima istraživanja, strukovnim nastavnicima koji su me pustili u svoj život, nerijetko i u svoj dom i dopustili mi da ispričam njihove, za mene inspirirajuće, profesionalne, ali i životne priče.

Mojoj mentorici izv.prof.dr.sc. Korneliji Mrnjaus hvala na velikoj osobnoj i profesionalnoj podršci od samoga početka moga puta u sustavu visokoga obrazovanja, a mojoj komentorici izv.prof.dr.sc. Mariji Brajdić Vuković hvala što me je uvela u prekrasan (i zahtjevan) svijet kvalitativne metodologije i bila mi kontinuirana podrška u istraživanju tog svijeta.

Profesoricama Jasminki Ledić, Sofiji Vrcelj i Vlatki Domović zahvaljujem na njihovom iznimnom doprinosu kao članicama Povjerenstva za obranu nacrta istraživanja, a potom i Povjerenstva za ocjenu i obranu doktorske disertacije.

Svim članovima Odsjeka za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Rijeci hvala na prihvaćanju i podršci od samog početka moga rada na Odsjeku.

Mojim nešto mlađim kolegicama na Odsjeku (Ivi Buchberger, Ivani Miočić, Nadji Čekolj, Zlatki Gregorović Belaić i Neni Vukelić) hvala na svoj podršci, smijehu, druženju i prijateljstvu, a mom APROFRAME (Sweet&Sour) timu moćnih žena (Jasminki Ledić, Mariji Brajdić Vuković, Bojani Ćulum Ilić, Ivani Miočić i Neni Rončević) hvala na osobnoj i profesionalnoj socijalizaciji i danononoćnom zajedništvu i kroz *sweet* i kroz *sour* trenutke.

Na kraju se želim zahvaliti svojim dvjema obiteljima Vignjević i Korotaj na razumijevanju, ljubavi i iznimnoj osobnoj podršci, a posebno mome Mirku koji je moj čvrsti i nepokolebljivi oslonac u *best and worst of times.*

Na kraju, ovu doktorsku disertaciju željela bih posvetiti našem sinu koji je sa mnom pisao finalne paragrafe ovoga rada i strpljivo prošao kroz obranu doktorske disertacije.

SAŽETAK

Tema ove doktorske disertacije je formiranje i razvoj profesionalnoga identiteta nastavnika stručno-teorijskih sadržaja u Republici Hrvatskoj dok je temeljno istraživačko pitanje od kojeg se polazi: "Kako se formira i razvija profesionalni identitet nastavnika stručno- teorijskih sadržaja u Republici Hrvatskoj?" Kako bi se dubinski istražio fenomen profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika, odabran je narativni pristup u istraživanju kako u izradi protokola intervjua i provedbi istraživanja, tako i u analizi i prezentaciji rezultata istraživanja. U analizi i obradi podataka koristili su se višestruki koraci, a temeljni pristup korišten u analizi jest trodimenzionalni prostorni pristup, odnosno trodimenzionalna analiza narativa (Clandinin i Conelly, 2000). Navedena analiza iznjedrila je četiri tipa narativa o profesionalnom identitetu strukovnih nastavnika koji upućuju na nekoliko važnih zaključaka. Naime, rezultati istraživanja ističu iznimnu važnost osobnih biografija strukovnih nastavnika koje mogu doprinijeti ili ograničavati procese formiranja i razvoja njihovog profesionalnog identiteta. Pritom se posebno prepoznaje važnost prethodnih obrazovnih i radnih iskustava kao i osobnih vrijednosti i stavova koji osim što imaju funkciju samorefleksije, usmjeravaju profesionalne odluke ovih nastavnika. Snažan utjecaj na formiranje i razvoj profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika također ima situacijsko okruženje institucija u kojima su zaposleni, pri čemu se čini da je presudno obilježje njihovog profesionalnog identiteta odnos s učenicima s kojima su u neposrednom i svakodnevnom kontaktu. Osim navedenog, rezultati istraživanja upućuju i na učestalost nestrukturiranog mentoriranja strukovnih nastavnika te nedostatak podrške pri uravnoteženom profesionalnom usavršavanju u nastavi i matičnoj struci te kontinuiranoj i formalnoj suradnji s poslodavcima u matičnoj struci. Jednako tako,

primjetan je diskurs vrlo niskog statusa i ugleda srednjih strukovnih škola kao i neprijemčivost obrazovnih politika i reformi za potrebe strukovnih nastavnika što se u nekim slučajevima odražava na razinu njihove motiviranosti. S obzirom na navedene nalaze, u doktorskoj se disertaciji nude preporuke na razini strukovnih nastavnika, škola te Ministarstva kako bi se uputilo na potrebne intervencije na različitim razinama u svrhu osnaživanja profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika.

Ključne riječi: profesionalni identitet, strukovni nastavnici, strukovno obrazovanje i osposobljavanje

SUMMARY

The topic of this doctoral dissertation is Croatian vocational teachers' professional identity formation and development, while the main research question is: “How is professional identity formed and developed in Croatian vocational teachers?” Narrative inquiry was chosen in order to thoroughly examine the phenomenon of vocational teachers' professional identity both in the development of the interview protocol and field research, and in the analysis and presentation of the research results. Multiple steps were used in the analysis and data processing while the main approach was the three-dimensional spatial approach, i.e. the three-dimensional narrative analysis (Clandinin and Conelly, 2000). This analysis has yielded four types of narratives about the vocational teachers' professional identity, which point to several important conclusions. Namely, the results of the research emphasize the exceptional importance of personal biographies of vocational teachers that can contribute to or limit the processes of formation and development of their professional identity. The research results especially recognised the importance of previous educational and work experiences as well as personal values and attitudes which, in addition to having the function of self-reflection, guide the professional decisions of these teachers. The context of the institutions in which they are employed (schools) also seems to have a strong influence on the formation and development of the professional identity of vocational teachers, whereby the relationship with students with whom they are in direct and daily contact seems to be a crucial feature of their professional identity. In addition to the above, the results of the research indicate the commonality of unstructured mentoring of vocational teachers and the lack of support for balanced professional development in teaching and their first profession as well as in continuous and formal cooperation with the industry. Additionally, there is a noticeable discourse of very low status and

reputation of secondary vocational schools, as well as the disinterest of educational policies and reforms for the needs of vocational teachers, which is in some cases reflected in their lack of motivation. Given the above findings, this doctoral dissertation offers recommendations at the level of vocational teachers, schools and the Ministry in order to address the necessary interventions at various levels in order to strengthen the professional identity of vocational teachers.

Key words: professional identity, vocational teachers, vocational education

SADRŽAJ

UVOD 13

1. IDENTITET I PROFESIONALNI IDENTITET 19

2. PROFESIONALNI IDENTITET NASTAVNIKA 30

3. PROFESIONALNI IDENTITET STRUKOVNIH NASTAVNIKA 37

3.1. Osobne biografije te situacijsko i šire društveno okruženje strukovnih nastavnika **41**

3.2. Djelovanje i profesionalni identitet strukovnih nastavnika **66**

3.3. Dinamičnost, promjenjivost i višestrukost profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika **71**

4. FORMIRANJE I RAZVOJ PROFESIONALNOG IDENTITETA STRUKOVNIH NASTAVNIKA 78

5. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA 88

5.1. Istraživačka pitanja i ciljevi **88**

5.2. Odabir metode istraživanja **90**

5.3. Istraživačke metode i instrumenti te pregled faza istraživanja **93**

5.4. Osiguravanje kvalitete istraživanja **96**

5.5. Uzorak istraživanja **98**

5.6. Način čuvanja anonimnosti te pregled šifri sudionika istraživanja **101**

5.7. Analiza i obrada podataka **103**

6. ANALIZA REZULTATA ISTRAŽIVANJA 109

6.1. Prvi tip narativa o profesionalnom identitetu strukovnih nastavnika: ***Ostvareni kao stručnjaci i nastavnici, zadovoljni svojim poslom i opsežni u djelovanju s dominantno izraženim nastavničkim ili integriranim profesionalnim identitetom*** **112**

6.2. Drugi tip narativa o profesionalnom identitetu strukovnih nastavnika: ***Djelomično ostvareni kao stručnjaci i nastavnici, zadovoljni svojim poslom s djelovanjem koje ovisi o stvaranju odnosa te dominantno izraženim nastavničkim profesionalnim identitetom ili dominantno izraženim profesionalnim identitetom matične struke*** **..... 130**

6.3. Treći tip narativa o profesionalnom identitetu strukovnih nastavnika: ***Djelomično ostvarene kao stručnjaci i potpuno ostvarene kao nastavnice, zadovoljne svojim poslom, s ograničenim djelovanjem te dominantno izraženim nastavničkim ili integriranim profesionalnim identitetom*** **..... 144**

6.4. Četvrti tip narativa o profesionalnom identitetu strukovnih nastavnika: ***Djelomično ostvareni kao stručnjaci i kao nastavnici, nezadovoljniji svojim poslom, prilagođeni u svom djelovanju s dominantno izraženim nastavničkim profesionalnim identitetom ili dominantno izraženim identitetom matične struke*** **..... 164**

7. RASPRAVA O REZULTATIMA ISTRAŽIVANJA 183

7.1. Utjecaj osobne biografije na profesionalni identitet strukovnih nastavnika 183

7.2. Utjecaj situacijskog i šireg okruženja na profesionalni identitet strukovnih nastavnika 203

7.3. Djelovanje strukovnih nastavnika na formiranje i razvoj vlastitog profesionalnog identiteta..... 228

7.4. Dinamičnost, promjenjivost i višestrukost profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika 234

7.5. Formiranje i razvoj profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika 239

8. ZAKLJUČAK 249

9. POPIS LITERATURE 259

POPIS PRILOGA 267

PRILOZI 268

UVOD

Od vrlo rane dobi sam pokazivala sklonost spram učenja jezika, a posebice me zanimao engleski jezik. Prijateljice i ja smo se tada često igrale da smo učiteljice i ja bih naravno uvijek poučavala engleski jezik. Nije stoga neobično da sam nakon završene osnovne škole upisala jezičnu gimnaziju, a nakon toga mi je također put bio izvjestan s obzirom na to da moja ljubav prema engleskom jeziku nije jenjavala. Odlučila sam upisati Filozofski fakultet i znala sam da ću studirati engleski jezik kako bih jednoga dana zaista ispunila dječju viziju sebe kao nastavnice engleskog jezika. Drugi izbor predmeta bila je pedagogija (kako i za dobar dio studenata dvopredmetnog studija razmišljala sam kako je to dobra kombinacija, pedagogija kao dobar dodatak onome što me zbilja zanima). Iako me pedagogija kroz studij počela sve više zanimati i intrigirati, engleski jezik i dalje ostaje prva i jedina ljubav, ono čime ću se sigurno baviti kada završim studij. Iako sam se nakon studija spletom okolnosti zaposlila u učeničkom domu upravo kao pedagog, profesionalni put me nakon tog lijepog, ali kratkog iskustva ipak vodi u poučavanje engleskog jezika pri čemu u narednom vremenu od 5 godina imam priliku raditi s djecom, mladima i odraslima. Jako dobro se osjećam kao nastavnik engleskog jezika, volim raditi u nastavi jer osjećam da mogu biti kreativna i svoja, ostvarujem jako dobre odnose s polaznicima i polažem stručni ispit za nastavnika engleskog jezika. Međutim, s obzirom na nešto zahtjevnije uvjete kontinuiranog rada u popodnevnoj smjeni počinjem razmišljati o potencijalnoj promjeni posla. U tom trenutku u glavi mi se počinje javljati roj različitih ideja o tome što bih ja zapravo sve mogla raditi pri čemu ne izuzimam potencijal koji nudi moj završeni studij pedagogije. Tada se otvara natječaj za radno mjesto asistenta na Odsjeku za pedagogiju i ja se usuđujem pomisliti na doktorat. Doktorat?! Ma jesam li ja sigurna da to želim? Jesam li ja sigurna da to uopće

mogu? Usprkos različitim pitanjima, odlučujem se za taj korak i, nevjerojatno, ali istinito, dobivam posao i upisujem doktorski studij.

Adaptacija u sustav visokog obrazovanja i u posao asistenta i doktoranda za mene je nevjerojatno zahtjevna, kao da sam opet na početku, opet sam pripravnik, opet kao da ne znam ništa. U nastavi engleskog jezika bila sam sigurna, imala sam kompetencije, ali možda i najvažnije, pronašla sam sebe u tom poslu. Odjednom, taj moj dugo njegovani disciplinarni identitet sada nije više bio toliko bitan, engleski jezik postaje ništa više doli alat za pisanje znanstvenih radova ili jezik prezentiranja na pojedinim konferencijama. Sada ja moram postati znanstvenik, nastavnik u visokom obrazovanju, a u disciplinarnom smislu vratiti se pedagogiji. Vrlo često si u nekoliko narednih godina postavljam pitanja: tko sam ja sada u profesionalnom smislu i imam li ja kapacitete za raditi ovaj posao? U nastavi nailazim na relativno malo problema (pa ipak sam ja nastavnik, to je moja profesija), sa studentima je lijepo raditi, međutim, moram puno čitati i pripremati se za kolegije u sadržajnom smislu, ponovno probuditi svoja znanja iz pedagogije kako bih mogla suvereno biti asistent na kolegijima. U znanosti je pak situacija ipak daleko zahtjevnija. A1, A2, A3 radovi, koliko kojih treba imati? U kojem su kvartilu časopisi? H-indeks? Molim? Trebam pisati znanstveni rad? Ali, ja ne znam napisati znanstveni rad… Mentorica, stariji i mlađi kolege postaju mi neiscrpan izvor informacija i pružaju mi veliku podršku u ovim stresnim počecima rada. Međutim, najvažnije je, svi mi kažu, posvetiti se doktorskoj disertaciji. Tada, uz pohađanje kolegija na doktorskom studiju koji me polako uvode u svijet znanosti, s mentoricom kontinuirano radim na kristaliziranju teme doktorske disertacije. Uslijed jednog razgovora dolazimo na područje strukovnog obrazovanja i osposobljavanja i tada počinjem konkretnije razmišljati i čitati o strukovnim nastavnicima. Po čemu su oni specifični? Kroz proučavanje dostupne literature kontinuirano se otvara tema njihovog

profesionalnog identiteta kao njihova iznimna specifičnost. Naime, strukovni nastavnici su osobe koje su završile nenastavnički studij u svojoj matičnoj struci, a neki su od njih nakon toga godinama i radili u toj struci da bi se onda, uslijed različitih okolnosti odlučili za potpuni profesionalni preokret odlaskom u školu i radili kao nastavnici. Gradili su i njegovali oni, kao i ja u engleskom jeziku, disciplinarni identitet u svojoj matičnoj struci možda i dugi niz godina, potom se zapošljavali u svojoj matičnoj struci, a onda se dogodilo nešto zbog čega su sve to napustili i otišli potražiti svoju budućnost kao strukovni nastavnici. Sada oni trebaju postati nastavnici, ali ne smiju zanemariti svoju matičnu struku, treba naći ravnotežu, a to je izazov. Pomislila sam tada da bi ih možda mogla dobro razumjeti. Komentorica mi tada kaže: „neka ti ispričaju svoje životne priče“. Sve ostalo je povijest.

Svatko od nas ima svoju životnu i profesionalnu priču, a cilj ovog kratkog osobnog narativa bio je uvesti čitatelje ovoga rada u temu, ali i metodu istraživanja koja se koristila u ovoj doktorskoj disertaciji kako bih osvijestila važnost profesionalnog identiteta za svakoga od nas, ali i važnost pričanja osobnih priča kao metode samorefleksije pa i boljeg razumijevanja vlastitih osobnih i profesionalnih odluka koje su nas dovele do onoga gdje se trenutno nalazimo na svom profesionalnom putu.

Dakle, ova doktorska disertacija bavi se temom formiranja i razvoja profesionalnog identiteta nastavnika stručno-teorijskih sadržaja[1] u Republici Hrvatskoj. Iako se u nacionalnim istraživačkim okvirima ne pronalaze istraživanja koja se bave ovom temom te stoga ovaj rad predstavlja *novum*, u inozemnoj znanstvenoj zajednici ova je tema relevantna i recentna (Viskovic i Robson, 2001; Colley, James, Diment i Tedder,

[1] U ovome radu fokus je na nastavnicima stručno-teorijskih sadržaja, međutim, uglavnom će se koristiti termin „strukovni nastavnik/ci“ kako se tekst, zbog česte uporabe termina, ne bi opteretio navedenim dugim nazivom koji stoji u Zakonu o strukovnom obrazovanju za profil strukovnih nastavnika koji predaju teorijsko- stručne predmete u strukovnim školama.

2003; Dalton i Smith, 2004; Søreide, 2007; Berner, 2010; Vähäsantanen, Saarinen i Eteläpelto, 2010; Bekale Nze i Ginestié, 2012; Chan, 2012; Farnsworth i Higham, 2012; Black i Yasukawa, 2013; Sze Goh, 2013; Williams, 2013; Fejes i Köpsén, 2014; Köpsén, 2014; Määttä, Koski-Heikkinen i Uusiautti, 2014; Andersson i Köpsén, 2015; Green, 2015; Sze Goh, 2015; Gabrhelová i Pasternáková, 2016; Sirk, Liivik i Loogma, 2016; Andersson, Hellgren i Köpsén, 2018).

Važnost bavljenja profesionalnim identitetom primjetna je u tezi koja se promovira kroz navedena istraživanja, a koja upućuje na to da je formirani profesionalni identitet preduvjet za motiviranost, efikasnost i zadovoljstvo profesijom (Wenger, 1998; Beijaard, Meijer i Verloop, 2004; Canrinus, 2011; Đermanov i Kosanović, 2013; Williams, 2013; Gregson i Hillier, 2015) kao i da razvoj profesionalnog identiteta otvara mogućnost oblikovanja kompleksnijih struktura profesionalnog identiteta koje utječu na bogatiji profesionalni život (Caza i Creary, 2016). Gabrhelová i Pasternáková (2016) tvrde da se profesionalni identitet očituje i kroz profesionalno i osobno samopouzdanje, sposobnost samorefleksije te kroz svjesnost o vlastitim profesionalnim kvalitetama. Khapova, Arthur, Wilderom i Svensson (2007) pak tvrde da je profesionalni identitet prediktor intencije promjene karijere. Dakle, razvidno je da je stabilan profesionalni identitet temelj za kvalitetan rad nastavnika u školama. Međutim, postojeće teorije o profesionalnom identitetu nisu u suglasju, već nude različita polazišta i definicije. Posljedica toga su mnogobrojne definicije koje u fokus stavljaju pojedinca (Billet i Somerville, 2004; Caza i Creary, 2016), društveni kontekst u kojem se pojedinac nalazi (Meijers ,1998; Wenger, 1998) ili i jedno i drugo analizirajući profesionalni identitet iz holističke perspektive (Williams, 2013; Bukor, 2015; Cruess et al., 2015). Uslijed navedenog, jasno definirati profesionalni identitet nastavnika i

njegove karakteristike je izazovno, no moguće je prepoznati osobnu, situacijsku i društvenu dimenziju profesionalnog identiteta nastavnika.

Za strukovne nastavnike proces formiranja i razvoja profesionalnog identiteta osobito je osjetljiv i izazovan posebice u kontekstu zahtjeva koje pred njih stavljaju obrazovne politike. Naime, u nacionalnim, ali i međunarodnim okvirima vidljiv je fokus obrazovnih politika na učenje temeljeno na radu te snažnijoj povezanosti sustava strukovnog obrazovanja i osposobljavanja i tržišta rada pri čemu, naravno, strukovni nastavnici igraju važnu ulogu u povezivanju ova dva sustava.[2] Specifičnosti profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika primarno proizlaze iz njihove dvostruke profesionalizacije (stručnjak u području i nastavnik) te iz njihove kontinuirane uloge povezivanja svijeta rada sa školskim kontekstom. Naime, strukovni nastavnici često imaju iskustvo rada u svojoj matičnoj struci te imaju razvijen profesionalni identitet u kontekstu zajednice svoje matične struke. Prelaskom u obrazovni sustav, od njih se zahtjeva formiranje nastavničkog identiteta bez napuštanja profesionalnog identiteta struke što podrazumijeva formiranje i daljnji razvoj integriranog višestrukog identiteta (Viskovic i Robson 2001; Chan 2012). Navedene specifičnosti strukovne nastavnike čine bitno različitim od ostalih nastavnika u obrazovnom sustavu što ima važne implikacije za potrebu istraživanja ovog problema. Međutim, do sada spomenuta provedena istraživanja u ovome području bave se partikularnim segmentima procesa formiranja i/ili razvoja profesionalnog identiteta ili pak istražuju samo neka od obilježja profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika u

[2] Ovakvi prioriteti u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju vidljivi su u nizu europskih strateških i policy dokumenata, primjerice: Kopenhaški proces iz 2002. godine; Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020); Council conclusions on the role of education and training in the implementation of the 'Europe 2020' strategy; Stronger VET for better lives: Cedefop's monitoring report on vocational education and training policies 2010-14. U nacionalnim okvirima navedeno je primjetno u: Programu razvoja sustava strukovnog obrazovanja i osposobljavanja (2016. - 2020.)

srednjim strukovnim školama. Ovim se istraživanjem stoga pokušao zahvatiti cjelokupni proces formiranja i razvoja profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika te su se istražila sva prethodno navedena obilježja profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika i to kroz životno-povijesne priče strukovnih nastavnika. Konkretnije rečeno, svrha ovog istraživanja jest opisati i razumjeti proces formiranja i razvoja profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika te opisati i razumjeti ulogu svih ključnih silnica koje u tome procesu sudjeluju putem životno-povijesnih intervjua povezanim sa svim važnim temama o profesionalnom putu strukovnih nastavnika. S obzirom na navedeno, osim što u nacionalnim okvirima ovakvo istraživanje predstavlja novitet, također može biti doprinos postojećem obimu inozemnih istraživanja kao sveobuhvatno istraživanje procesa formiranja i razvoja profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika.

Kako bi se spomenuta svrha i ostvarila, rad započinje pregledom temeljnih pojmova kao i analizom dosadašnjih rezultata istraživanja na spomenutu temu koja je iznjedrila teorijsko-konceptualni okvir ovog istraživanja. Nakon toga slijedi opis metodologije istraživanja, a rad se nastavlja prikazom analize rezultata istraživanja te raspravom o rezultatima istraživanja. Disertacija završava zaključkom u kojem je osnovni cilj osim opisa doprinosa i ograničenja ovog istraživanja dati i preporuke koje su proizašle iz istraživanja, a tiču se procesa formiranja i razvoja profesionalnoga identiteta nastavnika stručno-teorijskih sadržaja u Republici Hrvatskoj.

.

1. IDENTITET I PROFESIONALNI IDENTITET

Na samom početku valja se osvrnuti na temeljne pojmove kojima se bavi ova doktorska disertacija pa se tako ovo poglavlje bavi identitetom i profesionalnim identitetom te daje pregled dosadašnjih znanstvenih rasprava vezanih uz konceptualizaciju ovih pojmova.

Identitet je kompleksan pojam čije jednoznačno definiranje predstavlja izazov budući da se istraživao iz perspektiva različitih znanstvenih polja (filozofija, sociologija, psihologija) što znači da ima iznimno mnogo konceptualnih značenja i teorijskih uloga koje mu se pridaju (Canrinus, 2011; Leitch i Harrison, 2016). Vondracek (2006) opisuje identitet kao rezultat međudjelovanja bioloških, psiholoških, socioloških i povijesnih utjecaja te smatra da identitet izvire iz potrebe osobe za vlastitom jedinstvenošću, ali i potrebe za pripadnošću nekoj grupi. Na sličnom tragu Leitch i Harisson (2016) objedinjujući različite definicije identiteta tvrde da je identitet naša predodžba internaliziranih i društveno očekivanih ponašanja te da nam služi kao okvir za shvaćanje i interpretiranje društvenih situacija kako bismo mogli zaključiti tko smo mi u odnosu na ove situacije. Hall (2004) pak iznosi povijesni pregled poimanja identiteta u zapadnjačkoj kulturi, od utjecaja grčkih filozofa do postmodernista na što se nadovezuje Taylor (2008: 29) dajući sažetak spomenutog rada pri čemu izdvaja četiri pozicije iz kojih se razmatra identitet kroz povijest:

1. identitet se „preuzima“ kroz zajedničku praksu i prihvaćanje datih istina,
2. identitet se konstruira kroz vlastitu misao i refleksiju, a temelji se na skepticizmu, ne na dogmi i tradiciji,
3. identitet se sukonstruira na temelju vlastitih karakteristika i vjerovanja te saveza neracionalnih procesa i veza,

4. identitet se kontinuirano konstruira u kontekstima za koje je karakteristična neodređenost, parcijalnost i kompleksnost

Slijedom navedenog, mogu se izdvojiti dvije poznate tradicije promišljanja o identitetu i njegovom formiranju:

1. psihologijska/filozofska tradicija koja u centar stavlja osobu i njezine samorefleksije uzimajući u obzir ljudsku prirodu (osobna teorija identiteta)
2. sociološka/antropološka tradicija koja naglašava važnost interakcije između pojedinca i društva za identitet i njegovo formiranje (socijalna teorija identiteta) (Zembyas, 2003; Cinoğlu i Arikan, 2012).

U kontekstu pedagogije i obrazovnih znanosti, istraživači su također koristili druge društvene i humanističke znanosti u određenju identiteta, međutim također nisu uspjeli ponuditi jednoznačnu i opće prihvaćenu definiciju identiteta (Oruç, 2013). No, nastavno na prethodno navedene tradicije promišljanja o identitetu i njegovom formiranju u okviru teorija odgoja i teorija škole, analizirajući duhovnoznanstvenu pedagogiju, strukturalno-funkcionalnu analizu i simbolički interakcionizam, moguće je iščitati različite pristupe poimanja identiteta osobe koje je također moguće povezati s prethodno navedenim tradicijama. U centru duhovnoznanstvene pedagogije je primjerice pojedinac te njegov odnos prema drugima, strukturalno-funkcionalni pravac osobu pozicionira u društveno okruženje te se identitet promatra kroz uloge koje pojedinac preuzima, dok simbolički interakcionizam promatra formiranje i razvoj identiteta kroz aktivnu interakciju, odnosno podrazumijeva djelovanje same osobe na vlastiti identitet (Vrcelj, 2000: 14-20). Vidljivo je dakle da su se društvene znanosti u kontekstu poimanja identiteta nerijetko usmjeravale na opaženu dihotomiju osobnog i

društvenog identiteta, međutim recentnije rasprave idu u smjeru sagledavanja identiteta kao integriranog, odnosno istodobno osobnog i društvenog (Vignoles, 2018).

Drugo važno obilježje identiteta je pitanje njegove stabilnosti kroz vrijeme. Naime, obje spomenute tradicije uključuju ideju da je identitet samospoznajan, da ima stabilnu jezgru kao i da su emocije sastavni dio formiranja identiteta. Međutim, pod utjecajem Foucaulta javlja se i treća struja promišljanja o identitetu prema kojoj identitet nije koherentan i stabilan već je fragmentiran, višestruk, kontradiktoran te se kontinuirano formira i nikada nije dovršen (Zembyas, 2003: 113). Urbanski (2011: 5) ukratko zorno prikazuje Focaultovo viđenje identiteta citirajući njegovu rečenicu iz intervjua u Torontu 1982. godine: „Biti isti je zaista dosadno." Focault se, objašnjava dalje Urbanski (2011: 5), dodatno pozicionira u svojim promišljanjima o identitetu na način da ističe da različiti odnosi koje osoba ima sama sa sobom nije odnos s identitetom već je riječ o odnosima „diferencijacije, kreacije i inovacije." S obzirom na to da Focault identitet također vidi kao kontinuirani diskurs koji je posredovan interakcijama s drugim osobama, ova struja promišljanja o identitetu percipira identitet kao kontekstualiziran i odnosan, smješten u vrijeme i prostor te je stoga pod utjecajem društva i kulture u koju je uronjen.

Osim navedenih rasprava o identitetu, ostaje i pitanje višestrukosti identiteta. Ovo je pitanje prepoznato u raspravama pojedinih autora (Day et al., 2006; Cinoğlu i Arikan, 2012) koji podsjećaju na ideju različitog poimanju jastva (*eng. self*) i identiteta. Ponekad se navedeni pojmovi koriste istoznačno, a ponekad se govori o dva odvojena pojma pri čemu je jastvo uglavnom stabilnije i prethodi identitetu, odnosno može se reći da je sazdano od više različitih identiteta. Neovisno o tome na koji način se termini koriste te govorimo li o jastvu i identitetu kao različitim ili istoznačnim pojmovima,

Vondracek (2006) ističe da ipak postoji opći konsenzus da je identitet svake osobe višestruk, odnosno da se sastoji od više različitih domena.

Taylor (2008) zaključuje da je svaka od navedenih pozicija promišljanja o identitetu održiva i danas, međutim, Rodgers i Scott (2008:733) kako bi ponudili ideju suvremenog shvaćanja identiteta i njegovog formiranja, tvrde da se suvremeno shvaćanje identiteta temelji na četiri zajedničke pretpostavke:

- da je identitet ovisan o i formira se unutar različitih okruženja koji donose mnogobrojne društvene, kulturološke, političke i povijesne sile u proces njegova formiranja,
- da se formira u odnosu s drugima i uključuje emocije,
- da je identitet promjenjiv, nestabilan i višestruk,
- da identitet uključuje konstrukciju i rekonstrukciju značenja kroz priče kroz vrijeme.

Pritom dolazi do pomirbe u raspravama o tome je li identitet rezultat samorefleksije o vlastitoj prirodi ili je pod utjecajem konteksta na način da se govori o vanjskom i unutarnjem aspektu identiteta pri čemu vanjski aspekt čine kontekst i odnosi s drugima, a unutarnji aspekt čini stvaranje vlastitih značenja. Također se primjećuje prihvaćanje ideje da je identitet promjenjiv, nestabilan i višestruk (Rodgers i Scott, 2008).

Kada se govori o domenama identiteta, onda ih se može istaknuti nekoliko koje se čine iznimno važnima za samopercepciju, a to su: profesionalna (strukovna), rodna i ideološka (vjerska i politička) domena. Od navedenih, profesionalna (strukovna) domena se često opisuje kao ključna budući da dijelom utječe i na ostale domene i s obzirom na to da je zanimanje vrlo često primarna odrednica društvenog statusa osobe, financijske stabilnosti, ali i načina na koji će osoba provoditi svoje slobodno vrijeme

(Vondracek, 2006). Stoga se u daljnjem tekstu valja detaljnije referirati na pojam profesionalnog identiteta kojim se ovaj rad primarno i bavi.

U kontekstu profesionalnog identiteta također se govori o dva glavna shvaćanja profesionalnog identiteta:

1. esencijalističko, koje pretpostavlja stabilnu jezgru identiteta
2. postmodernističko/poststrukturalističko, koje opisuje profesionalni identitet kao identitet koji se kontinuirano mijenja, interpretira i reinterpretira (Sørede, 2006).

Međutim, valja naglasiti da unatoč mogućem esencijalističkom i postmodernističkom/ poststrukturalističkom shvaćanju profesionalnog identiteta, zavidan broj autora ipak postiže konsenzus oko ideje da je profesionalni identitet promjenjiv i nestabilan te se kontinuirano interpretira i reinterpretira čime se osnažuje njegovo postmodernističko viđenje (Wenger, 1998; Sachs, 2001; Beijaard, Meijer i Verloop, 2004; Rodgers i Scott, 2008; Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink i Hofman, 2011; Domović, 2011; Cinoğlu i Arikan, 2012; Rus, Tomșa, Rebega i Apostol, 2013; Oruç, 2013; Castañeda, 2014; Köpsén, 2014; Brooks, 2016.)

Osim ideje promjenjivosti identiteta kroz vrijeme, kao i u raspravama o identitetu, autori su ili naklonjeniji ideji da je profesionalni identitet ovisan ili više pod utjecajem društvenog konteksta te se definira kroz pripadnost nekoj grupi ili zajednici prakse (socijalna teorija identiteta) (Wenger, 1998) ili pak naglašavaju važnost djelovanja osobe i njezinih vrijednosti, uvjerenja i emocija (osobna teorija identiteta) (Billet i Somerville, 2004; Caza i Creary, 2016). Sukladno tome, određenja profesionalnog identiteta su mnogobrojna te također ne postoji opće prihvaćena i jednoznačna

definicija. Za ilustraciju u nastavku slijedi nekoliko definicija koje su ponudili različiti autori, a koje nude različite perspektive i određenja profesionalnog identiteta.

Brott i Myers (1999) definiraju profesionalni identitet kao uzajamno djelovanje strukturalnih promjena i promjena stavova koji rezultiraju profesionalnim određenjem. Briggs (2007) zaključuje da profesionalni identitet obuhvaća percepciju slike o sebi i osjećaj samoefikasnosti s obzirom na radno okruženje te da se može promatrati kroz leću vrijednosti (vrijednosti koje osoba prihvaća i na temelju njih se izjašnjava), lokacije (profesija kojoj osoba pripada) i uloge (uloga koju osoba preuzima u instituciji). U skladu s potonjim, profesionalni identitet određuje se i prema ulogama koje osoba preuzima pa ga tako autorice Rus, Tomșa, Rebega i Apostol (2013: 315) definiraju kao način na koji osoba vidi značaj svoje uloge i koliko je ta uloga u harmoničnom odnosu s drugim ulogama koje osoba ima. Na istom tragu autorice Caza i Creary (2016) ističu kako je profesionalni identitet društven i temeljen na ulogama odnosno da je profesionalni identitet subjektivna konstrukcija pod utjecajem interakcija koje pojedinci imaju s drugima o njihovom poslu (Caza i Creary, 2016: 5). Pojedini autori pak ističu važnost povezanosti osobnog i profesionalnog identiteta (Day et al., 2006; Cruess et al, 2015; Gabrhelová i Pasternákova, 2016) pri čemu potonje autorice tvrde da se profesionalni identitet može odrediti profesionalnim samopouzdanjem, samorefleksijom, osobnim znanjem i svjesnošću o vlastitim profesionalnim kvalitetama (Gabrhelová i Pasternákova, 2016: 103). Na sličan način Domović i Vizek –Vidović (2013) vide profesionalni identitet kao skup vrijednosti, stavova i uvjerenja o odabranom pozivu. Vloet i van Swet (2010: 151) također govore o važnosti biografskog (osobnog) utjecaja pa ističu da je profesionalni identitet pod utjecajem slike i očekivanja drugih, ali i onoga što pojedinci sami procjenjuju važnim i vrijednim u svojoj profesiji i životu. Nešto drukčiji uvid u određenje profesionalnog identiteta pak

daje Wenger (1998) koji u prvi plan stavlja (ne) participaciju u zajednicama prakse pa tako profesionalni identitet vidi kroz prizmu pregovaranja značenja vlastitih iskustava participacije u partikularnim društvenim zajednicama. Meijers (1998) na istom tragu pridaje velik značaj organizaciji i komunikaciji s drugima za profesionalni identitet.

No osim autora koji se priklanjaju već etabliranoj dihotomiji u promatranju profesionalnog identiteta, javljaju se i autori koji pri definiranju profesionalnog identiteta uzimaju u obzir i jedno i drugo viđenje. Tako primjerice Cruess et al. (2015) izdvajaju tri domene profesionalnog identiteta koje uključuju individualnu (osobne karakteristike, uvjerenja o sebi i utjecaj životnog iskustva), odnosnu (utjecaj odnosa sa značajnim drugima) i kolektivnu domenu (utjecaj grupe kojoj osoba želi pripadati). Williams (2013) također vidi profesionalni identitet kao sastavljen od osobnih i društvenih dimenzija dok Sze Goh (2015) govoreći o formiranju profesionalnog identiteta učenjem kroz karijeru ističe da se osoba profesionalno oblikuje pod utjecajem osobnih faktora, participiranjem u svakodnevnim aktivnostima, ali i pod utjecajem širih kontekstualnih faktora. Na istom tragu Bukor (2015) koja iz holističke perspektive govori o profesionalnom identitetu ističe da profesionalni identitet uključuje osobna iskustva, obiteljsku pozadinu, sociokulturalni kontekst, utjecajne i važne osobe kao i psihološke, emocionalne i kognitivne karakteristike pojedinca. Wackerhausen (2009: 459) pak profesionalni identitet vidi kroz makro i mikro razinu. Makro razina profesionalnog identiteta uključuje, tvrdi autor „javno lice“ neke profesije te je na neki način kombinacija svega onoga što profesiju čini službeno prepoznatljivu, zatim percepciju javnosti o profesiji te načina na koji određenu profesiju percipiraju bliske joj profesije. Mikro razina profesionalnog identiteta prema autoru uključuje sve karakteristike i kvalitete koje osoba treba imati da bi bila punopravni član neke profesije. Navedeno osim formalnih kvalifikacija, odnosno stečenih potrebnih kompetencija

podrazumijeva i prešutne dimenzije koje nisu dio formalnih zahtjeva, a odnose se na uzuse profesije, načine ponašanja prema kojima se može prepoznati da netko pripada određenoj profesiji.

Osim navedenih određenja profesionalnog identiteta koji govore o statičnosti ili dinamičnosti profesionalnog identiteta te o prevladavajućem osobnom ili kontekstualnom aspektu profesionalnog identiteta, važno je izdvojiti dodatna dva elementa koja se javljaju u znanstvenim raspravama: djelovanje pojedinca na vlastiti profesionalni identitet i višestrukost profesionalnog identiteta.

Djelovanje (*eng. agency*) omogućuje donošenje samostalnih odluka vezanih uz vlastiti profesionalni identitet te što je još važnije, uključuje tezu da osoba vlastitim djelovanjem i sviješću može mijenjati svoj profesionalni identitet te profesionalnu praksu kao što i profesionalno okruženje može mijenjati profesionalni identitet i praksu osobe (Billet i Somerville, 2004; Vähäsantanen, Saarinen i Etaläpelto, 2010; Vloet i van Swet, 2010). Rodgers i Scott (2008) na tom tragu ističu kako je važno razvijati svijest o „normativno-kontekstualnim i odnosnim silama“ koje oblikuju profesionalni identitet pojedinca kako bi oni mogli biti „autori“ vlastitog profesionalnog identiteta (Rodgers i Scott, 2008: 737). Djelovanje dakle podrazumijeva na neki način preuzimanje odgovornosti za vlastiti profesionalni identitet i ideju da je osoba proaktivna, a ne reaktivna u svojoj profesionalnoj praksi.

Kao što su se otvarale rasprave o tome da je identitet višestruk, sve su češće rasprave i o višestrukosti profesionalnog identiteta. Naime, kako ističu Caza i Creary (2016) s obzirom na sve učestalije situacije u kojima pojedinac mijenja nekoliko karijera kroz svoj profesionalni put kao i činjenicu da profesije postaju puno kompleksnije i hibridnije, izvjesno je da osobe mogu imati više profesionalnih identiteta koji su na neki

način međusobno povezani. Autorice u tom kontekstu navode pet mogućih struktura višestrukih profesionalnih identiteta pri čemu su manje kompleksne strukture: raskrižje, dominacija i kompartmentalizacija *(eng. intersection, dominance, compartmentalization)*, a kompleksnije su holizam i augmentacija ili povećanje *(eng. holism, augmentation)*[3].

Raskrižje podrazumijeva da se osoba jednako identificira i s jednom i drugom profesijom, doživljava se na raskrižju jedne i druge profesije, a identiteti su integrirani. Dominacija znači da se osoba identificira dominantno s jednom profesijom, a druge su joj podređene, identiteti su različiti. Kompartmentalizacija pretpostavlja da se osoba identificira s više profesija, ali sa svakom u određenom vremenskom periodu, nikada simultano, identiteti su istovremeno različiti i odvojeni. Holizam uključuje identifikaciju s jednim holističkim profesionalnim identitetom koji uključuje sve druge profesionalne identitete, identitet je integriran. Konačno, povećanje podrazumijeva da se osoba identificira s više profesionalnih identiteta istovremeno koji su međusobno komplementarni te proširuju i poboljšavaju jedan drugoga, identiteti su različiti, ali komplementarni (Caza i Creary, 2016: 26). Kompleksnije strukture prema autoricama pružaju interdisciplinarni pristup u radu što može pružiti bogatiji profesionalni život, a višestruki i hibridni profesionalni identiteti bi za razvoj ovakvih struktura nužno trebali imati organizacijsku podršku. U nedostatku podrške, javljaju se tenzije među identitetima koje mogu dovesti i do napuštanja radnog mjesta (Cinoğlu i Arikan, 2012; Pillen, Beijaard i den Brok, 2013; Williams, 2013; Caza i Creary, 2016).

Sve navedene ideje vezane uz profesionalni identitet razvidne su i na neki način objedinjene u Savickasovoj teoriji konstrukcije karijere (2013). Naime, Savickas (2013)

[3]Autorski prijevod termina

u svrhu efikasnog karijernog savjetovanja temeljeći svoju teoriju konstrukcije karijere na socijalnom konstruktivizmu ističe kako je karijera danas, za razliku od prije nekoliko desetljeća individualna priča svake osobe koja zahtjeva refleksivnost te osobe. Njegova teorija konstrukcije karijere temelji se na centralnoj ideji „dizajniranja života“ (*eng. Life designing*) koja se fokusira na dvije meta kompetencije: prilagodbi (*eng. adaptibility*) (znati kako se mijenjati) te identitetu (*eng. identity*) (znati kada se mijenjati). Suština ove teorije jest da je identitet produkt društvene interakcije te se sukonstruira kroz interpersonalne odnose i na koncu rezultira pričama o sebi. Digitalnom revolucijom te razvojem informacijskog društva i globalne ekonomije, ljudi više ne mogu računati na stabilne cjeloživotne poslove u jednoj organizaciji te radnici stoga moraju biti fleksibilni i imati sposobnost adaptacije na tranzicije u zanimanjima (Savickas, 2013: 149). S obzirom na to, konstruiranje karijere, tvrdi Savickas, sličan je proces stvaranju sebe pri čemu „Konstrukcija subjektivne karijere izvire iz mentalne aktivnosti koja konstruira priču o vlastitom radnom iskustvu. Ta subjektivna karijerna priča vodi osobe kroz promjene poslova i zanimanja“ (Savickas, 2013: 150). Teorija konstrukcije karijere se tako može pratiti kroz sebe kao aktera, kao agenta i kao autora (*eng. actor, agent, author*). Akteri tako prvo u djetinjstvu konstruiraju sebe u društvenom okruženju, primarno u obiteljskom okruženju pri čemu su im uzori u rješavanju problema i konflikata najčešće njihovi roditelji. Nakon adaptiranja u obiteljsko okruženje, osoba se dalje razvija kao agent u širem okruženju svoje zajednice. U ovoj fazi važno je djelovanje osobe na vlastiti identitet, a posebice je važno osobno djelovanje u razdobljima različitih tranzicija (tranzicije kroz obrazovanje te tranzicije na različita radna mjesta). U ovom periodu važna je kompetencija adaptacije na novonastale okolnosti s obzirom na to da proces tranzicije često prate i različite traume (npr. dobivanje otkaza, zatvaranje tvrtke, povrede ugovora i slično). Kako osobe sve

više uče kroz sebe kao aktere i agente tako su sposobne kreirati vlastitu karijernu priču ili tzv. narativ identiteta, odnosno postaju autori. Ovi osobni narativi pomažu osobi da artikulira svoje ciljeve, koristi adaptabilna ponašanja i davanja značenja različitim aktivnostima što olakšava procjenu budućih karijernih ciljeva. Iako Savickas teoriju konstrukcije karijere koristi u svrhu karijernog savjetovanja, primjetno je nekoliko elemenata važnih za profesionalni identitet, a time i za ovaj rad. Konkretnije, iz Savickasovog rada moguće je zaključiti da je profesionalni identitet rezultat međudjelovanja osobnih faktora i društvenog okruženja, uključuje vlastito djelovanje, višestruko je slojevit jer se sastoji od različitih iskustava koja uključuju i karijerne tranzicije, a realizira se pomoću samorefleksije kroz narative o identitetu.

Temeljem svih prethodnih teorijskih razmatranja o identitetu i profesionalnom identitetu, u ovome se istraživanju profesionalni identitet razumije kao onaj koji izvire iz osobnog djelovanja pojedinca no u sprezi s djelovanjem okoline u kojoj se nalazi. Konkretnije, u kontekstu ovog rada profesionalni identitet definiran je kao višestruk, dinamičan, promjenjiv identitet koji se kontinuirano (re)interpretira. Formiranje i razvoj profesionalnog identiteta pod utjecajem su osobnih biografija pojedinaca, njihovog vlastitog namjernog te izazvanog djelovanja, kao i djelovanja situacijskog i šireg profesionalnog okruženja. Navedena definicija kojom se identitet istovremeno vidi kao aktivan samostalan rad pojedinca i kao odgovor na okolinu u kojemu se formira i razvija, temeljni je teorijski okvir daljnjeg razmatranja profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika.

2. PROFESIONALNI IDENTITET NASTAVNIKA

Nakon razmatranja identiteta i profesionalnog identiteta, a prije nego li se rasprava usmjeri na profesionalni identitet strukovnih nastavnika, radi dobivanja cjelovitije slike profesionalnog identiteta nastavničke profesije, u ovome poglavlju cilj je temeljitije se posvetiti pitanjima profesionalnog identiteta nastavnika.

Clandinin i Connelly (1995) među prvima su koji se počinju baviti pitanjima razumijevanja osobnog praktičnog znanja nastavnika (prošlih i sadašnjih iskustava te budućih planova), uključujući i kontekst u koji su nastavnici smješteni, a kojeg autori metaforično nazivaju „pejsaž profesionalnog znanja“ (1995: 4-5). Međutim, u istraživanjima provedenim s nastavnicima primjećuju kako su oni „više zainteresirani odgovarati na pitanja o tome tko su, nego što znaju“ te se autori potom posvećuju i pitanjima profesionalnog identiteta nastavnika (Connelly i Clandinin, 1999: 3).

Istraživanja profesionalnog identiteta nastavnika kao posebne teme započinju 70-ih godina 20. stoljeća. Pardal, Neto-Mendes, Martins i Goncalves (2015:166) identificiraju dva osnovna smjera istraživanja profesionalnog identiteta nastavnika: kulturalni (naglašavaju se značenja koja subjekti pridaju događajima, njihovi izbori i njihove razlike) i politički i institucionalni (naglašava se povijesna uloga sustava zemlje koja producira nastavnički identitet). Navedeni smjerovi na tragu su prethodno spomenutih različitih određenja profesionalnog identiteta pri čemu se više naglašava osobna ili šira društvena dimenzija. Rus, Tomșa, Rebega i Apostol (2013) konkretnije identificiraju tri najčešće kategorije istraživanja o profesionalnom identitetu nastavnika: 1. formiranje i razvoj profesionalnog identiteta nastavnika, 2. identificiranje karakteristika profesionalnog identiteta nastavnika te profesionalni identitet nastavnika predstavljen kroz njihove priče (narative) (Rus, Tomșa, Rebega i Apostol, 2013: 316).

Značaj i razlog istraživanja profesionalnog identiteta nastavnika pronalazi se u činjenici da je profesionalni identitet povezan s osjećajem zadovoljstva profesijom, trajnom motivacijom, predanosti radu te osjećajem samoefikasnosti (Wenger, 1998; Beijaard, Meijer i Verloop, 2004; Canrinus, 2011; Đermanov i Kosanović, 2013; Williams, 2013; Gregson i Hillier, 2015) dok pojedini autori naglašavaju i indikativnost profesionalnog identiteta za namjere napuštanja nastavničkog posla (Pillen, Beijaard i den Brok, 2013). Osim navedenog, valja naglasiti da Thomas i Beauchamp (2011) ističu razvoj snažnog osjećaja profesionalnog identiteta kao krucijalnog za nove nastavnike i njihovu dobrobit.

Kao i u kontekstu definiranja identiteta i profesionalnog identiteta, ne postoji niti jednoznačna i opće prihvaćena definicija profesionalnog identiteta nastavnika. Lamote i Engels (2010) na tom tragu ističu da ne postoji jasna i nedvosmislena definicija profesionalnog identiteta nastavnika već da se naglasak stavlja ili na slike koje nastavnici imaju sami o sebi ili pak na uloge koje nastavnici preuzimaju. Navedeno je primjetno u nekoliko sljedećih definicija koje nude različiti autori. Canrinus et al (2011) tvrde da se profesionalni identitet nastavnika generalno odnosi na to kako nastavnici vide sebe, a što temelje na svojim interpretacijama kontinuirane interakcije s kontekstom u kojem se nalaze. Sachs (2005) ističe da je profesionalni identitet nastavnika okvir za konstruiranje ideja o tome kakav treba biti, kako se treba ponašati i kako razumjeti svoj posao i društveni položaj. Castañeda (2014) pak profesionalni identitet nastavnika definira kroz dvije dimenzije: što nastavnici čine i što znaju (prvo je povezano s društvenim priznanjem, a drugo uključuje uvjerenja, motivaciju i emocije). Schepens, Aelterman i Vlerick (2009) profesionalni identitet nastavnika definiraju kao koncepte *self*-a, osobnog identiteta i samorazumijevanja, no uključuje i koncepcije i očekivanja koje drugi ljudi imaju od osobe te društveno prihvaćane

standarde o tome što znači biti nastavnik. Rus et al (2013: 315) fokusiraju se više na uloge koje nastavnici preuzimaju pa tako ističu da se profesionalni identitet nastavnika može definirati kao način na koji osoba vidi značaj svoje uloge i koliko je ta uloga u harmoničnom odnosu s drugim ulogama koje osoba ima.

Kada se specifičnije govori o odrednicama profesionalnog identiteta nastavnika, tada se također primjećuje raznolikost u definiranju onoga što čini profesionalni identitet nastavnika. Kelchtermans (1993) ne koristi termin profesionalni identitet već profesionalni *self* i subjektivnu obrazovnu teoriju kako bi prikazao interpretativni okvir za davanje značenja profesionalnim situacijama. Subjektivna obrazovna teorija uključuje osobni sustav znanja i uvjerenja koja su važna za nastavnički posao, a proizlaze iz dosadašnjih obrazovnih i profesionalnih iskustava (Kelchtermans, 1993: 450). Subjektivna obrazovna teorija isprepliće se s profesionalnim *self*-om koji ima dvije dimenzije i pet komponenti. Dimenzije profesionalnog *self*-a su retrospektna (koncepcije o sebi kada osoba iz ove perspektive promatra sebe i prošlosti) i prospektna dimenzija (očekivanja budućeg razvoja, izazova i mogućnosti). Retrospektna dimenzija se sastoji još od četiri komponenete: slika o sebi (kako osoba vidi sebe i kako misli da je drugi vide), samopuzdanje (koliko je osoba dobar nastavnik pri čemu su učenici i njihovi obrazovni rezultati te realizirani odnos s njima osnovni faktor samoprocjene), motivacija za rad (zašto je osoba odabrala nastavnički posao, kakvi su motivi za odlazak ili ostanak u profesiji, čime je izazvan pad u motivaciji, npr. dodatnim administrativnim poslovima, padom socijalnog statusa nastavnika i sl.) i percepcija zadataka (definiranje poslova nastavnika).

Beijaard (1995: 285) pak ističe tri aspekta profesionalnog identiteta nastavnika. Prvi aspekt je predmet koji nastavnik poučava (uključuje društveni status predmeta, mogućnost konzultiranja s drugim kolegama o predmetu te utjecaj predmeta na

profesionalnu perspektivu). Odnos prema učenicima je drugi aspekt profesionalnog identiteta nastavnika (uključuje povezanost s učenicima, preferiranje pojedine grupe učenika, poštovanje prema učenicima i poštovanje od strane učenika, interakciju s učenicima). Treći aspekt odnosi se na koncepciju uloge nastavnika (uključuje osobne norme i vrijednosti, definiranje distance spram učenika, afektivnu neutralnost i predanost poslu). U tom kontekstu autor definira pozitivne i negativne utjecaje na profesionalni identitet nastavnika. Pozitivni utjecaji na profesionalni identitet nastavnika uključuju: prelazak s poučavanja usmjerenog na nastavnika na poučavanje usmjereno na učenika, fokus škole na savjetovanje učenika, dobra suradnja s kolegama neovisno o tome predaju li isti predmet ili ne, mogućnost obavljanja dodatnih poslova u i izvan škole, mogućnost usavršavanja te mogućnost utjecaja na politiku škole. Negativni utjecaji na profesionalni identitet nastavnika uključuju: loš odnos s učenicima, slučajeve u kojima kolege ne uzimaju predmet koji osoba predaje za ozbiljno ili kada postoje razlike u prethodnom obrazovanju između kolega, izazovi u načinima poučavanja djece različitih kategorija, izazovi u organizaciji škole i njezinih struktura, nedovoljna transparentnost i otvorenost škole ili pak negativne situacije osobne prirode (Beijaard, 1995: 288). Zanimljivost koju autor primjećuje jest da oni nastavnici koji na početku karijere iskuse negativna iskustva s učenicima, u istom periodu govore i o negativnim iskustvima povezanim uz organizaciju u školi, čime se naslućuje kako je za nastavnike krucijalan aspekt profesionalnog identiteta kvaliteta odnosa s učenicima. Navedeno potvrđuju Thomas i Beauchamp (2011) čije istraživanje pokazuje da je vođenje i podrška učenicima jedno od najvažnijih obilježja profesionalnog identiteta nastavnika. Day et al. (2006) ističu da nastavnici balansiraju između osobne dimenzije (život nastavnika izvan škole), profesionalne dimenzije (društvena i politička očekivanja o tome tko je dobar nastavnik) i situacijske dimenzije

(neposredni kontekst u kojem nastavnici rade) te da se različiti profesionalni identiteti kreiraju ovisno o načinu interakcije ovih elemenata. Domović pak (2011: 27) zaključuje kako profesionalni identitet nastavnika ovisi o nekoliko faktora kao što su: programi inicijalnog obrazovanja, škola, način upravljanja školom, obrazovne politike, programi stručnog usavršavanja i odnos javnosti prema obrazovanju. Pojedini autori više ističu važnost partikularnih elemenata pa tako Brooks (2016) drži da predmet koji nastavnik predaje najviše utječe na njegov profesionalni identitet, a primjerice Anspal, Eisenschmidt i Löfstöm (2012) naglašavaju važnost programa inicijalnog obrazovanja te faze početka rada u nastavi za profesionalni identitet.

S obzirom na detektirane utjecaje i odrednice profesionalnog identiteta nastavnika koje se uzimaju kao kriterij, pojavljuju se i različite kategorizacije tipova profesionalnog identiteta nastavnika. Tako primjerice Sachs (2001) dodatno usložnjavajući raspravu o profesionalnom identitetu nastavnika prije svega postavlja pitanja: što uopće čini nastavničku profesiju? Je li zapravo riječ o profesiji? i Što konstituira profesionalizam nastavnika? Autorica potom detektira dvije vrste profesionalizacije: upravljačku profesionalizaciju i demokratičnu profesionalizaciju. Upravljačka zahtjeva od nastavnika da budu efikasni, odgovorni i ekonomični u svojim aktivnostima pri čemu se zakonitosti na kojima počiva privatni sektor prenose na javni sektor, dok demokratična teži stvaranju saveza između nastavnika, učenika i zajednice. Iz ovih oblika profesionalizacije proizlaze i dva različita profesionalna identiteta nastavnika: poduzetnički i aktivistički profesionalni identitet. Poduzetnički tako podrazumijeva da se nastavnici identificiraju s idejama efikasnosti, kompetitivnosti, individualnosti, odgovornosti te su u suglasju s obrazovnim politikama, dok aktivistički podrazumijeva otvorenost za razmjenu ideja, vjeru u individualne i kolektivne kapacitete ljudi da riješe problem, kritičnost, analitičnost, brigu za dobrobiti drugih i zajedničko dobro. Søreide

(2006) pak vrlo konkretno izdvaja 4 moguća tipa profesionalnog identiteta nastavnika prema određenim osobnim karakteristikama nastavnika : 1. brižan i ljubazan nastavnik, 2. kreativan i inovativan nastavnik, 3. profesionalni nastavnik i 4. tipični nastavnik. Prvi tip nastavnika prema autorici je blizak s učenicima, brine o njima, ima osjećaj odgovornosti za djetetov razvoj i dobrobit, a sebe opisuje kao strpljivu, ljubaznu i dragu osobu sa smislom za humor. Drugi tip nastavnika je otvoren za inovacije, izražava kreativne i fleksibilne stavove te stavlja prioritet na kontinuirani razvoj nastavničkih kompetencija. Treći je tip fokusiran na radno vrijeme, obveze i odgovornosti nastavnika, ističe važnost definiranja granica između profesionalnog i privatnog života. Zadnji je tip vrlo odgovoran nastavnik, dobro organiziran, često strog i zahtjevan, teško prihvaća promjene i često funkcionira u skladu s tradicionalnim očekivanjima o tome što znači biti nastavnik. Canrinus et al (2011) pak prepoznaju tri tipa profesionalnog identiteta nastavnika koji su povezani s razinama motivacije za rad ovisno o različitim ekstrinzičnim i intrinzičnim motivatorima: nezadovoljni i demotivirani nastavnici, motivirani i afektivno predani nastavnici te nastavnici koji sumnjaju u vlastite kompetencije.

Iz svega navedenog, može se iznova zaključiti da se u raspravama o profesionalnom identitetu nastavnika također primjećuje osobna te kontekstualna dimenzija profesionalnog identiteta te je primjetna njegova kompleksnost s obzirom na sve njegove odrednice. Jednako tako, razvidno je da definiranje različitih tipova profesionalnog identiteta nastavnika ovise primarno o partikularnim obilježljima profesionalnog identiteta koji se istražuju, dok se ne pronalazi kategorizacija tipova profesionalnog identiteta nastavnika koja bi uzimala u obzir različita obilježja profesionalnog identiteta ili pak čitav proces formiranja i razvoja profesionalnog identiteta nastavnika. Dodatno valja naglasiti da autori Pillen, Beijaard i den Brok (2013)

upućuju i na izazove s tenzijama u profesionalnom identitetu nastavnika. Točnije, autori smatraju da se kod nastavnika (osobito početnika) često javljaju konflikti u profesionalnom identitetu uzrokovani s jedne strane profesionalnim i društvenim zahtjevima koji se stavljaju pred nastavnike, te s druge osobnim željama i percepciji sebe kao nastavnika. Autori pritom tvrde da tenzije u profesionalnom identitetu nisu uvijek loše jer imaju potencijal izazvati njegovo formiranje i daljnji razvoj, međutim, ako imaju teže emocionalne posljedice i nastavnici (osobito početnici) se ne znaju s njima nositi mogu postati problematične i izazvati promišljanja o odlasku iz profesije.

Na temelju predstavljenih teorijskih i empirijskih spoznaja o profesionalnom identitetu nastavnika kao i opće definicije profesionalnog identiteta, u kontekstu ovoga rada profesionalni identitet nastavnika definira se kao način na koji se osobe profesionalno definiraju kao nastavnici na temelju osobne interpretacije konteksta u kojem se nalaze. Pritom se prepoznaju osobna, profesionalna i društvena dimenzija profesionalnog identiteta nastavnika. Osobna dimenzija uključuje ranija obrazovna i profesionalna iskustva, percepciju uloge nastavnika, percepciju sebe kao nastavnika, percepciju predmeta koji predaje, motivaciju za rad i ostanak u profesiji te život izvan škole. Profesionalna dimenzija uključuje neposredni kontekst u kojem nastavnici rade, odnose s učenicima i kolegama, školske politike i upravljanje te mogućnosti stručnog usavršavanja. Društvena dimenzija uključuje društvena i politička očekivanja od nastavnika, obrazovne politike te odnos javnosti prema obrazovanju.

3. PROFESIONALNI IDENTITET STRUKOVNIH NASTAVNIKA

Nakon opisa identiteta i profesionalnog identiteta te profesionalnog identiteta nastavnika, valja se osvrnuti na specifičnosti koje određuju profesionalni identitet strukovnih nastavnika što je i predmet ovog istraživanja. Nekoliko je karakteristika strukovnih nastavnika i njihovog okruženja koje ih čine bitno različitima od ostalih nastavnika u sustavu srednjoškolskog obrazovanja:

- Različiti profili strukovnih nastavnika koji rade u strukovnim školama (prema Zakonu o strukovnom obrazovanju u Hrvatskoj postoje: nastavnici stručno-teorijskih sadržaja, nastavnici praktične nastave i vježbi, strukovni učitelji i suradnici u nastavi),
- Dvostruka profesionalizacija strukovnih nastavnika koji dolaskom u obrazovni sustav svojoj matičnoj struci (strojar, električar, informatičar itd.) dodaju i struku nastavnika (Andersson i Köpsén, 2015),
- Uglavnom imaju prethodno iskustvo rada u svojoj matičnoj struci (Williams, 2013; Green, 2015),
- Kontinuirano povezuju svijet rada s obrazovnim sustavom (Berner, 2010; Farnsworth i Higham, 2012; Fejes i Köpsen, 2014; Köpsén, 2014; Green, 2015; Alvunger, 2016),
- Nastavničke kompetencije stječu naknadno kroz različite programe za obrazovanje nastavnika (Andersson i Köpsén, 2015).

Navedene specifičnosti utječu na nastavnu praksu strukovnih nastavnika, ali i na njihov profesionalni identitet. Prvu specifičnost čine različiti profili strukovnih nastavnika u strukovnom obrazovanju. U hrvatskom nacionalnom obrazovnom sustavu, profili strukovnih nastavnika razlikuju se i prema aktivnostima koje obavljaju unutar i izvan

škole te prema razini obrazovanja koja se od njih zahtjeva. Prema Članku 37. Zakona o strukovnom obrazovanju (2018) poslove nastavnika stručno-teorijskih sadržaja može obavljati osoba koji je završila studij odgovarajuće vrste kojim se stječe najmanje 180 ECTS bodova ili više, (...) , i ima potrebno pedagoško-psihološko-didaktičko-metodičko obrazovanje kojim se stječe 60 ECTS bodova (...) te koja ispunjava ostale uvjete propisane kurikulumom. Poslove nastavnika praktične nastave i vježbi može obavljati nastavnik koji je završio preddiplomski sveučilišni studij ili preddiplomski stručni studij odgovarajuće vrste kojim se stječe najmanje 180 ECTS bodova i ima pedagoške kompetencije te prethodno stečenu kvalifikaciju odgovarajućeg profila. Poslove strukovnog učitelja može obavljati osoba koja ima razinu obrazovanja propisanu kurikulumom, a ima najmanje srednje strukovno obrazovanje odgovarajućeg profila, pedagoške kompetencije te radni staž u struci u trajanju od najmanje pet godina. Poslove suradnika u nastavi može obavljati osoba koja je završila odgovarajuće srednje obrazovanje, stekla pedagoške kompetencije te ima radni staž u struci u trajanju od najmanje pet godina, osim ako strukovnim kurikulumom nije drugačije propisano. Uz sve profile strukovnih nastavnika, u strukovnim školama rade još i nastavnici općeobrazovnih predmeta što kadrovski strukovne škole čini izrazito raznolikom sredinom.

Raznolikost profila strukovnih nastavnika nije karakteristična samo za hrvatski nacionalni sustav strukovnog obrazovanja i osposobljavanja. Andersson i Köpsén (2015) tako navode da u različitim sustavima strukovnog obrazovanja često postoji nekoliko različitih profila strukovnih nastavnika (primjerice strukovni nastavnici, instruktori i treneri) od kojih su neki zaposleni za stalno, neki na pola radnog vremena ili prema satu. Grollman (2008) ističe kako upravo zbog raznolikosti profila strukovnih nastavnika, različitih modela zapošljavanja te nesustavnog pristupa inicijalnom

obrazovanju strukovnih nastavnika dolazi do fragmentiranosti profesije i niskog statusa strukovnih nastavnika u obrazovnom sustavu što posljedično utječe i na njihov profesionalni identitet. Beijaard (1995) naglašava tri važna aspekta za razvoj profesionalnog identiteta nastavnika (predmet koji nastavnik predaje, odnos s učenicima te koncepciju svoje uloge kao nastavnika) te opisuje pozitivne i negativne utjecaje na taj identitet. Autor pri isticanju važnosti predmeta koji nastavnici predaju napominje i važnost mogućnosti konzultacije s kolegama vezano uz taj predmet i nastavu. Negativni utjecaj na profesionalni identitet pritom je negativan stav ostalih kolega spram predmeta koji pojedinac predaje te isto tako razlike u prethodnom obrazovanju između kolega. S obzirom na navedenu kadrovsku raznolikost u strukovnim školama, potencijalni izazov za profesionalni identitet strukovnih nastavnika tiče se stoga i odnosa među kolegama te statusa predmeta koji svatko od njih predaje.

Dvostruka profesionalizacija strukovnih nastavnika druga je njihova specifičnost, a usko je povezana s preostalim navedenim specifičnostima. Naime, strukovni nastavnici primarno su obrazovani za partikularnu struku i često nisu imali namjeru postati nastavnici. Nakon završenog obrazovanja, započinjali su raditi u matičnoj struci te su prije prelaska u obrazovni sustav ostvarili manje ili više radnog iskustva (Williams, 2013; Andersson i Köpsen, 2015). Njihova matična struka te eventualno prethodno radno iskustvo daju im legitimitet i kredibilitet za rad u strukovnim školama. Međutim, jednako tako od njih se očekuje stjecanje nastavničkih kompetencija odnosno pedagoške ekspertize uglavnom kroz programe dopunskog obrazovanja nastavnika što rezultira njihovom dvostrukom profesionalizacijom (Köpsén, 2014; Määttä, Koski-Heikkinen, Uusiautti, 2014). Williams (2013) pritom koristi termin „stručni novaci“ s obzirom na to da ove osobe imaju razvijenu ekspertizu struke, ali su novaci u

obrazovnom sustavu. Sukladno tome, kada dođu u obrazovni sustav, od strukovnih nastavnika paralelno se očekuje da budu u tijeku s najnovijim zbivanjima u matičnoj struci, ali i da stječu nastavničke kompetencije i usavršavaju svoju nastavnu praksu (Viskovic i Robson, 2001; Fejes i Köpsén, 2014; Francisco, 2020). Iako često nije zakonski obvezujuće (i ovisno je o statusu odnosno profilu strukovnih nastavnika), od strukovnih nastavnika se očekuje da na neki način budu spona ili kako Green (2015) to naziva „cjevovod“ između svijeta rada i obrazovnog sustava što pretpostavlja i aktivnost od strane samog nastavnika, ali i potporu institucije u kojoj radi kao i usklađenost obrazovnih politika (Viskovic i Robson, 2001; Vähäsantanen, Saarinen, Etaläpelto, 2010; Chan, 2012; Fejes i Köpsén, 2014.)

Määttä, Koski-Heikkinen, Uusiautti (2014: 278) tako ukratko sažimaju profesionalni identitet strukovnih nastavnika kroz 4 šira područja:

- Stručna ekspertiza (znanje o predmetu i specifične vještine u struci. Strukovni nastavnici trebaju dobro poznavati matičnu struku što je sve veći izazov s obzirom na relativno brze promjene koje se zbivaju u većini struka.)
- Pedagoška ekspertiza (sposobnost organizacije i realizacije nastavnog procesa, sposobnost analize odgojno-obrazovnih situacija, vođenje učenika kroz nastavni proces. Ovo područje također uključuje znanja i vještine povezane s interakcijom s učenicima kao i etičke i moralne dimenzije poučavanja.)
- Vještine suradnje, stvaranja mreža, rada u različitim timovima, povezivanje s poslodavcima, medijacija između učenika i poslodavaca. (Strukovni nastavnici trebaju biti vješti u realizaciji i održavanju suradnje s poslodavcima jer često preuzimaju ulogu medijatora između odgojno-obrazovnog sustava i tržišta rada.)

- Razvojne sposobnosti te želja za kontinuiranim razvojem stručnih znanja i vještina, participiranjem u razvoju svoje matične struke kao i razvojem kroz proces učenja i poučavanja u školi. (Strukovni nastavnici trebaju prilagoditi svoj rad s učenicima suvremenim profesionalnim zahtjevima te kod učenika promovirati osjećaj ponosa i svrsishodnosti struke.)

Sve navedene specifičnosti strukovnih nastavnika ujedno predstavljaju odrednice koje su iznimno važne za njihov profesionalni identitet.

Polazeći od prethodno navedenog razumijevanja profesionalnog identiteta te elemenata i aspekata profesionalnog identiteta nastavnika kao i specifičnosti strukovnih nastavnika, u daljnjem tekstu kroz pregled dosadašnjih spoznaja o profesionalnom identitetu nastavnika i strukovnih nastavnika cilj je temeljitije opisati obilježja profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika u skladu s prethodnim teorijskim i empirijskim spoznajama. Navedena obilježja podrazumijevaju: osobne biografije strukovnih nastavnika te situacijsko i šire društveno okruženje strukovnih nastavnika, djelovanje strukovnih nastavnika na vlastiti profesionalni identitet te dinamičnost, promjenjivost i višestrukost profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika. U nastavku slijedi detaljna analiza ovih obilježja vezanih za strukovne nastavnike kako bi se detektirale specifičnosti njihovog profesionalnog identiteta u okviru navedenih obilježja.

3.1. Osobne biografije te situacijsko i šire društveno okruženje strukovnih nastavnika

Prvo obilježje profesionalnog identiteta jest da je on pod utjecajem osobnih biografija te situacijskog i šireg profesionalnog okruženja. Kako je navedeno u prethodnom poglavlju, u kontekstu profesionalnog identiteta nastavnika iz pregleda literature

proizlazi da osobne biografije uključuju: prijašnja obrazovna i profesionalna iskustva, percepciju uloge nastavnika, percepciju sebe kao nastavnika, percepciju predmeta koji nastavnik predaje, motivaciju za rad i ostanak u profesiji te osobni život izvan škole. Za strukovne nastavnike važnima se prepoznaju slični, ali opet za njih specifični elementi osobnih biografija koji oblikuju njihov profesionalni identitet. Naime, za strukovne nastavnike osobna povijest i biografija ima značaj za profesionalni identitet u kontekstu interpretacije obrazovnih politika i nastavne prakse (Farnsworth i Higham, 2012; Sze Goh, 2015). Pritom jednu od najvažnijih uloga igraju prethodno obrazovno iskustvo i iskustvo rada u matičnoj struci.

Prethodno obrazovno iskustvo važno je za strukovne nastavnike zbog primarne socijalizacije u matičnu struku. Naime Pifer i Baker (2013) ističu da prethodna obrazovna iskustva imaju snažan utjecaj na formiranje profesionalnog identiteta u kontekstu osjećaja pripadnosti određenoj disciplini, odnosno struci. Pohađanje srednjih strukovnih škola te posebice studija omogućuju stjecanje znanja o profesionalnoj praksi i disciplini, učenje uz uzore i modele, autentično praktično iskustvo rada u struci, razvoj sklonosti spram profesije te osjećaj kompatibilnosti osobnog i profesionalnog identiteta koji rezultira osjećajem profesionalne samoučinkovitosti, što pomaže formiranju profesionalnog identiteta osobe (Chin Pei Tan, Van der Molen i Schmidt, 2015). Osim navedenog, prethodna obrazovna iskustva mogu biti od presudne važnosti za strukovne nastavnike u počecima rada u školi s obzirom na to da će se strukovni nastavnici vrlo često oslanjati na svoja prethodna obrazovna iskustva, odnosno, na način na koji su njihovi nastavnici u srednjoj školi i na fakultetu njih poučavali (Sze Goh, 2013). Kvaliteta ovih obrazovnih iskustava stoga može imati dvostruki utjecaj na strukovne nastavnike, s jedne strane u kontekstu razvoja disciplinarnog identiteta, a s druge strane

u kontekstu percepcije nastavničke profesije i stvaranje ideje o tome što znači biti nastavnik.

Strukovnim nastavnicima prethodno iskustvo rada u matičnoj struci daje kredibilitet i legitimitet, osobito kod učenika (Black i Yasukava, 2013; Gustafson, 2016) te im omogućava rekonstrukciju radnog mjesta u školskom okruženju (Berner, 2010). Osim toga, strukovni nastavnici su kontinuirano spona između svijeta rada i obrazovnog sustava i igraju glavnu ulogu u integriranju ovih dvaju sustava kako bi učenici bili što uspješniji u svojoj budućoj profesiji (Fejes i Köpsén, 2014). U istraživanju koje su proveli Farnsworth i Higham (2012), upravo su razlozi prelaska u obrazovni sustav te prethodno iskustvo rada u matičnoj struci biografska crtica koju strukovni nastavnici ističu kao posebno važnu za vlastiti profesionalni identitet. Rezultati navedenog istraživanja upućuju na to da oni strukovni nastavnici koji imaju više iskustva rada u matičnoj struci češće se i snažnije identificiraju kao pripadnici svoje matične struke, što je posebno istaknuto kod onih nastavnika koji nisu pohađali neki od programa za obrazovanje nastavnika. Oni nastavnici koji su pohađali neki program obrazovanja za nastavnike ipak imaju nešto izraženiji profesionalni identitet nastavnika. Međutim, čak i kada pokazuju uspjeh u realizaciji nastave, javlja se odmak od uloge nastavnika jer smatraju da biti nastavnik znači biti odvojen od prakse i od stvarnosti života u kojem žive učenici. Sebe doživljavaju kao humaniste za razliku od nastavnika koje vide kao formaliste (Farnsworth i Higham, 2012: 486). Suprotno tome, oni strukovni nastavnici koji nemaju iskustva rada u matičnoj struci ili imaju manje takvog iskustva i završili su neku vrstu programa edukacije nastavnika, osjećaju puno manje odgovornosti spram matične struke te jasnije izražen nastavnički identitet.

Vrlo slične rezultate istraživanja prikazuje i Köpsén (2014) pri čemu upućuje na to da oni strukovni nastavnici koji su imali više godina iskustva rada u matičnoj struci i koji

i danas održavaju kontakte sa svijetom rada, sebe primarno percipiraju kao pripadnike svoje matične struke i spremniji su razvijati svoja stručna znanja i vještine. Za razliku od njih, oni koji imaju manje iskustva i manje veza sa svijetom rada sebe primarno identificiraju kao nastavnike i više su spremni razvijati nastavničke kompetencije. Slične nalaze pokazuje i recentnije istraživanje (Andersson, i Köpsén, 2018) koje upućuje na to da su oni nastavnici s duljim stažom u matičnoj struci skloniji odlasku na povremeni rad u matičnu struku, češće organiziraju stručne posjete za učenike, ostvaruju bolju suradnju s realnim sektorom te češće prelaze granice između škole i tržišta rada što osnažuje veze između poslodavaca i škola.

Jednako tako, valja napomenuti da će strukovni nastavnici koji imaju dulje iskustvo rada u matičnoj struci pri tranziciji u obrazovni sustav i svoje novo zanimanje nastavnika potencijalno iskusiti teškoće zbog osjećaja napuštanja svog strukovnog identiteta (Sarastuen, 2019). Green (2015) je tako u svom istraživanju doznala da je rad strukovnih nastavnika s duljim radnim iskustvom čak i nakon deset godina rada u školi više pod utjecajem prethodnih iskustava rada u matičnoj struci nego li onoga što su naučili kroz programe za stjecanje nastavničkih kompetencija i radom u školi.

Nastavno na navedeno, Chan (2012) identificira nekoliko razloga zbog koji se strukovni nastavnici teško odriču svog strukovnog identiteta:

1. loša obrazovna iskustva nakon kojih slijede izvrsna iskustva pripravništva,
2. dulji period razvijanja ekspertize u matičnoj struci,
3. ostvarivanje dobre karijere u matičnoj struci (iz intrinzične i ekstrinzične perspektive)
4. uživanje „insajderskog“ statusa u svojoj zajednici prakse,
5. dobivanje priznanja od ostalih kolega u matičnoj struci.

Također je zanimljivo navesti da se kao jedan od razloga identificiranja primarno s matičnom strukom navodi i gubitak kredibiliteta u matičnoj struci ako se osoba predstavlja kao nastavnik (Fejes i Köpsén, 2014). S obzirom na to da je cilj da strukovni nastavnici podjednako razvijaju nastavničke kompetencije i kompetencije svoje matične struke te integracija ovih dvaju profesionalnih identiteta, posebno je važno imati na umu predstavljene rezultate istraživanja u kontekstu prethodnog radnog iskustva u matičnoj struci kao važnog aspekta osobnih biografija strukovnih nastavnika.

Razlozi odabira nastavničke profesije također se izdvajaju kao sljedeći važan element profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika u kontekstu osobnih biografija. Berger i D'Ascoli (2012) tako ističu da su razlozi za odlazak iz jedne profesije često motiv za ulazak u drugu, u ovom slučaju nastavničku profesiju. Neki strukovni nastavnici s namjerom su se odlučili na ovu promjenu jer su u nekoj životnoj fazi osjetili želju za radom u nastavi, dok su drugi došli raditi u školu stjecajem životnih okolnosti (Koski-Heikkinen, Määttä i Uusiautti, 2014). Konkretni razlozi odabira nastavničke profesije su raznoliki što pokazuje i Williams (2013) u svome istraživanju čiji rezultati upućuju na to da razlozi za prelazak sežu od intrinzičnih motiva za osobnim i profesionalnim razvojem i potrebom za promjenom, sve do praktičnih razloga poput sigurnosti posla i ideje da je nastavnički posao pogodniji za obiteljski život. Ponekad se radi i o jedinom načinu zadržavanja profesionalnog identiteta matične struke što pokazuje istraživanje Fejes i Köpsén (2014) u kojem se ističe sudionik koji više nije bio u mogućnosti aktivno raditi u svojoj matičnoj struci s obzirom na trenutno zdravstveno stanje pa je posao strukovnog nastavnika bio jedini način održavanja profesionalnog identiteta matične struke. Berger i D'Ascoli (2012), slično kao i Williams (2013) došli su do zaključka da je nezadovoljstvo prethodnim radnim mjestom dominantan razlog odlaska iz matične struke. Konkretnije, radi se o nepovoljnim uvjetima rada, stresu te nedostatku vremena

za obiteljski život ili osjećaju neispunjenosti na prethodnim radnim mjestima. Međutim, s druge strane, javljaju se i ponešto drugačiji razlozi za odabir nastavničkog zanimanja kao što je osjećaj mogućnosti davanja snažnijeg društvenog doprinosa kroz posao nastavnika, kao i osjećaj minimalnog otklona od matične struke te interes za poučavanjem zbog iskustva mentoriranja mlađih kolega na radnim mjestima. Hoće li se tijekom radnog iskustva kao strukovni nastavnici realizirati razlozi zbog kojih su napustili matičnu struku, može biti ključno za njihovo zadovoljstvo i ostanak u nastavničkoj profesiji. Pritom valja istaknuti da Berger i D'Ascoli (2012) tvrde da vanjski motivacijski faktori češće imaju negativan utjecaj na ostanak u nastavničkom zanimanju, dok unutarnji faktori imaju pozitivan utjecaj. Dakle, ako se strukovni nastavnici na prelazak odlučuju zbog materijalne sigurnosti ili zbog toga što im se pružila prilika za ovim poslom, a nisu intrinzično motivirani, to će negativnije utjecati na nastavak njihove nastavničke karijere i dugoročni ostanak u profesiji. Dodatno, oni nastavnici koji navode višestruke razloge za prelazak u nastavničku profesiju, češće će ostati u njoj jer se smanjenje u jednom tipu motivacije kompenzira drugom vrstom motivacije. Oni nastavnici koji su pri prelasku imali nisku intrinzičnu motivaciju te kontinuirano imaju lošiju percepciju sebe kao nastavnika, imaju loša prethodna obrazovna iskustva te ne osjećaju društvenu korisnost nastavničkog posla, češće će se susretati s krizama ili čak odlaskom iz nastavničke profesije. Dakle, jesu li razlozi za prelazak intrinzični ili su potaknuti idejom o sigurnosti posla, od utjecaja je za daljnji razvoj profesionalnog identiteta kao i realizacija razloga zbog kojih su se osobe odlučile na prelazak u obrazovni sustav.

U okviru osobnih biografija važnost se također pridaje iskustvima pohađanja programa obrazovanja nastavnika. Istraživanja profesionalnog identiteta važna su u kontekstu organizacije programa obrazovanja nastavnika (Schepens, Aelterman i Vlerick, 2009).

Postoje različiti modeli zapošljavanja strukovnih nastavnika kao i programi inicijalnog obrazovanja strukovnih nastavnika koji se mogu razlikovati u kontekstu svog sadržaja, kvalifikacije koja se programom stječe te načinu na koji se kombinira teorija i praktično iskustvo (Grollmann, 2008). U svakom slučaju, za strukovne nastavnike ovi su programi posebno važni s obzirom na to da se uglavnom nisu prvenstveno obrazovali za nastavnike već imaju kvalifikaciju u svojoj matičnoj struci. Programi za obrazovanje nastavnika stoga pružaju strukovnim nastavnicima mogućnost formiranja nastavničkog profesionalnog identiteta (Bekale Nze i Ginestié, 2012). Nekoliko je važnih zaključaka koji proizlaze iz znanstvenih istraživanja i o kojima valja voditi računa kada je riječ o programima za obrazovanje strukovnih nastavnika. Naime, strukovni nastavnici će često u procesu rane tranzicije u nastavničku profesiju koja podrazumijeva i tranziciju u njihovom profesionalnom identitetu, iskusiti osjećaj gubitka ili čak tuge. U istraživanju autorice Sarastuen (2019) koje je uključivalo provođenje fokus grupa sa strukovnim nastavnicima pripravnicima proizašlo je nekoliko važnih zaključaka u ovome kontekstu. Konkretnije, kod nastavnika je odlazak iz matične struke, neovisno o tome što je bila osobna odluka, izazvao osjećaj tuge i gubitka jer postoji ideja odmaka od struke s kojom je postojala intenzivna povezanost. Javlja se i osjećaj straha da će se s vremenom izgubiti vještine koje su potrebne za odrađivanje posla u matičnoj struci. Potom osjećaj odvojenosti iz zajednice prakse u svojoj matičnoj struci i na koncu na vrlo osobnoj razni, napuštanje određenih osjećaja (primjerice osjećaj adrenalina koji prati neke poslove) ili čak osjećaj da neke osobne karakteristike koje su na prethodnim radnim mjestima bile važne, sada više nisu. Autorica zbog ovih opisanih osjećaja gubitka u procesu rane tranzicije ističe važnost programa za obrazovanje nastavnika u kontekstu osvještavanja pojavljivanja ovih osjećaja kod strukovnih nastavnika te adresiranja tih osjećaja pri procesu formiranja novog profesionalnog identiteta. Osim

navedenog, na nešto praktičnijoj razini, čini se da ako su iskustva pohađanja navedenih programa pozitivna i korisna, odnosno kada strukovni nastavnici u praksi primijete da koristeći ono što su naučili kroz program obrazovanja nastavnika pomaže učenicima u napredovanju, lakše će se identificirati s nastavničkom profesijom (Farnsworth i Higham, 2012; Williams, 2013).

Međutim, Köpsén (2014) dodatno upozorava na nedostatak sadržaja strukovne pedagogije u programima edukacije strukovnih nastavnika što negativno utječe na njihove stavove o ovim programima jer nerijetko smatraju da programi nisu prilagođeni nastavi strukovnih predmeta. Williams (2013) pak ističe važnost osvješćivanja činjenice da strukovni nastavnici često dolaze na edukaciju s već postojećom percepcijom o tome što znači biti nastavnik te da valja imati na umu da neki od njih ovakve programe čak smatraju prijetnjom za strukovni identitet pa su „anti-akademski orijentirani“ (Williams, 2013: 50). Konkretni modeli obrazovanja i osposobljavanja strukovnih nastavnika razlikuju se u različitim zemljama pri čemu se s jedne strane govori o obrazovanju strukovnih nastavnika koje nalikuje obrazovanju nastavnika općeobrazovnih predmeta. Dio nastave posvećuje se stjecanju stručne ekspertize, a dio pedagoško-psihološke ekspertize te uključuje praktični dio rada u strukovnoj školi. Druga varijanta jest uzastopni model obrazovanja strukovnih nastavnika pri čemu strukovni nastavnici završavaju studij u odabranoj struci te potom, ako se odluče raditi kao nastavnici, dodatno završavaju godinu dana studija koji im pruža pedagošku izobrazbu (Zrno, 2012). U Republici Hrvatskoj obrazovanje strukovnih nastavnika slijedi drugi spomenuti model uzastopnog (dopunskog) obrazovanja koji je reguliran *Odlukom o donošenju programa stjecanja pedagoških kompetencija za strukovne učitelje i suradnike u nastavi (NN 49/2017)* pri čemu strukovni nastavnici nakon završetka studija u odabranoj struci da bi postali nastavnici moraju pohađati *Program*

stjecanja pedagoških kompetencija strukovnih učitelja i suradnika u nastavi (ranije nazivan Program pedagoško-psihološke izobrazbe). Program podrazumijeva predmete iz područja pedagogije, psihologije i metodike te se njime danas stječe 60 ECTS bodova. Nakon pohađanja navedenog programa strukovni nastavnici odrađuju godinu dana pripravničkog staža u strukovnim školama nakon čega polažu stručni ispit. U tom kontekstu dodatno valja napomenuti da se *Pravilnikom o polaganju stručnog ispita učitelja i stručnih suradnika u osnovnom školstvu i nastavnika u srednjem školstvu (NN 088/2003)* ističe da nastavnici koji su položili stručni ispit u matičnoj struci nemaju obvezu polagati taj dio sadržaja u sklopu ovog (nastavničkog) stručnog ispita. Dakle, u Republici Hrvatskoj ne postoji model obrazovanja strukovnih nastavnika koji je sličan onome nastavnicima općeobrazovnih predmeta već se u škole kao nastavnici stručno-teorijskih sadržaja zapošljavaju osobe koje su završile studij u svojoj matičnoj struci, eventualno radili na radnim mjestima u matičnoj struci te se iz različitih razloga odlučili prijeći u školu i potom završavali spomenuti program dopunskog obrazovanja za nastavnike. Može se očekivati da obrazovanje i osposobljavanje strukovnih nastavnika prema modelu obrazovanja i osposobljavanja nastavnika općeobrazovnih predmeta i prema uzastopnom modelu polučuju različite rezultate u kontekstu formiranja njihovog profesionalnog identiteta budući da se kod prvog modela osobe ranije odlučuju za nastavničku profesiju dok je drugima ovo željeni ili neželjeni ishod dotadašnjih iskustava i događaja. U tom kontekstu za strukovne nastavnike u RH koji se obrazuju po uzastopnom modelu, Program stjecanja pedagoških kompetencija potencijalno je prvi susret s nastavničkom profesijom što ga čini izuzetno važnim korakom u procesu formiranja njihovog nastavničkog identiteta.

Kao što je ranije napomenuto, formiranje profesionalnog identiteta nastavnika je proces integracije osobnih znanja, uvjerenja, stavova, normi i vrijednosti s jedne strane i

profesionalnih zahtjeva od strane obrazovnih institucija, uključujući široko prihvaćene vrijednosti i standarde o poučavanju s druge strane (Beijaard et al, 2004). Stoga, u kontekstu osobnih biografija, treba istaknuti i važnost osobnih uvjerenja i vrijednosti za profesionalni identitet s obzirom na to da, kako tvrde autori Billet i Somerville (2004), ovaj aspekt često igra veću ulogu od samo refleksivne, jer ukoliko se praksa bitno razlikuje i odmiče od osobnih vrijednosti i uvjerenja, osobe se često ili povlače iz prakse ili ju pokušavaju mijenjati kako bi ju uskladili s vlastitim uvjerenjima i vrijednostima. Sukladno tome, primjerice pripadnost organizaciji je snažnija ako se osobne vrijednosti nastavnika poklapaju s onima koje proklamira institucija u kojoj rade (Vähäsantanen et al, 2008). Farnsworth i Higham (2012) tvrde da je ovo posebno važno u slučaju strukovnih nastavnika s obzirom na dualitet njihovog identiteta te posebice prethodno iskustvo rada u matičnoj struci čime su izloženiji konfliktima u procesu formiranja profesionalnog identiteta nastavnika jer nerijetko izviru bitne razlike u vrijednostima i očekivanjima u ovim dvjema zajednicama prakse, što je vidljivo i u prethodno spomenutom istraživanju autorice Sarastuen (2019). Osim navedenog, valja istaknuti da u istraživanju Määttä, Koski-Heikkinen i Uusiautti (2014) sami strukovni nastavnici ističu važnost osobnih vrijednosti, moralne i etičke dimenzije te osobnih uvjerenja u kontekstu neposrednog rada s učenicima s obzirom na to da smatraju da svoje učenike trebaju poučavati životnim vještinama, vrijednostima, stavovima prema sebi i poslu te drugim ljudima. Osobna uvjerenja i vrijednosti strukovnih nastavnika o tome što znači biti nastavnik, o tome što se od učenika očekuje u matičnoj struci mogu stoga biti presudni za percepciju školskog konteksta, ali i obrazovnih politika te šireg društvenog konteksta.

S obzirom na sve navedeno, može se zaključiti da su važni elementi iz osobnih biografija za profesionalni identitet strukovnih nastavnika sljedeći:

- Prethodno obrazovno iskustvo i iskustvo rada u matičnoj struci
- Motivi za prelazak u obrazovni sustav
- Iskustva strukovnih nastavnika tijekom pohađanja programa za obrazovanje nastavnika
- Osobna uvjerenja i vrijednosti kao interpretativni okvir za posao kojim se bave

Nakon osobnih biografija, u okviru prvog obilježja profesionalnog identiteta, važnim se pokazuje situacijsko okruženje koje uvidom u literaturu u kontekstu profesionalnog identiteta nastavnika uključuje: neposredni kontekst u kojem nastavnici rade, odnose s učenicima i kolegama, školske politike i način upravljanja te mogućnosti stručnog usavršavanja. Isti elementi situacijskog okruženja pokazuju se važnima i za strukovne nastavnike.

Za strukovne nastavnike situacijsko okruženje je posebno važno, ali i osjetljivo. Aktivna uključenost strukovnih nastavnika u svakodnevnu praksu pri čemu s vremenom pokazuju razumijevanje glavnih zadataka i kompetencija potrebnih za njihovo izvršavanje te načina komuniciranja s učenicima i drugim kolegama kao i načina korištenja rutina, resursa i artefakata nastavne prakse izrazito je važan segment profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika (Köpsén, 2014). U kontekstu situacijskog okruženja prije svega važno je naglasiti odnos s učenicima koji se pokazuje izrazito relevantnim za profesionalni identitet nastavnika općenito, a onda i partikularno strukovnih nastavnika (Berner, 2010; Farnsworth i Higham, 2012; Tran i Nguyen, 2013; Köpsén, 2014; Määttä, Koski-Heikkinen i Uusiautti, 2014; Green, 2015). Važnost odnosa s učenicima za profesionalni identitet nastavnika objašnjava se time što će uspješno realiziranje uloge nastavnika često ovisiti o kontinuiranom pregovaranju s učenicima (Cinoğlu i Arikan, 2012), ali i zato što će nerijetko razina

samopouzdanja nastavnika, odnosno vrednovanje sebe kao nastavnika ovisiti o tome kakvi su obrazovni rezultati učenika te kakva je kvaliteta odnosa između nastavnika i učenika (Kelchtermans, 1993). Cilj strukovnog obrazovanja je pripremiti kompetentnu radnu snagu za potrebe tržišta rada koje se kontinuirano mijenja (Virkkula i Nissilä, 2014). To znači da učenici tijekom svog obrazovanja trebaju steći potrebne stručne vještine i znanja za buduće radno mjesto što podrazumijeva da strukovno obrazovanje i osposobljavanje treba učenicima ponuditi različite situacije i kontekste učenja koji nalikuju stvarnim stručnim situacijama i kontekstima (Määttä, Koski-Heikkinen i Uusiautti, 2014: 277). Strukovni nastavnici prepoznaju ovaj cilj kao iznimno važan te percipiraju svrhu poučavanja kao pripremu učenika na njihovo buduće članstvo u stručnim zajednicama prakse (radnim mjestima u matičnoj struci) (Köpsén, 2014). U tom kontekstu nije neuobičajeno da strukovni nastavnici organiziraju nastavu na način da je što je više moguće sličnija situacijama na radnim mjestima pri čemu oni kao nastavnici preuzimaju ulogu voditelja tima dok s učenicima razgovaraju kao s manje zrelim kolegama radnicima (Green, 2015). Međutim, osim navedenog, zanimljivi nalazi pojedinih istraživanja upućuju na ostvarivanje prisnijeg odnosa između strukovnih nastavnika i učenika. Köpsén (2014) primjerice u svom istraživanju o tome kako strukovni nastavnici opisuju svoj profesionalni identitet primjećuje kako oni u prvi plan stavljaju upravo svoj odnos s učenicima kao presudni faktor svog profesionalnog identiteta. Strukovni nastavnici navode važnost ostvarivanja bliskih odnosa s učenicima primjećujući bitnu razliku između njihovog odnosa s učenicima i odnosa nastavnika općih predmeta i učenika. Smatraju da zbog prirode predmeta mogu ostvarivati prisnije odnose te da su oni sami „običniji“ i sličniji učenicima zbog čega s njima lakše ostvaruju odnose nego li „autoritarni nastavnici“ (Köpsén, 2014: 201). Dodatno valja naglasiti kako strukovni nastavnici smatraju da je njihov zadatak osnažiti

učenike za aktivnost i angažman primjećujući da su često demotivirani i nezainteresirani te prihvaćaju gotovo pa roditeljsku ulogu poticanja učenika na rast i razvoj te ostanak u školi. U tom smislu primjetno je da se unatoč važnosti pripreme učenika za svijet rada, strukovni nastavnici manje fokusiraju na partikularne vještine, a više na razvoj općih kompetencija kao što su preuzimanje inicijative, respektiranje radnog vremena i rokova, dolazak na vrijeme te raspored poslova. Evidentno je da strukovni nastavnici preuzimaju odgojnu ulogu poticanja učenika na razvoj vještina potrebnih ne samo za rad već i za život što je ujedno i jedna od pedagoških funkcija škole (Vrcelj, 2000). Cilj je, kako smatraju strukovni nastavnici, naučiti učenike odgovornosti, poštivanju pravila i normi prakse, komunikaciji s drugima, pri čemu opet iznimno naglašavaju važnost vlastitog prethodnog radnog iskustva u matičnoj struci. Green (2015) potvrđuje ove nalaze u svom istraživanju primjećujući kako odnos strukovnih nastavnika s učenicima obilježava nešto prisniji odnos, opuštena komunikacija pri čemu nastavnici često poznaju i obiteljske situacije svojih učenika. Svoju ulogu vide u osnaživanju učenika za profesiju, ali i za život te se prema svim učenicima ponašaju jednako ne želeći da učenici imaju jednako negativna obrazovna iskustva kakva su oni sami imali. Tran i Nguyen (2013: 206) ovakav pristup nazivaju „ubuntu“ pristupom poučavanju pri čemu se sve učenike tretira jednako bez obzira na njihove mogućnosti, a autori također primjećuju kako upravo ovakav pristup poučavanju daje smisao strukovnim nastavnicima. Dakako, važno je naglasiti da će pristup strukovnih nastavnika potencijalno varirati s obzirom na to radi li se o četverogodišnjem ili trogodišnjem strukovnom programu jer kako Berner (2010) zaključuje, industrijski programi strukovnih škola imaju nizak status unutar hijerarhije srednjoškolskog obrazovanja te značajniji udio onih učenika koji imaju lošije ocjene, često nisku razinu samopoštovanja, teškoće s koncentracijom i sl. U tom je slučaju,

ističe autor, *raison d' être* strukovnog obrazovanja pomoći sporijim učenicima da rastu (Berner, 2010: 31). Također se ne smiju zanemariti generalne promjene koje strukovni nastavnici primjećuju kod učenika, a koje se odnose na njihovu povećanu nezainteresiranost i nedostatak motivacije (Köpsén, 2014; Boldrini, Sappa i Aprea, 2019), na nedostatak radnih navika i discipline u radu (Sirk, Liivik i Loogma, 2016) te na sve heterogenije grupe učenika s različitim sposobnostima te povećan broj učenika s različitim teškoćama u strukovnim školama (Määttä, Koski-Heikkinen, Uusiautti , 2014; Sirk, Liivik i Loogma, 2016). Navedene promjene potencijalno mogu utjecati na odnose između strukovnih nastavnika i učenika, a time i na profesionalni identitet strukovnih nastavnika.

Osim odnosa s učenicima važan aspekt situacijskog okruženja čine i odnosi strukovnih nastavnika s drugim kolegama. Dobri odnosi s kolegama znače i snažniju profesionalnu inkluziju, što je osobito važno u počecima rada u školi (Castañeda, 2014). Kolegijalna podrška u počecima rada u školi važna je i u kontekstu definiranja granica odgovornosti nastavnika te u često postavljenom pitanju o tome gdje je granica pomaganja učenicima (Anspal, Eisenschmidt i Löfström, 2012). Za strukovne nastavnike kolegijalna te mentorska podrška u organizaciji od presudne je važnosti u procesu prelaska strukovnih nastavnika iz svijeta rada u obrazovni sustav koji se u literaturi naziva prelaženje granica (eng. *boundary crossing*) (Viskovic i Robson, 2001; Berner, 2010; Vähäsantanen, Saarinen i Eteläpelto, 2010; Chan, 2012; Fejes i Köpsén, 2014; Köpsén, 2014; Green, 2015). Strukovni nastavnici ističu važnost poštovanja i suradnje s drugim kolegama, strukovnim nastavnicima radi mogućnosti konzultiranja vezano uz matičnu struku, ali i s kolegama koji predaju opće predmete radi ideje da oni imaju više znanja o procesu poučavanja (Sze Goh, 2013). Potonja autorica također tvrdi da je osim ostvarivanja dobrih horizontalnih odnosa, za strukovne nastavnike iznimno važno

mentorstvo u procesu prelaženja granica pri čemu ona zagovara pristup strukturirane profesionalne socijalizacije radi što efikasnijeg osobnog razvoja, tj. formiranja profesionalnog identiteta. Autorica smatra da je dužnost institucije pri dolasku strukovnih nastavnika u školu osigurati mogućnost opservacije nastave prije početka poučavanja, učenja i rada uz kooperativnog i iskusnog mentora te osigurati podršku od strane odbora za partikularno područje (u nacionalnom kontekstu to su sektorska vijeća) u obliku radionica, edukacija i sastanaka. Dodaje da je nedostatak mentorske i kolegijalne podrške za strukovne nastavnike limitirajući faktor te u slučaju njezina nedostatka, nastavnici temelje vlastiti osobni razvoj na svojim prethodnim obrazovnim iskustvima i/ili vlastitim angažmanom i aktivnošću (Sze Goh, 2013). Važnost mentoriranja i podrške institucije za strukovne nastavnike koji tek dolaze u obrazovni sustav ističe i Green (2015) ponajprije zbog nalaza istraživanja koji upućuju na to da se često događa da se strukovni nastavnici osjećaju izolirani od šire školske zajednice te drugih nastavnika jer osjećaju da su drugačiji od njih te se češće osjećaju bližima svojim učenicima nego li kolegama nastavnicima. Ovaj nalaz potvrđuju Viskovic i Robson (2001) te tvrde da ako škole nemaju razvijene strategije uvođenja novih strukovnih nastavnika u posao često se događa da oni ostvaruju bliske veze samo s neposrednom grupom nastavnika dok sa širom zajednicom nastavnika nemaju nikakvih kontakata. Iako se u nacionalnom kontekstu ne pronalaze slična istraživanja o profesionalnoj socijalizaciji strukovnih nastavnika, na razini visokog obrazovanja mogu se izdvojiti recentniji radovi o profesionalnoj socijalizaciji mladih znanstvenika u nastavnu i istraživačku djelatnost (Brajdić Vuković i Vignjević, 2017; Miočić i Turk, 2017). Dodatno, Ledić (2017) baveći se mentorskim odnosima u kontekstu visokog obrazovanja, ukazuje na iznimnu važnost kvalitetnih i podržavajućih mentora pri profesionalnoj socijalizaciji mladih znanstvenika u istraživačku i nastavnu djelatnost.

Navedeni radovi jasno upućuju na ponekad presudnu ulogu institucionalne potpore te specifično mentora u kontekstu strukturirane profesionalne socijalizacije. Međutim, Francisco (2020) također upućuje na zanimljiv nalaz svog istraživanja pri čemu se kod strukovnih nastavnika s prethodnim radnim iskustvom u matičnoj struci, može primijetiti otpor u procesu mentoriranja u slučajevima kada ih mentoriraju iskusniji nastavnici koji nemaju prethodnog iskustva u matičnoj struci. Naime, strukovni nastavnici s prethodnim radnom iskustvom tada smatraju da njihovi mentori nemaju dovoljno stručnog znanja da bi ih mogli mentorirati te se time umanjuje njihov mentorski autoritet.

Osim vezano uz procese socijalizacije i mentoriranja u počecima rada strukovnih nastavnika, važnost dobrih kolegijalnih odnosa primjećuje se i u kontekstu promjena na koje se recentnije strukovni nastavnici moraju adaptirati (primjerice proširivanje profesionalnih uloga, povećan broj učenika s posebnim potrebama, više administrativnih zaduženja i sl.) (Sirk, Liivik i Loogma, 2016). Naime, prema autorima, dobra suradnja i komunikacija s kolegama olakšava strukovnim nastavnicima nositi se s navedenim izazovima, ali jednako tako omogućuje međusobno dijeljenje nastavnih materijala, razmjenu iskustava i diseminaciju informacija s edukacija koje pohađaju. U kreiranju kvalitetnih međuljudskih odnosa u školi ne smije se zanemariti važnost vodstva škole koje bi trebalo poticati međusobnu suradnju i komunikaciju između nastavnika i vodstva škole te između nastavnika međusobno. Ako se u školi uspiju ostvariti dobri odnosi i pozitivna atmosfera, češće će dolaziti do spontane suradnje među nastavnicima (Nissilä et al., 2015), a pripadnost organizaciji manifestirat će se kao snažnija ako postoji dobra suradnja s kolegama i njihove pozitivne povratne informacije što će posredno utjecati i na stabilnost njihovog cjelokupnog profesionalnog identiteta (Vähäsantanen et al., 2008).

Situacijsko okruženje također je važno za osiguravanje prilika za profesionalno usavršavanje strukovnim nastavnicima. S obzirom to da bi strukovni nastavnici kontinuirano trebali održavati kontakte s matičnom strukom i ažurirati svoje kompetencije u tom području, ali se i paralelno razvijati u kontekstu nastavničkih kompetencija, osim vlastitog angažmana u tom smislu, iznimno je važna i institucionalna podrška (Viskovic i Robson, 2001). Za kvalitetan rad strukovnih škola često je presudna adekvatna opremljenost škola, ali pritom se ne smije zanemariti institucijska podrška za kontinuirano usavršavanje strukovnih nastavnika za rad na spomenutoj opremi (Sirk, Liivik i Loogma, 2016). Važnost uloge institucije u kontekstu profesionalnog usavršavanja strukovnih nastavnika također se očituje onda kada nastavnici imaju smanjenu intrinzičnu motivaciju za profesionalno usavršavanje u matičnoj struci što se češće događa kod onih strukovnih nastavnika koji nemaju prethodno iskustvo rada u matičnoj struci ili je to iskustvo oskudno, a posebno u pružanju mogućnosti dugotrajnijim oblicima profesionalnog usavršavanja (Andersson, Hellgren i Köpsén, 2018). Jednako tako, uloga škole presudna je i za formalno povezivanje s poslodavcima na institucionalnoj razini te potencijalnom omogućavanju strukovnim nastavnicima periode rada u svojoj matičnoj struci kako bi kontinuirano bili u tijeku sa situacijom u matičnoj struci. Navedenu mogućnost primjerice imaju strukovni nastavnici u Finskoj, a iskustva ovih nastavnika prema rezultatima istraživanja Virkkula i Nissilä (2014) upućuju na različite dobrobiti za nastavnike (npr. razvoj potrebnih kompetencija, osnaživanje dijaloga između nastavnika i poslodavaca, razvoj novih ideja za poboljšanje kvalitete nastave, bolje razumijevanje izazova s kojima se učenici susreću na stručnoj praksi) i za škole (npr. stvaranje institucionalnih mreža, praćenje kvalitete obrazovanja i realizacije ishoda učenja, davanje mogućnosti

poslodavcima da doprinose izradi kurikuluma stručnih predmeta). S druge pak strane, institucionalna podrška važna je i u osiguravanju mogućnosti za stjecanje i razvoj nastavničkih kompetencija pri čemu osim poticanja strukovnih nastavnika na odlazak na edukacije izvan škole može organizirati ovakve edukacije i u školi (Sirk, Liivik i Loogma, 2016).

Zaključno valja istaknuti da se u kontekstu situacijskog okruženja mogu izdvojiti sljedeći elementi kao važni za profesionalni identitet strukovnih nastavnika:

- Odnos s učenicima
- Odnos i suradnja s kolegama
- Potpora institucije u kontekstu uvođenja novih strukovnih nastavnika u posao
- Potpora institucije u kontekstu osiguravanja profesionalnog usavršavanja u matičnoj struci i nastavi kao i u kreiranju mreža s poslodavcima

Na koncu valja nešto reći o društvenom okruženju u koje su strukovni nastavnici smješteni budući da profesionalni identitet nastavnika uključuje društvena i politička očekivanja od nastavnika, obrazovne politike te odnos javnosti prema obrazovanju. Williams (2013) opisuje formiranje profesionalnog identiteta kao evoluirajući proces koji nužno uključuje kako osobne tako i šire društvene dimenzije. Na šire društvene dimenzije strukovni nastavnici često imaju ograničen ili nikakav utjecaj, no istodobno financijska i organizacijska potpora vlade i ministarstva može bitno utjecati na strukovne nastavnike i strukovno obrazovanje u cjelini (Viskovic i Robson, 2001). Strukovnim nastavnicima šire društveno okruženje šalje ponekad vrlo kontradiktorne poruke što nužno utječe na njihov profesionalni identitet. Kontradiktornost čine s jedne strane očekivanja obrazovnih politika od strukovnih nastavnika i strukovnog obrazovanja, a s druge realni uvjeti i prilike za razvoj strukovnog obrazovanja.

Obrazovne politike naglašavaju potrebu za modernizacijom strukovnog obrazovanja što stavlja nove zahtjeve pred strukovne nastavnike u kontekstu potrebnih znanja i vještina (Andersson i Köpsén, 2015). Jednako tako, kod nastavnika općenito, te specifično strukovnih nastavnika dolazi do promjena u ulogama radi kontinuirane diversifikacije u društvu. Strukovno obrazovanje i opsosobljavanje predstavlja se kao temelj osnaživanja gospodarstva i ostvarivanja nacionalnog prosperiteta pa se postavlja pitanje potrebnih kvalifikacija strukovnih nastavnika (Black i Yasukawa, 2013). U nacionalnim okvirima također je izvjesna potreba za stjecanjem potrebnih kompetencija za rad strukovnih nastavnika pa tako *Program razvoja strukovnog obrazovanja i osposobljavanja za razdoblje od 2016. do 2020. godine* podrazumijeva istovremeno stjecanje nastavničkih kompetencija strukovnih nastavnika kao i blisku suradnju s poslodavcima uz korištenje novih tehnologija. Iako ne uvijek eksplicitno, obrazovne politike često daju prioritet jednoj od uloga strukovnih nastavnika pa ili očekuju da se nastavnici aktivno povezuju sa svijetom rada ili da razvijaju nastavničke kompetencije što dovodi do tenzija u njihovom profesionalnom identitetu (Viskovic i Robson, 2001). S obzirom na sve intenzivniji fokus obrazovnih politika na učenje temeljeno na radu[4] (eng. *work-based learning*) koje zagovara integriraniju suradnju strukovnog obrazovanja i tržišta rada, a time i suradnju strukovnih nastavnika s predstavnicima struke, može se zaključiti da se prioritet daje identitetu matične struke. Sličan prioritet obrazovnih politika primjećuje i Schmidt (2019) koja nakon provedenog istraživanja sa strukovnim nastavnicima u Australiji zaključuje da je snažna

[4] Europska komisija, Europska zaklada za stručnu izobrazbu (ETF) i Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD) publicirali su dokumente i izvješća (*Work–Based Learning in Europe, Practices and Policy Pointers*, Europska komisija, 2013; *Work-based learning: benefits and obstacles*, ETF, 2013; *Work-based learning in vocational education and training*, OECD, 2015) koji u fokus stavljaju učenje temeljeno na radu. Ovaj model obrazovanja zagovara intenzivniju suradnju sustava strukovnog obrazovanja s tvrtkama na tržištu rada u svrhu stjecanja relevantnih kompetencija učenika za rad. Od strukovnih nastavnika u tom se kontekstu očekuje razvoj svih potrebnih vještina kako bi učenicima pružili potporu u prijelazu iz obrazovnog sustava u svijet rada (Europska Komisija, 2013).

orijentiranost obrazovnih politika na povezanost strukovnih nastavnika s industrijom dovela do zanemarivanja pedagoških kompetencija strukovnih nastavnika što prema riječima samih sudionika istraživanja utječe na kvalitetu njihovog poučavanja, ali i na njihov profesionalni identitet. Köpsén (2014) na sličnom tragu u svom istraživanju primjećuje kako strukovni nastavnici imaju potrebu za razvijanjem kompetencija savjetovanja, motiviranja i osnaživanja učenika za rast i razvoj. Navedeno nije neobično s obzirom na istraživanje koje su proveli Sirk, Liivik i Loogma (2016), a koje ukazuje na to da sustav strukovnog obrazovanja bilježi porast učenika s posebnim potrebama, socijalnim problemima i problemima u ponašanju pri čemu strukovni nastavnici primjećuju nedostatak motivacije i radnih navika kod svojih učenika. U tom kontekstu, fokus je i na razvoju nastavničkog profesionalnog identiteta. U ovom širem kontekstu valja posebno istaknuti obrazovne reforme kao reakciju obrazovnih politika na različite spomenute društvene promjene. Obrazovne reforme događaju se uglavnom mehanizmom „top-down“, ne uzimajući pritom u obzir profesionalni identitet nastavnika. S obzirom na to da proces formiranja i razvoja profesionalnog identiteta nije samo prihvaćanje postojećih društvenih identiteta niti se gradi isključivo na osobnim temeljima, već je riječ o kontinuiranom pregovaranju između ova dva aspekta (Vähäsantanen i Eteläpelto, 2011), može se pretpostaviti da će obrazovne politike te specifično obrazovne reforme utjecati na profesionalni identitet strukovnih nastavnika. Farnsworth i Higham (2012) utvrdili su da su osobne biografije strukovnih nastavnika njihov interpretativni okvir za obrazovne politike, dakle, način na koji će nastavnici doživljavati obrazovne politike te obrazovne reforme ovisit će o njihovim vlastitim prethodnim obrazovnim i radnim iskustvima kao i vrijednostima i uvjerenjima koje imaju. Ovo je posebno važno istaknuti za starije strukovne nastavnike koji nerijetko imaju obimnije iskustvo rada u matičnoj struci, ali i u obrazovnom sustavu i kojima će,

kako to Goodson i Ümarik (2019) tvrde, osjećaj nostalgije biti interpretativni okvir za sadašnju situaciju i pokušaje reformiranja sustava. S obzirom na navedeno, može se zaključiti da je profesionalni identitet strukovnih nastavnika filter kroz koji će oni shvaćati i prihvaćati obrazovne politike i reforme pa je stoga za očekivati da različiti nastavnici različito reagiraju na istu obrazovnu reformu (Vähäsantanen i Eteläpelto, 2011). Osim što je veća vjerojatnost da će strukovni nastavnici kod kojih su obrazovne politike ili konkretnije obrazovne reforme, u konfliktu s postojećim profesionalnim identitetom pružati snažniji otpor reformi, valja imati na umu i da implementacija reformi bez utjecaja na njihovu kreaciju nerijetko dovodi do osjećaja frustracije kod strukovnih nastavnika (Vähäsantanen i Eteläpelto, 2011; Goodson i Ümarik, 2019). Sve navedeno se može iščitati i iz rezultata istraživanja Vähäsantanen et al. (2008) koji upućuju na ograničavajuće ili poticajne okolnosti za implementaciju obrazovnih reformi koje ovise o strukturi samih institucija u kojima nastavnici rade, ali i o tome koje prioritete strukovni nastavnici imaju u svome radu. U istraživanje su bile uključene institucije i nastavnici koji su sudjelovali u značajnijim reformama i što se tiče organizacije i što se tiče promjena u kurikulumima, odnosno sadržaju poučavanja. Autori detektiraju dvije osnovne vrste institucija, one koje su podložnije društvenim utjecajima (*eng. stronger social suggestion organisation*) te one manje podložne društvenim utjecajima (*eng. weaker social suggestion organisation*). Institucije podložne društvenim utjecajima su one institucije koje su na promjene reagirale na način da su nastavnici dobili vrlo konkretna zaduženja tijekom provedbe reforme te su morali organizirati proces učenja i poučavanja na radnim mjestima i u školi. Također su dobili više administrativnih zaduženja. Nastavnici ovakve institucije opisuju kao hijerarhične i birokratske, a tijekom promjena nisu imali osjećaj mogućnosti vlastitog djelovanja već bespomoćnosti jer je reforma bila osmišljena i provedena od strane

drugih osoba. Istovremeno smatraju da se od njih očekivala vrlo visoka razina fleksibilnosti te preuzimanje novih uloga bez iskazivanja poteškoća. Također su smatrali da razlozi i način promjena nisu bili dobro komunicirani od strane uprave škole te se nastavnike uopće nije pitalo za mišljenje o promjenama. Izostala je i rasprava između kolega te je cijela situacija izazvala snažno nezadovoljstvo kod nastavnika. S druge pak strane, institucije manje podložne društvenim utjecajima promjenama su pristupile na drukčiji način. Nastavnicima se omogućilo iskazivanje mišljenja pa i suprotstavljanje promjenama koje su se dogodile te su imali dobru komunikaciju između sebe te s upravom škole tijekom implementacija promjena. Nastavnici su se uključivali na razini škole u radne skupine pri čemu su mogli sudjelovati u donošenju odluka vezano uz promjene te je na osobnoj razini postojao osjećaj autonomije u kontekstu planiranja vlastite nastavne prakse.

Uz navedeno, Vähäsantanen et al. (2008) prepoznaju i nekoliko tipova nastavnika s obzirom na njihove prioritete u radu, a to su: nastavnici orijentirani na odgoj i obrazovanje učenika; nastavnici orijentirani na nastavni predmet; nastavnici orijentirani na stvaranje mreža i nastavnici orijentirani na istraživanje i razvoj. Nastavnici orijentirani na odgoj i obrazovanje fokusirani su na učenike, njihov individualni razvoj i razvoj njihovog profesionalnog identiteta, važna im je dobrobit učenika, brinu za njih i pomažu im s problemima koje imaju a cilj je učenicima prenijeti životne vrijednosti i vještine. Nastavnici orijentirani na nastavni predmet fokusirani su na važnost matične struke i razvoj stručnih znanja te relevantnih kompetencija, važno im je kod učenika razviti njihov profesionalni identitet te osjećaju obvezu približiti učenicima realnu situaciju na tržištu rada. Nastavnici orijentirani na stvaranje mreža fokusirani su na svoje djelovanje izvan okvira obrazovne institucije, dobro surađuju s poslodavcima, žele surađivati i s drugim obrazovnim institucijama, češće žele biti involvirani u

praćenju učenika na učeničkoj stručnoj praksi. Na koncu, nastavnici orijentirani na istraživanje i razvoj fokusirani su na doprinos razvoju obrazovnog sustava, često participiraju u razvojnim projektima u školi, žele promovirati svoju struku izvan gabarita institucije.

S obzirom na ove tipove nastavnika i njihove prioritete u radu, Vähäsantanen et al. (2008) u svom su istraživanju pokazali da u institucijama podložnim društvenim utjecajima nastavnici orijentirani na odgoj i obrazovanje učenika te na nastavni predmet osjećaju da su prisiljeni mijenjati svoje prioritete čime je ugrožen njihov profesionalni identitet. Smatraju da nemaju dovoljno vremena baviti se učenicima i nastavom nego se bave administracijom. Time njihov fokus nije više na onome što smatraju da je posao nastavnika. Nastavnici orijentirani na umrežavanje i na istraživanje i razvoj lakše uspijevaju u okvirima institucije podložnije društvenim promjenama održati svoje prioritete, međutim, iskazuju da bi rado da su imali prilike više participirati u promjenama koje su se u školi događale. U institucijama koje su manje podložne društvenim utjecajima, svi su nastavnici iskazali da uspijevaju i dalje zadržati svoje prioritete, iako i oni priznaju da postoji sve veći izazov s količinom administrativnih poslova koji se od njih zahtjeva.

Rekkor, Ümarik i Loogma (2013) su pak detektirali pet različitih grupa strukovnih nastavnika ovisno o tome koliko su aktivno pristupili implementaciji kurikulumskih promjena u sustavu strukovnog obrazovanja u Estoniji: entuzijastični inovatori, konstruktivno kritični inovatori, usvojitelji normi, zanemarivatelji normi i gorko razočarani [5]*(eng. enthusiastic innovators, constructive-critical innovators, normative adopters, norm ignorers and bitterly disappointed).* Entuzijastični inovatori smatraju

[5] Autorski prijevod termina

da su kurikulumske promjene dobrodošle jer poboljšavaju kvalitetu rada u školama i pružaju više autonomije strukovnim nastavnicima pa tako vrlo aktivno participiraju u svim fazama promjena, dobro su umreženi u stručnim i školskim zajednicama u nacionalnim, ali i međunarodnim okvirima. Konstruktivno kritični inovatori slični su prethodnoj skupini nastavnika, aktivno se angažiraju u kreiranju i implementiranju promjena, međutim često zauzimaju i konstruktivno kritički stav spram reformi pokušavajući detektirati slabe točke kako bi se na njima moglo dalje raditi. Usvojitelji normi manje se angažiraju u osmišljavanju promjena na nacionalnoj razini, a više u implementaciji promjena na razini škole u kojoj rade. Smatraju da je standardizacija i uvođenje reda u sustav pozitivna te na implementaciju promjena gledaju kao na usvajanje pravila i normi. Zanemarivatelji normi imaju negativne stavove spram implementacije kurikulumskih promjena, ne uključuju se u kreiranje i implementaciju promjena ni na kojoj razini te su često mišljenja da je sustav prije bio bolji nego li je sada. Kurikulumske promjene vide kao nepotrebne i vrlo često restriktivne za rad strukovnih nastavnika iako su svjesni da će neke promjene ipak morati implementirati u svome radu. Posljednja grupa, gorko razočarani su iznimno negativno nastrojeni spram promjena u sustavu, često iskazuju nostalgiju za prošlim vremenima kada je situacija bila puno bolja. Ne uključuju se ni na koji način u kreiranje i implementiranje promjena te vrlo često nastavljaju raditi kako su radili i ranije. Češće je riječ o starijim strukovnim nastavnicima koji više nisu motivirani za nastavnički posao i koji iskazuju konflikt između vlastitih vrijednosti i onoga što se sada promovira kao poželjno u sustavu strukovnog obrazovanja. Navedena istraživanja potvrđuju tezu da sraz između osobnih vrijednosti i uvjerenja te institucijskih i nacionalnih obrazovnih politika mogu ozbiljno narušiti stabilnost profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika.

Svemu navedenom valja dodati i trenutno lošu društvenu percepciju i nizak status strukovnog obrazovanja u cjelini, a posljedično i strukovnih nastavnika što također potencijalno ima negativan utjecaj na njihov profesionalni identitet (Dalton i Smith, 2004; Grollman, 2008; Berner, 2010; Mrnjaus i Fabac, 2014; Hamilton Broad, 2016; Sirk, Liivik i Loogma, 2016; Boldrini, Sappa i Aprea, 2019).

Razvidna je kompleksnost šireg društvenog okruženja u koju su smješteni strukovni nastavnici. S jedne strane obrazovne politike upućuju na važnost strukovnog obrazovanja te stavljaju nove zahtjeve pred strukovne nastavnike pri čemu se ponekad naglašava važnost strukovnog, a ponekad nastavničkog profesionalnog identiteta. S druge strane veliki izazov za profesionalni identitet nastavnika predstavlja kontinuirano negativna društvena percepcija strukovnog obrazovanja te njegov nizak status u obrazovnom sustavu. Iz svega navedenog zaključuje se kako su elementi važni za razvoj profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika u kontekstu šireg društvenog okruženja:

- Obrazovne politike
- Status i percepcija strukovnog obrazovanja u društvu

Prvo obilježje profesionalnog identiteta koja uključuje tri razine: osobnu, situacijsku i društvenu zahvaća iznimno važne i kompleksne aspekte profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika. Na svakoj od razina cilj je bio izdvojiti partikularne elemente koji utječu na profesionalni identitet strukovnih nastavnika kako bi se dao sveobuhvatan prikaz prvog obilježja profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika koji se odnosi na osobne biografije, situacijsko i šire društveno okruženje.

3.2. Djelovanje i profesionalni identitet strukovnih nastavnika

Drugo obilježje profesionalnog identiteta o kojem valja raspraviti u kontekstu specifičnosti strukovnih nastavnika jest djelovanje na vlastiti profesionalni identitet. Naime, formiranje i razvoj profesionalnog identiteta uključuje aktivnost, odnosno djelovanje osobe. Konkretnije, ovo obilježje profesionalnog identiteta upućuje na to da je osoba sposobna vlastitim djelovanjem mijenjati svoju profesionalnu praksu te tako i svoj profesionalni identitet (Billet i Somerville, 2004; Vähäsantanen, Saarinen i Etaläpelto, 2010; Vloet i van Swet, 2010). Stets i Burke (2003) tvrde kako su aspekti identiteta struktura i djelovanje (*eng. structure and agency*) pri čemu struktura predstavlja vanjske, odnosno strukturalne faktore (utjecaj grupe, institucije i sl.), a djelovanje uključuje ideju da pojedinci imaju slobodu izbora te da unatoč ograničenjima koje postavlja struktura mogu biti kreativni i birati ponašanja koja žele. Prema tome, može se zaključiti da radno okruženje oblikuje pojedinca, ali i da pojedinac oblikuje svoje radno okruženje i time utječe na svoj profesionalni identitet (Billet i Somerville, 2004). Dakle ukratko bi se moglo reći da djelovanje znači da osobe, samostalno ili u grupama donose odluke, preuzimaju inicijativu, djeluju proaktivno, a ne reaktivno u težnji da ostvare neki cilj (Imants i Van der Wal, 2020). Međutim, Biesta, Priestley i Robinson (2015) upozoravaju da su nastavnici generalno sve zbunjeniji svojom ulogom u sustavu zbog toga što suvremeni obrazovni diskurs promovira različite (ponekad i kontradiktorne) i nedovoljno definirane ideje o tome što bi nastavnici sve trebali raditi. Istraživanja vezana uz djelovanje strukovnih nastavnika najčešće se tiču djelovanja u kontekstu povezivanja matične struke i škola u kojima rade (Vähäsantanen, Saarinen i Etaläpelto; 2010), zatim djelovanja u kontekstu obrazovnih politika i reformi (Vähäsantanen et al, 2008; Ümarik i Goodson, 2018; Goodson i Ümarik, 2019) i djelovanja u kontekstu vlastitog profesionalnog razvoja (Imants i Van der Wal, 2020).

Na djelovanje nastavnika utjecaj mogu imati prošla iskustva nastavnika, odnosno osobne i profesionalne biografije (Biesta, Priestley i Robinson, 2015) pri čemu primjerice Ümarik i Goodson (2018) posebnu pažnju pridaju nostalgičnim sjećanjima koja nastavnici imaju iz ranijih perioda svoje karijere. Potonji autori tvrde da nostalgija pruža okvir i mehanizam za razumijevanje obrazovnih promjena i pozicioniranja sebe kao nastavnika. S druge strane, ne treba zanemariti utjecaje „strukture“, odnosno grupa i institucija pri čemu one mogu biti ograničavajuće, ali mogu i poticati i omogućiti djelovanje nastavnika. Kada su strukture ograničavajuće, to se vrlo često manifestira kao mikromenadžment pri čemu se umanjuje aktivnost nastavnika i stavlja ih se u poziciju pasivnih izvršitelja, a kada su one poticajne, njeguje se suradnička kultura učenja pri čemu nastavnici postaju aktivni agenti promjena (Goodson i Ümarik, 2019). Navedeno je vidljivo kod strukovnih nastavnika u već ranije spomenutom istraživanju autora Vähäsantanen et al (2008) pri čemu je vidljivo da je u hijerarhijski organiziranim, birokratiziranim institucijama češće nezadovoljstvo strukovnih nastavnika u implementaciji reformi zbog osjećaja da promjene nisu dovoljno dobro komunicirane sa strukovnim nastavnicima, da u njima ni na koji način nisu participirali, a dodatno, pretjerana birokratizacija rezultira srazom između njihove nastavničke misije (posebice kada je ona usmjerena na učenike i na predmet) i institucionalnih politika u okviru implementacije promjena što negativno utječe na njihov profesionalni identitet.

Situacija se dodatno usložnjava kada promotrimo strukovne nastavnike i njihovo djelovanje u kontekstu povezivanja škola u kojima rade i matične struke na različite načine. Iako strukovni nastavnici mogu biti zaposleni na pola radnog vremena u svojoj struci ili ostvarivati privatne veze s osobama iz struke te na taj način djelovati u kontekstu povezivanja obrazovnog sustava i svijeta rada, suradnja se ipak češće odvija kroz participaciju učenika u stručnoj praksi što neizravno pruža mogućnost strukovnim

nastavnicima za djelovanje u kontekstu unaprjeđenja svoje stručne ali i nastavne prakse. Povezivanje s poslodavcima uslijed učeničke stručne prakse, ali i odlasci u stručne posjete primjer su djelovanja strukovnih nastavnika u okviru procesa njihovog kontinuiranog prelaženja granica (eng. *boundary crossing*). Upravo iz tog ugla, djelovanje strukovnih nastavnika istraživale su Vähäsantanen, Saarinen i Etaläpelto (2010). Autorice identificiraju pet tipova djelovanja strukovnih nastavnika kako slijedi: ograničeno djelovanje, opsežno djelovanje, višesmjerno uravnoteženo djelovanje, situaciji prilagođeno djelovanje te djelovanje ovisno o stvaranju odnosa[6] (*eng. restricted agency, extensive agency, multifaceted balancing agency, situationally diverse agency, relationally emergent agency*) (Vähäsantanen, Saarinen i Etaläpelto, 2010: 398).

Kada se govori o ograničenom djelovanju, tada je riječ o strukovnim nastavnicima koji se ne uključuju pretjerano u stručnu praksu učenika primarno zbog izbjegavanja potencijalnih konflikata s mentorima na radnim mjestima radi mogućnosti njihovog odustajanja od pružanja prakse učenicima. Ovi strukovni nastavnici svjesni su da su mentori na radnim mjestima nedovoljno plaćeni te smatraju da nemaju dostatno vrijeme za vođenje učenja učenika u stručnoj praksi. Ponekad su to oni nastavnici koji nemaju dovoljno stručnog iskustva pa eventualno dijelom osjećaju da mogu dati preporuke u kontekstu načina poučavanja učenika na radnim mjestima no ne i sadržaja poučavanja.

Strukovni nastavnici koji pripadaju tipu opsežnog djelovanja su oni nastavnici koji vjeruju da je njihova primarna svrha informirati poslovni sektor i tamošnja radna mjesta o profesionalnom razvoju učenika te potrebnim kompetencijama koje je nužno stjecati tijekom stručne prakse. Razlog njihove svesrdne involviranosti jest između ostalog i

[6] Autorski prijevod termina

saznanje da katkada mentori na radnim mjestima ne pružaju dovoljno podrške učenicima ili traže od njih previše s obzirom na dob i mogućnosti. Ovi strukovni nastavnici sebe vide kao važnu sponu između sustava obrazovanja i svijeta rada te su spremni kako odgovarati na kritike ljudi iz struke na strukovni obrazovni sustav tako se i kritički odnositi spram mentora u praksi ako ne zadovoljavaju obrazovne standarde koji su potrebni učenicima. Oni strukovni nastavnici koji djeluju opsežno, spremno upućuju na propuste u praksi učenika i aktivno interveniraju prema potrebi. Imaju stav da učenici i nastavnici mogu učiti od struke, ali i obrnuto.

Višesmjerno uravnoteženo djelovanje treći je tip djelovanja strukovnih nastavnika. Ovom tipu pripadaju oni strukovni nastavnici koji imaju izražene profesionalne interese i žele ih realizirati u školskom okruženju. Imaju težnju "stvoriti most" (Vähäsantanen, Saarinen i Etaläpelto, 2010: 399) između obrazovnog sustava i svijeta rada pokušavajući povezati potrebe svijeta rada s kurikulumima u školi. Ovi strukovni nastavnici često razgovaraju i konzultiraju se s ljudima iz matične struke kako bi na temelju njihovih povratnih informacija kreirali program za svoj predmet. Često se i uključuju u rad u matičnoj struci u svoje slobodno vrijeme (na pola radnog vremena ili volonterski). Na taj način poslodavcima pokazuju da imaju stručne kompetencije, da žele suradnju i razmjenu iskustava kako bi nailazili na što manje konfliktnih situacija, shvaćajući da ponekad moraju pristupati mentorima u struci stavljajući sebe u podređeniji položaj. Često su to strukovni nastavnici s obimnijim iskustvom rada u struci pa su svjesni da je za mentore na radnim mjestima održavanje prakse za učenike i uključivanje nastavnika u opservacije, remećenje regularnog načina rada. Strukovni nastavnici koji koriste višesmjerno uravnoteženo djelovanje skloni su kreiranju novih povezujućih praksi na način da pozivaju osobe iz svijeta rada da održe sate s učenicima, a vlastitom participacijom na radnim mjestima sebi omogućuju profesionalni razvoj.

Ističu kako je ovaj način rada zahtjevan zbog nedostatne potpore škole pri čemu suradnja često proizlazi iz osobnih veza strukovnih nastavnika s kompanijama i radnim mjestima.

Strukovni nastavnici koji pripadaju situaciji prilagođenom tipu djelovanja su oni strukovni nastavnici koji su po potrebi aktivni, a po potrebi pasivni. Često daju do znanja mentorima iz struke da imaju znanja i vještine iz struke što pokazuju kroz diskurs i aktivnosti koje provode, na taj način osiguravajući sebi legitimitet kod osoba iz struke. Međutim, uglavnom ne interveniraju u praksu svojih učenika, ne daju sugestije i ne uključuju se ni na koji način, prije svega zbog realiziranja harmoničnog odnosa s poslodavcima. Istodobno, ove strukovne nastavnike se često niti ne pita za savjet vezano uz rad s učenicima na radnim mjestima pa tako oni ne implementiraju veće inovacije u vlastiti proces poučavanja.

Posljednji tip djelovanja strukovnih nastavnika jest djelovanje ovisno o stvaranju odnosa. Za ove strukovne nastavnike izrazito je važno da posjeduju i mogu demonstrirati stručne kompetencije što nužno uključuje prethodno iskustvo rada u struci. Na ovaj način izbjegavaju konflikte i dobivaju legitimitet kod osoba u struci, međutim ne interveniraju u stručnu praksu učenika i ne ulaze u raspravu s mentorima u struci do onog trenutka do kada ostvare kvalitetan odnos s njima. Često surađuju s manjim obrtima i kompanijama, osnivaju i održavaju kontakte te kreiraju odnos međusobnog povjerenja te tek tada mogu sugerirati i savjetovati osobe iz struke o tome na koji način raditi s učenicima (Vähäsantanen, Saarinen i Etaläpelto, 2010: 398-399).

Iz svega navedenog je razvidno je kako su važni elementi djelovanja kao obilježja profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika:

- Djelovanje na obrazovne politke

- Djelovanje na vlastiti profesionalni razvoj
- Djelovanje na povezivanje stručne i nastavne prakse.

U tom kontekstu strukovni nastavnici, ovisno o načinu i opsegu vlastitog djelovanja mogu biti agenti promjene, ali i utjecati na stabilnost vlastitog profesionalnog identiteta, no jednako tako valja napomenuti da način i opseg djelovanja strukovnih nastavnika može biti potican ili ograničen od strane različitih grupa kojima pripadaju ili institucije u kojoj rade.

3.3. Dinamičnost, promjenjivost i višestrukost profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika

Posljednje obilježje o kojemu valja nešto reći jest ono koje uključuje dinamičnost, promjenjivost i višestrukost profesionalnog identiteta. Već je ranije navedeno kako među autorima koji se bave profesionalnim identitetom nastavnika i partikularno strukovnih nastavnika postoji konsenzus o tome da je profesionalni identitet promjenjiv i dinamičan (Wenger, 1998; Sachs, 2001; Beijaard, Meijer i Verloop, 2004; Rodgers i Scott, 2008; Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink i Hofman, 2011; Domović, 2011; Cinoğlu i Arikan, 2012; Rus, Tomșa, Rebega i Apostol, 2013; Oruç, 2013; Castañeda, 2014; Köpsén, 2014; Brooks, 2016). Promjenjiva, dinamična i interaktivna priroda profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika vidljiva je iz razvojnog procesa koji strukovni nastavnici prolaze, a tijekom kojeg se događaju promjene u njihovom profesionalnom identitetu. Transformativni proces započinje odlukom o prelasku u obrazovni sustav (Williams, 2013; Fejes i Köpsén, 2014), zatim participacijom u programima obrazovanja nastavnika (Bekale Nze i Ginestié, 2012; Williams, 2013), uključuje proces „prelaženja granica“ (*eng. boundary crossing*) koji se događa i pri tranziciji iz jednog u drugo zanimanje, ali i kontinuirano kasnije zbog potrebe suradnje

s poslodavcima (Berner, 2010; Vähäsantanen, Saarinen i Etaläpelto, 2010; Chan, 2012; Fejes i Köpsén, 2014) te se nastavlja kroz proces profesionalnog razvoja (Viskovic i Robson, 2001; Andersson i Köpsen, 2015; Hamilton Broad, 2016). Ovisno o različitim utjecajima i zbivanjima tijekom ovih procesa, ali i osobnih karakteristika i uvjerenja formirat će se, razvijati i transformirati profesionalni identitet strukovnih nastavnika. U tom kontekstu može se zaključiti kako je za strukovne nastavnike profesionalni identitet kontinuirano u pregovorima i mijenja se kako osoba prolazi kroz život i kako se uključuje u različite zajednice prakse (Wenger, 1998). Naime, (strukovni) nastavnici će uglavnom u nastavničku profesiju ući s određenim očekivanjima ili uvjerenjima o tome što rade nastavnici i što znači biti dobar nastavnik pri čemu su najčešće pod utjecajem vlastitih obrazovnih iskustava (Sze Goh, 2013; Castañeda, 2014). Međutim, iako ova očekivanja i uvjerenja mogu biti više ili manje fleksibilna, već pohađanje programa za obrazovanje nastavnika može mijenjati ovu postojeću percepciju te vlastiti profesionalni identitet (Williams, 2013; Castañeda, 2014). Promjene u profesionalnom identitetu događat će se potom pod utjecajem mentora, kolega i najvažnije, učenika pri čemu su strukovni nastavnici skloni formirati svoju „nastavničku misiju“ koja može biti različito usmjerena (Fejes i Köpsén, 2014; Gustafson, 2016). Ne treba zanemariti ni institucijske zahtjeve i zahtjeve koje pred njih stavljaju obrazovne politike te mogućnosti za profesionalno usavršavanje koji također mogu biti važni okidači za daljnje transformacije u profesionalnom identitetu strukovnih nastavnika (Viskovic i Robson, 2001; Koski-Heikkinen, Määttä i Uusiautti, 2014).

S obzirom da je riječ o inherentno hibridnoj profesiji, može se zaključiti da je za strukovne nastavnike osnovni cilj kroz ovaj dinamičan proces formirati i razviti neki vid višestrukog, ali stabilnog profesionalnog identiteta. Navedeno se očituje u činjenici da prelaskom u sustav obrazovanja strukovni nastavnici ne smiju zanemariti svoj

strukovni identitet, ali trebaju formirati i razviti i svoj nastavnički identitet (Viskovic i Robson, 2001). Njihova je uloga biti spona između svijeta rada i obrazovanja pri čemu je zadatak integrirati ova dva svijeta kako bi učenici bili što uspješniji u svojoj budućoj profesiji (Fejes i Köpsén, 2014). Škole imaju dobrobit od nastavnika koji uspješno povezuju svijet rada i sustav strukovnog obrazovanja i osposobljavanja jer se na ovaj način učenicima omogućuje stjecanje kompetencija relevantnih za njihov budući posao. Dodatno valja napomenuti da se na ovaj način nastavnicima s jedne strane pruža mogućnost da stječu relevantne stručne kompetencije dok s druge strane struka može razvijati svoju praksu temeljem znanja i kompetencija koje imaju strukovni nastavnici o sustavu obrazovanja i načinu rada s učenicima (Vähäsantanen, Saarinen i Etaläpelto, 2010).

Međutim, spomenuti zahtjev dvostruke profesionalizacije, stavlja značajan izazov za profesionalni identitet strukovnih nastavnika (Andersson i Köpsen, 2015). Dosadašnja istraživanja upućuju na to da kada strukovni nastavnici imaju prethodno iskustvo rada u struci, posebice kada je ono dugotrajnije, uglavnom se identificiraju kao pripadnici te partikularne struke, dok oni s manje iskustva u struci tvrde kako sebe primarno doživljavaju kao nastavnici (Viskovic i Robson, 2001; Dalton i Smith, 2004; Farnsworth i Higham, 2012; Fejes i Köpsén, 2014; Köpsén, 2014; Green, 2015). Osim prethodnog iskustva, na višestrukost profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika utječe i mogućnost održavanja veza s matičnom strukom prilikom rada u strukovnim školama. Pritom je važno naglasiti da se oni nastavnici koji tijekom svog rada u školama imaju intenzivnije veze sa svojom strukom, također identificiraju kao pripadnici partikularne struke dok nastavnici koji imaju slabije veze sa strukom identificiraju primarno kao nastavnici (Fejes i Köpsén, 2014; Köpsén, 2014; Andersson i Köpsen, 2015). Izazovi vezani za održavanje stabilnog višestrukog identiteta strukovnih

nastavnika očituju se u istraživanju koje su proveli Fejes i Köpsén (2014), a koje govori o poteškoćama u održavanju stručnog identiteta kada su strukovni nastavnici dulje vremena u obrazovnom sustavu pri čemu često nemaju sustavnu i organiziranu podršku pri stvaranju mreža i odnosa s matičnom strukom. U tom kontekstu autori identificiraju tri tipa strukovnih nastavnika: nastavnici koji formiraju snažan nastavnički identitet i teže se nose s praćenjem razvoja struke; nastavnici koji su manje ili više odustali od realizacije veza i odnosa sa svojom stručnom zajednicom; nastavnici koji su i dalje povezani sa zajednicama svoje struke.

Prvi tip nastavnika su uglavnom oni koji su se pred mnogo godina bavili strukom i trebaju pronaći način na koji bi mogli i dalje ostati u doticaju s modernim razvojem matične struke. Iako su pokušavali zadržati svoj stručni identitet, nisu imali razrađenu rutinu i potporu od strane škole kako bi mogli pratiti trendove u svojoj struci. Ovakvi nastavnici razvijaju snažniji nastavnički identitet iako ne apsolutno koherentan, a često se žale da su prepušteni sami sebi u kontekstu stjecanja novih vještina u struci. Nemaju potporu u školskom okruženju te iako pronalaze strategije za održavanjem stručnog identiteta, teško im je pratiti najnovija zbivanja.

Drugi tip nastavnika su oni koji su se bavili strukom pred nekoliko godina, no izgubili su kontakt sa matičnom strukom pa ne uspijevaju pratiti najnovije trendove. Svjesni su brzih promjena u struci i jasno im je da stagniraju u tom pogledu. Neki čitaju stručne časopise i publikacije, ali uviđaju da im to nije dovoljno. Posljedica svega navedenog jest da češće poučavaju prve razrede srednje škole i formiraju uglavnom čvrste nastavničke identitete.

Treći tip nastavnika su oni nastavnici koji se kreću između zajednica struke i obrazovnih zajednica. Pokušavaju ostvariti ravnotežu između dva identiteta te imaju

izražen stručni identitet, ali izgrađuju i nastavnički identitet. I dalje participiraju u zajednicama struke, neki čak rade na pola radnog vremena u svoje slobodno vrijeme u matičnoj struci. Uključuju se aktivno u praksu učenika, promatraju učenike u praksi s majstorima mentorima te s njima imaju dobru komunikaciju. Ne izražavaju pripadnost niti jednoj niti drugoj već objema zajednicama (Fejes i Köpsén, 2014 : 276-278).

Gustafson (2016) također ističe važnost stabilnog višestrukog identiteta strukovnih nastavnika, međutim, upućuje na dvije važne situacije u kojima se strukovni nastavnici nalaze u različitim profesionalnim fazama. Strukovni nastavnici uglavnom su završavali nenastavničke studije te imaju iskustvo rada u svojoj matičnoj struci te im je ovaj profesionalni identitet često duboko ukorijenjen. Prelaskom u obrazovni sustav prvi je izazov za strukovne nastavnike period tranzicije koji uključuje ne samo stjecanje potrebnih kompetencija za rad u nastavi već i formiranje nastavničkog profesionalnog identiteta što znači usvajanje određenih vjerovanja ili čak osjećaja misije koji ide uz poučavanje učenika. Ili kako to Sarastuen (2019: 3) slikovito kaže: "Za strukovne nastavnike tranzicija predstavlja pomirivanje onoga gdje su bili (matična struka) s onim gdje idu (poučavanje)." Gustafson (2016) prema rezultatima svog istraživanja tvrdi da se u procesu tranzicije lakše adaptiraju oni strukovni nastavnici koji su prije početka rada u nastavi završili neki program za obrazovanje nastavnika te oni koji su kroz vlastito obrazovanje i radno iskustvo imali iskustvo naukovanja odnosno mentoriranja. Nakon ovog perioda tranzicije te formiranja nastavničkog identiteta, cilj je razvijati i njegovati oba profesionalna identiteta, međutim, kod strukovnih nastavnika često se javlja udaljavanje od identiteta matične struke nakon prelaska u nastavničko zanimanje bez obzira što se prepoznaje ideja važnosti zadržavanja identiteta matične struke s obzirom na osjećaj legitimnosti i kredibiliteta koji im on daje. Rezultat cijele situacije je vrlo često neravnomjeran razvoj ova dva identiteta, međutim, rezultati ovog

istraživanja također upućuju na to da je integrirani dualni identitet češći u iskusnijih strukovnih nastavnika, odnosno onih nastavnika koji imaju dugotrajnije iskustvo rada u matičnoj struci, ali i u nastavi.

Valja napomenuti da se sustavna podrška škole, ali i sustava strukovnog obrazovanja i osposobljavanja u cjelini u održavanju stabilnosti višestrukog identiteta očituje kao iznimno važna, međutim, nažalost je ona često manjkava pri čemu se nastavnici samostalno moraju angažirati i uložiti napore kako bi ostvarili kvalitetnu suradnju s matičnom strukom (Dalton i Smith, 2004). Dakako, kako bi se razvijao stabilan višestruki identitet, osim suradnje s matičnom strukom nastavnika, važan je i kontinuirani razvoj nastavničkih kompetencija, odnosno aktivna participacija u zajednici prakse nastavnika.

Ovakvi nalazi upućuju na to da se prema strukturama višestrukih profesionalnih identiteta koje su ponudile Caza i Creary (2016), strukovni nastavnici mogu kategorizirati ili u strukturu „dominacije“ pri čemu se osoba dominantno identificira s jednom profesijom dok je druga podređena pri čemu identiteti nisu integrirani ili ukoliko je razvijen višestruki profesionalni identitet, u strukturu „križanja/raskrižja“ pri čemu se osoba jednako identificira i s jednom i s drugom profesijom a identiteti su integrirani. Davanje prioriteta ili jednom ili drugom profesionalnom identitetu ne polučuje uspjeh u kontekstu uspješnosti obrazovnog procesa (Fejes i Köpsén, 2014), a kompleksnije strukture pružaju interdisciplinarni pristup u radu što može pružiti bogatiji profesionalni život (Caza i Creary, 2016). Slijedom navedenog, cilj bi u slučaju strukovnih nastavnika mogao biti razvoj višestrukog profesionalnog identiteta koji pripada strukturi „povećanja“ pri čemu se osoba identificira s više profesionalnih identiteta istovremeno, a koji su međusobno komplementarni te proširuju i poboljšavaju jedan drugoga.

Sukladno svemu navedenom može se zaključiti da su važni elementi obilježja profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika koji uključuje dinamičnost, promjenjivost i višestrukost profesionalnog identiteta:

- Profesionalni identitet strukovnih nastavnika je dinamičan, interaktivan i podložan promjenama
- Profesionalni identitet strukovnih nastavnika može biti dominantno stručni, dominantno nastavnički ili integriran

Uvidom u sva obilježja profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika također se može primijetiti da se kategorizacije tipova profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika temelje na partikularnim obilježju profesionalnog identiteta koji se istraživao te da ne postoji sveobuhvatna sistematizacija različitih tipova profesionalnog identiteta koji bi dali cjelovitiju sliku promatrajući pritom procese formiranja i razvoja profesionalnog identiteta kao one koji integriraju sva do sada spomenuta obilježja profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika. Iduće je poglavlje stoga posvećeno upravo opisu ovih važnih procesa za strukovne nastavnike.

4. FORMIRANJE I RAZVOJ PROFESIONALNOG IDENTITETA STRUKOVNIH NASTAVNIKA

Shvaćanje identiteta kao dinamičnog, a ne statičnog te kao onoga koji se kontinuirano interpretira i reinterpretira, omogućuje utjecaj osobne biografije, situacijskog i šireg društvenog okruženja na formiranje identiteta te da se i tako formirani identitet može dalje razvijati kroz osobni i profesionalni razvoj i usavršavanje.

Sukladno navedenom, Beijaard et al. (2004: 660) tvrde da je formiranje profesionalnog identiteta nastavnika proces integracije osobnih znanja, uvjerenja, stavova, normi i vrijednosti s jedne strane i profesionalnih zahtjeva od strane obrazovnih institucija uključujući široko prihvaćene vrijednosti i standarde o poučavanju s druge strane. Navedena definicija sveobuhvatna je i uključujuća, dok se neki autori pak fokusiraju na važnost pojedinih aspekata formiranja profesionalnog identiteta. Primjerice Meijers (1998) ističe organizacijsku socijalizaciju kao ključnu za formiranje profesionalnog identiteta iako ne isključuje važnost osobnih životnih iskustava što potvrđuje i Wenger (1998) tvrdeći kako je formiranje profesionalnog identiteta zapravo pregovaranje značenja vlastitih iskustava participacije u zajednicama prakse. Pifer i Baker (2013) također ističu važnost organizacije u procesu formiranja profesionalnog identiteta međutim uključuju i utjecaj discipline, lokacije/konteksta te specifičnosti profesije. Cohen-Scali (2003) tvrdi da formiranje profesionalnog identiteta započinje već u djetinjstvu pod utjecajem obiteljskih i institucionalnih stavova (primjerice škole) spram rada.

Dakle, formiranje profesionalnog identiteta je na neki način konsolidiranje profesionalnog i iskustvenog znanja (Castañeda, 2014), ovisi o međudjelovanju vanjskih i unutarnjih faktora (Rodgers i Scott, 2008) i uključuje aktivno djelovanje same osobe (Caza i Creary, 2016).

S obzirom da se radi o promjenjivom konceptu, za ovu doktorsku disertaciju važno je naglasiti da se smatra da je formiran identitet podložan daljnjoj promjeni te iz tog razloga, osim formiranja profesionalnog identiteta valja govoriti i o razvoju profesionalnog identiteta. U kontekstu razvoja profesionalnog identiteta uglavnom se govori o ulogama programa osposobljavanja i usavršavanja odnosno mogućnostima cjeloživotnog učenja i razvoja (Rodgers i Scott, 2008; Anspal, Eisenschmidt i Löfström, 2012). Cjeloživotno učenje i razvoj omogućuje nastavnicima da se lakše adaptiraju na promjene koje se događaju (Thomas i Beauchamp, 2011) kao i na to da se nastavnici osjećaju spremni i motivirani za daljnji rad (Anspal, Eisenschmidt i Löfström, 2012) što onda utječe i na razvoj njihovog profesionalnog identiteta.

Specifičnosti profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika, o kojima se ranije podrobnije raspravljalo, obilježavaju proces formiranja i razvoja profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika. Za strukovne nastavnike može se zaključiti da je proces formiranja profesionalnog identiteta relativno konfliktan s obzirom na to da se radi o dvjema bitno različitim zajednicama prakse kojima pripadaju (Farnsworth i Higham, 2012). Naime, realni sektor uglavnom karakterizira vrlo visoka razina autonomije, nerijetko fizičkog rada te vrijednosti i stavovi koji idu uz ovakvo okruženje dok je odgojno-obrazovni sustav povezan s idejama inkluzije, različitosti, povjerenja i brige o drugima i vrlo često obimnijom količinom birokracije. S obzirom na to, najčešći problemi koje strukovni nastavnici susreću u procesu tranzicije jesu suosjećanje s učenicima i briga za njihove potrebe te količina administrativnog posla koju zahtjeva rad u školi (Sarastuen, 2019). U ovoj fazi tranzicije nije neuobičajeno da strukovni nastavnici doživljavaju početni šok jer posao nastavnika nije onakav kako su ga zamišljali (a često ga percipiraju isključivo na temelju vlastitih obrazovnih iskustava)

pa se nerijetko u počecima rada javlja i sumnja u vlastite sposobnosti (Koski-Heikkinen, Määttä i Uusiautti, 2014). Zato potonje autorice ističu da je u ovoj fazi za strukovne nastavnike presudna institucionalna podrška u obliku mentorstva i socijalizacije od strane kolega u nastavni kolektiv. Osim navedenog, važnu ulogu u ovom periodu igraju programi obrazovanja nastavnika kroz koje prolaze strukovni nastavnici. Zadatak ovih programa bi između ostalog trebao biti i formiranje profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika (Bekale Nze i Ginestié, 2012; Williams, 2013). Participiranje u programima obrazovanja za strukovne je nastavnike uglavnom prvi susret s nastavničkom profesijom s iznimkom vlastitog obrazovnog iskustva iz pozicije učenika. U ovom su periodu strukovni nastavnici često pod snažnim utjecajima vlastitih obrazovnih iskustava kao i osobnim pretpostavkama o tome što znači biti nastavnik, međutim, ipak se primjećuje transformativna uloga ovih programa u kontekstu formiranja profesionalnog identiteta te je stoga njihova kvaliteta i sadržaj od iznimne važnosti za strukovne nastavnike (Williams, 2013). U tom smislu ističe se potreba da ovi programi potvrđuju i prihvaćaju važnost osobnih biografija strukovnih nastavnika te koriste njihova postojeća znanja i vještine kako bi ih uklopili u novo radno okruženje. Naravno, formiranje profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika ne dovršava se završetkom programa obrazovanja nastavnika (Bekale Nze i Ginestié, 2012). Cijeli ovaj dinamičan proces prelaska i adaptacije strukovnih nastavnika u obrazovni sustav u literaturi se naziva *boundary crossing* odnosno prelaženje granica (Viskovic i Robson, 2001; Berner, 2010; Vähäsantanen, Saarinen i Eteläpelto, 2010; Chan, 2012; Fejes i Köpsén, 2014; Köpsén, 2014; Green, 2015). Osim što strukovni nastavnici prelaze granice tranzicijom u obrazovni sustav iz svojih matičnih struka, dolaskom u obrazovni sustav ovaj proces ne prestaje s obzirom na to da se od njih očekuje kontinuirano kretanje između dvije zajednice prakse (škole u kojoj rade te svoje matične struke i

svijeta rada) (Fejes i Köpsén, 2014). Ovaj proces kontinuiranog prelaženja granica vrijedan je u kontekstu razvoja sustava strukovnog obrazovanja i osposobljavanja u cijelosti jer donosi nove uvide u školu iz svijeta rada i pruža nastavnicima mogućnost da stječu relevantne i suvremene kompetencije u svojoj matičnoj struci. Dobrobit je dvosmjerna s obzirom na to da i radna mjesta mogu razvijati svoju praksu temeljem kompetencija strukovnih nastavnika (Vähäsantanen, Saarinen i Etaläpelto, 2010). Formiranje profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika tako je rezultat procesa početne tranzicije, ali i neprekidne participacije strukovnih nastavnika u dvjema zajednicama prakse te društvenih interakcija unutar tih zajednica. Pripadnost određenoj zajednici pritom se kontinuirano pregovara pa profesionalni identitet nije statičan već se uvijek mijenja i oblikuje s obzirom na različite utjecaje unutar zajednica praksi (Fejes i Köpsén, 2014). U svakom slučaju, kontinuirano prelaženje granica između matične struke i obrazovnog sustava, izrazito je značajno za održavanje i razvoj profesionalnog znanja i identiteta (Andersson i Köpsen, 2015). Valja pritom naglasiti da ukoliko strukovni nastavnici nemaju adekvatnu potporu u formiranju i daljnjem razvoju svog višestrukog profesionalnog identiteta, utoliko se javljaju tenzije i poteškoće u pomirbi navedenih identiteta. Dakle, poticanje strukovnih nastavnika na intenzivniju participaciju ili u jednoj ili u drugoj zajednici prakse, dovodi do nerazmjera u formiranju višestrukog profesionalnog identiteta (Viskovic i Robson, 2001). Dodatno, ne treba zanemariti činjenicu da je proces formiranja profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika pod utjecajem osobnih prethodnih obrazovnih i profesionalnih iskustava, vrijednosti te osobnog djelovanja koje može usmjeravati proces formiranja profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika.

Izazovno je i zahtjevno jasno i nedvosmisleno definirati gdje završava formiranje profesionalnog identiteta, a počinje njegov daljnji razvoj što je vidljivo i iz tvrdnji nekih

autora. Primjerice Köpsén (2014) zaključuje da su znakovi formiranog profesionalnog identiteta posjedovanje znanja i kompetencija koje su potrebne za odgovornost i razumijevanje glavnih zadataka na radnom mjestu. Nekolicina autora tvrdi da se formiran profesionalni identitet očituje kroz osjećaj zadovoljstva profesijom, motivaciju, predanost radu te osjećaj samoefikasnosti (Wenger, 1998; Beijaard, Meijer i Verloop, 2004; Canrinus, 2011; Đermanov i Kosanović, 2013; Williams, 2013; Gregson i Hillier, 2015). Ne pronalaze se autori koji jasno definiraju gdje završava formiranje profesionalnog identiteta, a gdje započinje daljnji razvoj, međutim, može se zaključiti da formiranje profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika uključuje proces početne tranzicije iz matične struke u školu u kojem periodu nastavnici često pohađaju i program za obrazovanje nastavnika te period adaptacije u odgojno-obrazovni sustav koji uključuje proces socijalizacije u instituciju ali i u nastavničku profesiju općenito. Već u ovom periodu formiranja profesionalnog identiteta od strukovnih nastavnika se očekuje kontinuirano prelaženje granica iz matične struke u odgojno-obrazovni sustav i natrag, koji se onda uglavnom nastavlja kroz čitav njihov radni staž. Ovi procesi trebali bi rezultirati formiranjem nekog tipa višestrukog identiteta koji se dalje razvija uglavnom kroz mogućnosti daljnjeg profesionalnog usavršavanja u kontekstu daljnjeg razvoja nastavničkih kompetencija i kompetencija u matičnoj struci.

Vähäsantanen, Saarinen i Etaläpelto (2010) tvrde da je ključni element u razvoju profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika dostupnost prilika za profesionalno usavršavanje jer se na taj način izgrađuje struktura uloge. Međutim, autorice podsjećaju i na to da ne treba zanemariti promjene koje se zbivaju u sustavu strukovnog obrazovanja pri čemu strukovni nastavnici sve češće ističu povećanu količinu administrativnih poslova, nedostatak vremena za kvalitetnu pripremu nastave i

poteškoće u praćenju razvoja matične struke pri čemu je promjena postala „jedina konstanta u strukovnom obrazovanju“ (Vähäsantanen, Saarinen i Etaläpelto, 2010: 515). Dakle, može se zaključiti da na proces razvoja profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika značajno utječu mogućnosti kontinuiranog profesionalnog razvoja s kojim je povezano i učinkovito prelaženje granica strukovnih nastavnika između matične struke i odgojno-obrazovnog sustava, ali i tzv. „prijeteći faktori“ kako ih nazivaju Sappa, Boldrini i Aprea (2015), a koji se odnose na izazove u kontekstu makro sustava (obrazovne politike i nizak društveni status strukovnog obrazovanja), poteškoće u pronalaženju ravnoteže između posla i drugih privatnih aktivnosti, izazovi povezani s funkcioniranjem škole, izazovi povezani s nastavom, izazovi povezani s promjenom uloge, izloženost kurikularnim reformama, poteškoće prilikom prilagodbe sadržaja učenicima i slično.

Strukovnim nastavnicima nude se različiti modeli kontinuiranog profesionalnog razvoja, iako autori Andersson i Köpsén (2015) ističu manjak sustavnog profesionalnog razvoja strukovnih nastavnika te dodatno izdvajaju i barijere koje se javljaju pri participaciji u kontekstu kontinuiranog profesionalnog razvoja: situacijske, dispozicijske i institucijske barijere. Situacijske barijere su one prouzrokovane individualnim životnim situacijama koje mogu biti pod utjecajem spola, godina života, lokacije i sl.; dispozicijske su barijere uzrokovane individualnom motivacijom za participiranjem u programima profesionalnog razvoja kao i tenzijama između nastavničkog i stručnog identiteta dok institucijske barijere ovise o uvjetima koje pruža pojedina institucija (Andersson i Köpsén, 2015: 5). U svom istraživanju, Hamilton Broad (2016) detektirala je načine na koje strukovni nastavnici najčešće ažuriraju svoje znanje i vještine te rezultati ukazuju na to da se to najčešće zbiva čitanjem i pregledavanjem internetskih izvora, zatim participiranjem u radionicama i kratkim

edukacijama ili kontinuiranim radom u struci. Ističe se i učenje zajedno s učenicima kroz gostujuća predavanja i na obrazovnim izletima kao i uključenost u neko od profesionalnih tijela/udruga. Na koncu autorica proglašava ključnim za profesionalni razvoj te posljedično razvoj profesionalnog identiteta ostvarivanje simbiotskog odnosa sa svijetom rada i stvaranje čvrstih mreža između obrazovnog sustava i svijeta rada. U ovome procesu posebno valja istaknuti važnost institucionalne podrške posebno kod onih strukovnih nastavnika koji imaju smanjenu intrinzičnu motivaciju za profesionalna usavršavanja pri čemu im je važno, posebno u kontekstu matične struke osigurati mogućnost dugotrajnijih oblika profesionalnog usavršavanja (Andersson, Hellgren i Köpsén (2018). Dodatno, iako su rezultati istraživanja u tom kontekstu nedoslijedni, pružanje mogućnosti strukovnim nastavnicima da kombiniraju posao u svojoj matičnoj struci te posao strukovnog nastavnika može biti od pozitivnog utjecaja na razvoj profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika (Sappa, Boldrini i Aprea, 2015).

Može se zaključiti kako su formiranje i razvoj profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika procesi koji integriraju sva do sada navedena obilježja profesionalnog identiteta (osobne biografije, situacijsko i šire profesionalno okruženje, djelovanje, višestrukost te dinamičnost i promjenjivost). Jednako tako može se primijetiti da su u kontekstu formiranja i razvoja profesionalnog identiteta važna iskustva strukovnih nastavnika iz njihove prošlosti (prethodna obrazovna i profesionalna iskustva kao i iskustva prilikom trancizije i adaptacije u sustav), sadašnjosti (trenutnu situaciju u školskom kontekstu te odnose s učenicima, kolegama, institucijske i nacionalne politike kao i trenutnu društvenu percpeciju strukovnih nastavnika) te planovi za budućnost (kako strukovni nastavnici vide svoju budućnost te planiraju li ostati na svojim radnim mjestima u školi). Sukladno tome definicija formiranja i razvoja profesionalnog

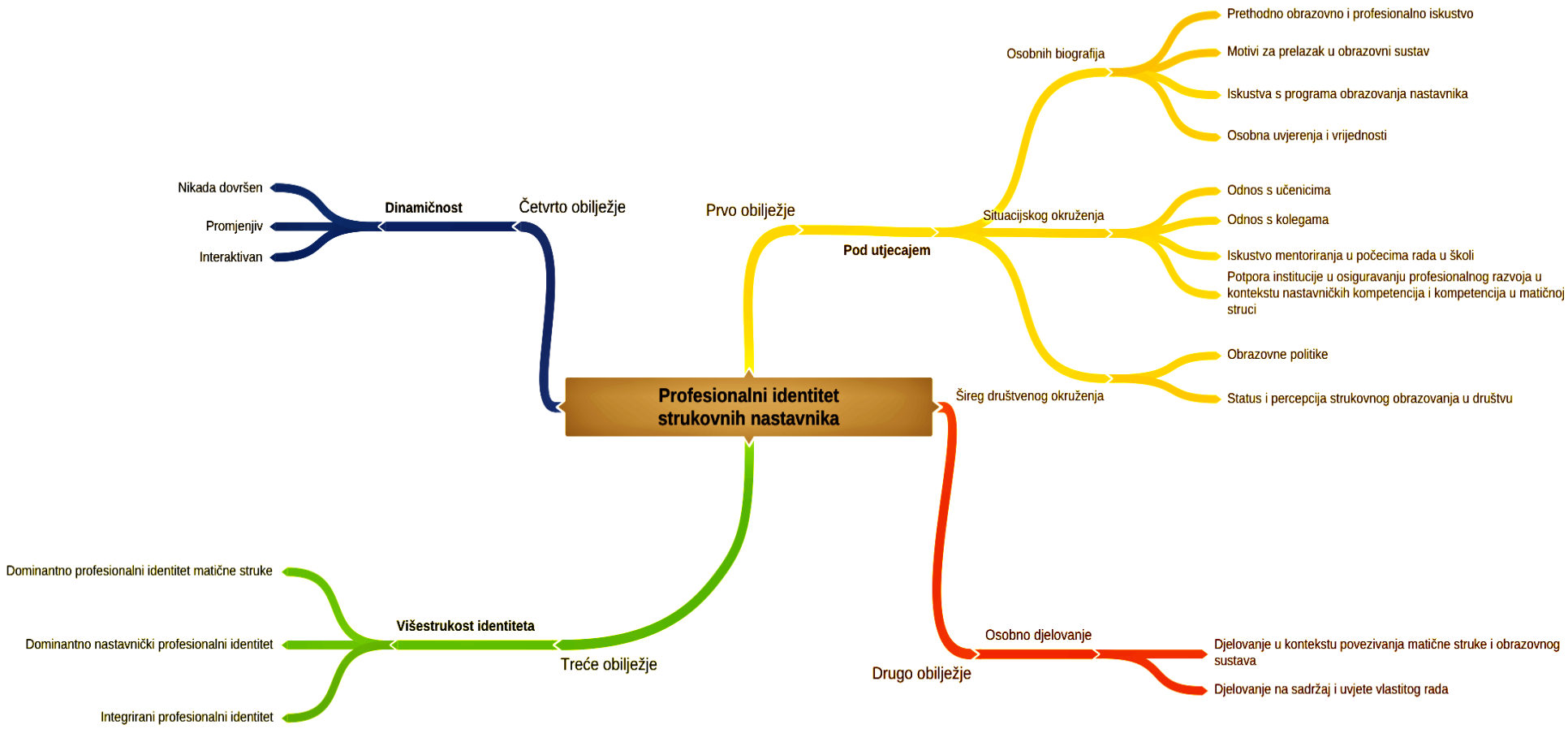
identiteta strukovnih nastavnika koja će se koristiti za potrebe ovoga rada podrazumijeva proces koji je pod utjecajem osobnih biografija pojedinaca, njihovog vlastitog namjernog te izazvanog djelovanja, kao i djelovanja situacijskog i šireg profesionalnog okruženja.

Dakle, analizom dostupne literature vezanu uz temu profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika može se primijetiti da su prepoznata obilježja profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika kako slijedi. Prvo obilježje su osobne biografije strukovnih nastavnika te situacijsko i šire društveno okruženje koje ima utjecaj na njihov profesionalni identitet. U kontekstu osobnih biografija za strukovne nastavnike posebno se važnima pokazuju sljedeći elementi: prethodno obrazovno iskustvo i iskustvo rada u matičnoj struci; motivi za prelazak u obrazovni sustav; iskustva strukovnih nastavnika tijekom pohađanja programa za obrazovanje nastavnika te osobna uvjerenja i vrijednosti kao interpretativni okvir za posao kojim se bave. U okviru situacijskog okruženja važnima za profesionalni identitet strukovnih nastavnika pokazuju se: odnos s učenicima; odnos i suradnja s kolegama; potpora institucije u kontekstu uvođenja novih strukovnih nastavnika u posao; potpora institucije u kontekstu osiguravanja profesionalnog usavršavanja u matičnoj struci i nastavi. U okviru šireg društvenog okruženja nailazi se na važnost: obrazovnih politika te statusa i percepcije strukovnog obrazovanja u društvu.

Drugo obilježje je djelovanje strukovnih nastavnika na vlastiti profesionalni identitet u okviru kojeg se prepoznaje važnost djelovanja na obrazovne politke; djelovanja na vlastiti profesionalni razvoj te djelovanja na povezivanje stručne i nastavne prakse. Treće je obilježje višestrukost profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika pri čemu se može govoriti o dominantno stručnom profesionalnom identitetu, dominantno nastavničkom profesionalnom identitetu te integriranom profesionalnom identitetu.

Zadnje, četvrto obilježje profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika je njegova dinamičnost i promjenjivost pri čemu se može primijetiti da je profesionalni identitet strukovnih nastavnika dinamičan, interaktivan i podložan promjenama. Uzimajući sve navedeno u obzir, u kontekstu ovog rada profesionalni identitet definiran je kao višestruk, dinamičan, promjenjiv identitet koji se kontinuirano (re)interpretira. Upravo posljednje obilježje koje upućuje na mogućnost kontinuirane promjene profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika omogućuje istraživanje profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika kao procese formiranja i razvoja profesionalnog identiteta koji su pod utjecajem svih navedenih obilježja profesionalnog identiteta. Slika 1. daje prikaz svih opisanih obilježja profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika proizašlih iz pregleda i analize dostupne literature. Navedeni je prikaz autorski doprinos sistematizaciji obilježja profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika te ujedno čini i teorijsko-konceptualni okvir ovog istraživanja.

Slika 1 Prikaz svih obilježja profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika (Vignjević Korotaj, 2020)



5. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Nakon pregleda teorijskih spoznaja o temi profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika, slijedi metodološki okvir istraživanja čiji je cilj detaljnije prikazati tijek i način istraživanja formiranja i razvoja profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika. Stoga će se prije svega prikazati istraživačka pitanja i ciljevi, potom će se objasniti proces odabira metode istraživanja te opisati istraživačke metode i instrumenti koji su se koristili u ovome istraživanju. Također će biti riječi o osiguranju kvalitete u istraživanju te će se opisati uzorak istraživanja kao i način čuvanja anonimnosti sudionika ovog istraživanja. Na koncu će se pojasniti koraci analize i obrade podataka.

5.1. Istraživačka pitanja i ciljevi

Opći cilj ovog istraživanja jest opisati i razumijeti proces formiranja i razvoja profesionalnog identiteta onih strukovnih nastavnika koji imaju iskustvo rada u svojoj matičnoj struci, te identificirati način na koji različita obilježja profesionalnog identiteta utječu na formiranje i razvoj profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika. U ovome se radu profesionalni identitet definira kao višestruk, dinamičan, promjenjiv identitet koji se kontinuirano (re)interpretira. Formiranje i razvoj profesionalnog identiteta pod utjecajem su osobnih biografija pojedinaca, njihovog vlastitog namjernog te izazvanog djelovanja, kao i djelovanja situacijskog i šireg profesionalnog okruženja.

U istraživanju profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika, kreće se od sljedećeg temeljnog istraživačkog pitanja: “Kako se formira i razvija profesionalni identitet nastavnika stručno- teorijskih sadržaja u Republici Hrvatskoj?”

Iz temeljnog istraživačkog pitanja, proizlaze sljedeća specifična istraživačka pitanja:

- Kako na formiranje i razvoj profesionalnog identiteta utječe osobna biografija, situacijsko i šire društveno okruženje?

- Djeluju li i na koji način strukovni nastavnici samostalno na formiranje i razvoj profesionalnog identiteta?
- Razvijaju li strukovni nastavnici višestruki identitet te o kakvom se tipu višestrukog identiteta radi?
- Na koji se način profesionalni identitet strukovnih nastavnika mijenjao tijekom vremena?
- Što se iz životno-povijesnih priča strukovnih nastavnika može naučiti, a što bi osnažilo formiranje i razvoj stabilnog profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika?

S obzirom na temeljno i specifična istraživačka pitanja formulirani su sljedeći ciljevi istraživanja:

- Opisati i razumjeti kako na formiranje i razvoj profesionalnog identiteta nastavnika utječu osobne biografije, situacijsko i šire društveno okruženje
- Opisati način na koji strukovni nastavnici samostalno djeluju na formiranje i razvoj vlastitog profesionalnog identiteta.
- Opisati tipove višestrukog profesionalnog identiteta koje formiraju i razvijaju strukovni nastavnici.
- Opisati kako se kroz vrijeme mijenjao profesionalni identitet strukovnih nastavnika.
- Opisati i razumjeti faktore formiranja i razvoja stabilnog profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika.

5.2. Odabir metode istraživanja

Budući da je svrha ovog istraživanja opisati i razumjeti proces formiranja i razvoja profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika te opisati i razumjeti ulogu svih ključnih silnica koje u tome procesu sudjeluju putem životno-povijesnih intervjua povezanim sa svim važnim temama o profesionalnom putu strukovnih nastavnika., od ključne je važnosti istražiti iskustva strukovnih nastavnika kroz njihove biografske priče o prethodnom obrazovnom i profesionalnom iskustvu, iskustvu pri prelasku iz jednog u drugi sustav kao i pri procesu prilagodbe u obrazovni sustav te njihove sadašnjosti i planova za budućnost. Uzimajući u obzir specifičnost problema i široku teorijsku konceptualizaciju procesa formiranja i razvoja profesionalnog identiteta kao i važnost individualnog iskustva koje se ne može dubinski zahvatiti kvantitativnim pristupom, odabran je kvalitativni pristup istraživanju. Za kvalitativna istraživanja karakterističan je tzv. izvirući dizajn (eng. *emergent design*) koji ih jasno razlikuje od kvantitativnih istraživanja. Naime, kvantitativna istraživanja traže deduktivni pristup u pristupu istraživanju, analizi podataka i generalizaciji nalaza, dok kvalitativna istraživanja koriste induktivan pristup pri čemu je cilj izvoditi zaključke iz samih podataka, a ne primjenjivati na podatke već postojeće teorije i/ili nalaze (Bruce et al, 2016). Dodatno, Bruner (1986) ističe dva načina razumijevanja istine i realnosti: paradigmatski način i narativni način. Prvi je pod utjecajem pozitivizma i češće se pronalazi u kvantitativnim istraživanjima – oslanja se na teoriju, znanstvenu analizu, empirijske dokaze i istraživanje vođeno hipotezom. Usmjeren je na otkrivanje univerzalnih i objektivnih istina koje se mogu empirijski testirati. Narativni način razumijevanja istine i stvarnosti koristi priče za razumijevanje ljudskog djelovanja i iskustava. Svrha je strukturiranje događaja u priče o iskustvu se ono smjestilo u mjesto i vrijeme (kontekst). Narativni način razumijevanja uključuje osjećaje, ciljeve,

percepcije te vrijednosti ljudi koje želimo razumjeti. Osim navedenog, daje mogućnost objašnjenja ljudskih iskustava te pruža uvid u nijanse značenja koje osobe pridaju određenim iskustvima (Kim, 2016).

Narativni pristup prepoznat je kao važno oruđe u istraživanjima u odgoju i obrazovanju što je također utjecalo na odabir upravo tog pristupa u ovoj doktorskoj disertaciji. Connelly i Clandinin (1990) prvi su koristili narative u istraživanjima obrazovanja naglašavajući kako je obrazovanje u svojoj biti konstrukcija i rekonstrukcija osobnih i društvenih priča nastavnika i učenika. Tvrde kako korištenje narativa u istraživanjima odgojno-obrazovnih fenomena omogućuje organizaciju ljudskih iskustava s obzirom na to da ljudi proživljavaju svoje životne priče i individualno i društveno. Webster i Mertova (2007) na istom tragu tvrde kako narativna istraživanja pružaju kvalitetan okvir za istraživanje načina na koji ljudi iskustveno opisuju svijet koristeći priče te je „pogodan za istraživanje kompleksnosti i suptilnosti ljudskog iskustva u poučavanju i učenju“ (Webster i Mertova, 2007: 1). Isti autori naglašavaju vrijednost narativnih istraživanja u obrazovanju zbog toga što se njima istražuju ljudska iskustava uzimajući uvijek pritom društveni i kulturalni kontekst unutar kojeg se zbiva učenje i poučavanje. Popularnost korištenja narativa u obrazovanju očituje se i kroz činjenicu da se, osim u metodološkom kontekstu, narativi na različite načine koriste i za pitanja kurikuluma, poučavanja i učenja te obrazovanja nastavnika (Kim, 2016). S obzirom na to da su se narativna istraživanja intenzivnije počela razvijati u 20. st. te u sebi sadrže struje realizma, postmodernizma i konstruktivizma (Riessman, 2008), nije neobičan fokus ovih istraživanja na pojedince i njihovo iskustvo te njihova iznimno izviruća priroda. S time povezano je i korištenje narativa u konstruiranju identiteta pojedinca, pri čemu osoba kroz pričanje osobne priče ujedno konstruira i vlastiti identitet (Riessman, 2008). Blisku povezanost narativnih istraživanja i pitanja profesionalnog identiteta nastavnika

ističu Connelly i Clandinin (1999) koji se između ostalog posvećuju pitanjima profesionalnog identiteta nastavnika koristeći upravo narativnu perspektivu. S obzirom na važnost osobnih priča strukovnih nastavnika u kontekstu formiranja i razvoja njihovog profesionalnog identiteta te na namjeru dubinskog razumijevanja ovoga procesa i njegovih obilježja ali i na vidljivu prepoznatost ovog pristupa u istraživanjima u odgoju i obrazovanju te specifično u istraživanjima profesionalnog identiteta, za ovu doktorsku disertaciju odabran je narativni pristup istraživanju te je primijenjen kako u izradi protokola intervjua i provedbi istraživanja, tako i u analizi i prezentaciji rezultata istraživanja.

Narativna istraživanja specifična su po kronološkom redoslijedu u pričama sudionika, pri čemu se kronologija sastoji od početka, sredine i kraja priče te kao i novela ili roman ima glavne likove, određen problem, izazov ili konflikt te razrješenje konflikta. Unutar kronologije može se promatrati i prošlost, sadašnjost te budućnost, a mogu se također pojaviti i drugi elementi, tipični za romane, kao što su primjerice vrijeme, mjesto i radnja (Creswell, 2007: 57). U kontekstu analitičkih podjela u okviru narativnih istraživanja najčešća je ona na narative čiji je fokus na događaje (eng. *event-centred narrative research*) i narativi čiji je fokus na iskustvu (eng. *experience-centred narrative research*) (Tamboukou, 2013). Staviviši nevedena dva fokusa u okvire ovog istraživanja, narativi fokusirani na događaje težili bi opisati sve ključne događaje u biografijama sudionika istraživanja koji su utjecali na formiranje i razvoj njihovog profesionalnog identiteta te bi istraživački fokus bio na analizi ovih događaja i njihovim međusobnim uzročno-posljedičnim vezama. Narativi fokusirani na iskustvo bi s druge strane težili također opisati neke važne događaje koji su utjecali na formiranje i razvoj profesionanog identiteta sudionika istraživanja, ali što je još važnije, i neka šira i općenitija iskustva povezana s formiranjem i razvojem njihovog profesionalnog

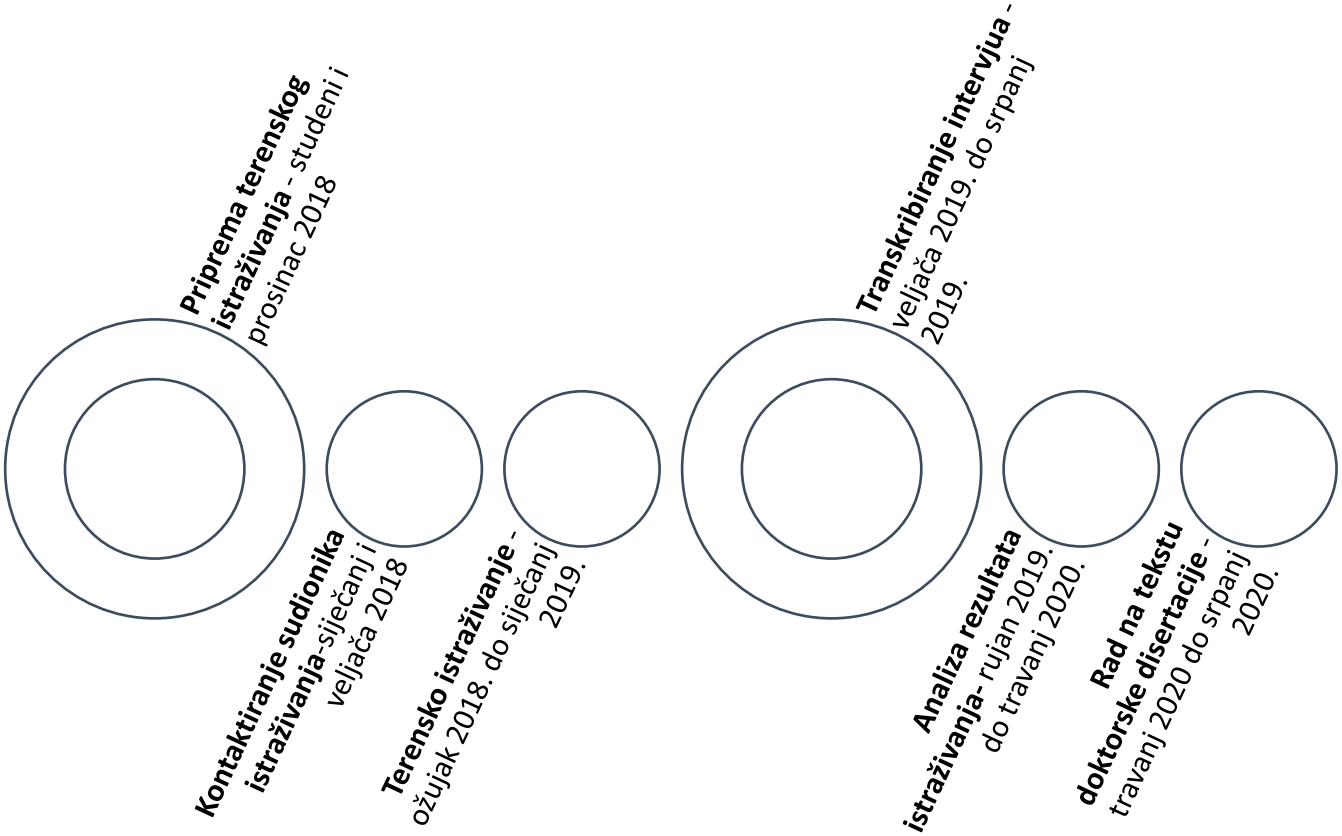
identiteta te razvoj značenja tih iskustava za sudionike istraživanja kroz vrijeme i uz druge ljude (Squire, 2013). U tom kontekstu procijenila sam kako su narativi fokusirani na iskustva sudionika istraživanja primjereniji za ovo istraživanje budući da je vidljivo da proces formiranja i razvoja profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika podrazumijeva s jedne strane naglasak na opis važnih događaja u životima strukovnih nastavnika, kao što je primjerice prelazak iz matične struke u odgojno-obrazovni sustav, međutim, jednako tako iznimno je važno razumijeti motive, osjećaje, interpretaciju tih događaja od strane strukovnih nastavnika u interakciji s drugim ljudima, kako bi se moglo razumijeti zašto se proces formiranja i razvoja njihovog profesionalnog identiteta odvijao na određeni način.

5.3. Istraživačke metode i instrumenti te pregled faza istraživanja

Narativna istraživanja mogu uključivati različite metode istraživanja; metodu intervjuiranja, analizu dokumentacije, analizu autobiografija i biografija te opservaciju (Riessman, 2008). S obzirom na to da su za pitanja profesionalnog identiteta, njegova formiranja i razvoja ključne priče i perspektiva samih pojedinaca, u ovom istraživanju podaci su prikupljani metodom polu-strukturiranih dubinskih intervjua. Cilj narativnog intervjuiranja jest generiranje detaljnih prikaza događaja od strane sudionika, a cjelovite priče mogu proizlaziti iz jednog otvorenog pitanja, iz više pitanja u jednom intervjuu ili nekoliko sesija razgovora (Riessman, 2008). U narativnom intervjuiranju teži se ravnopravnom odnosu moći između istraživača i sudionika, budući da osjećaj ravnopravnosti doprinosi iskrenosti u ispovjedanju životnih priča (Elliot, 2005). Riessman (2008) tvrdi da ovakav vid intervjuiranja često od istraživača traži gubitak apsolutne kontrole s obzirom na to da trebaju slijediti priče koje im sudionici istraživanja pričaju.

Instrument ovog istraživanja jest protokol konstruiran za potrebe istraživanja (Prilog 1), a koji se sastoji od ključnih tema i pitanja otvorenog tipa koja su mi poslužila kao orijentacija u otvaranju važnih tema tijekom razgovora. Referirajući se na prethodni odabir narativa fokusiranih na iskustvo, u kreiranju protokola narativnog intervjua te, što je još važnije, u provedbi istraživanja, vodila sam računa o tome da dam što više prostora sudionicima istraživanja. Tijekom razgovora stoga nisam taksativno postavljala sva pitanja iz protokola intervjua već bi se otvorila tema o kojoj bi sudionici istraživanja slobodno pričali do trenutka zasićenja teme. U tom kontekstu, dodatna pitanja u protokolu služila su mi kao orijentacija za proširivanje i produbljivanje pojedinih tema od interesa. Kako bi se detaljno istražio proces formiranja i razvoja profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika, razgovor je obuhvatio priče sudionika kroz tri šire faze. Prva faza uključivala je priče o prethodnim obrazovnim i profesionalnim iskustvima, motive za prelazak u odgojno-obrazovni sustav te iskustva pri prelasku i adaptaciji u sustav. Druga faza uključivala je priče o sadašnjim profesionalnim iskustvima i odnosima u školi, o mogućnostima profesionalnog razvoja te o suradnji s poslodavcima. Dok je treća faza uključivala priče o planovima za budućnost. Valja naglasiti da sam prilikom intervjuiranja iznimno vodila računa o tome da što manje interveniram u spontano pripovjedanje sudionika kako bi slobodno govorili o temi koja se otvorila. Intervjui su u prosjeku trajali jedan sat i trideset minuta. Intervjue sam provodila u periodu od ožujka 2018. godine do siječnja 2019. godine, a vremenska linija svih faza istraživanja nalazi se u nastavku.

Slika 2 Prikaz faza istraživanja



5.4. Osiguravanje kvalitete istraživanja

Kako bi se osigurala kvaliteta ali i rigoroznost ovog istraživanja, posebna je pažnja posvećena mjerama kvalitete u pripremi i provedbi istraživanja. Budući da cilj narativnih istraživanja nije dati opće zaključke ili producirati istine koje se mogu generalizirati (Webster i Mertova, 2007), kako bi se osigurala valjanost istraživanja posebnu sam pažnju obratila na utemeljenost istraživanja, transparentnost čitavog istraživačkog procesa te konstrukciju interpretativnog okvira za analizu rezultata istraživanja koji je rezultirao koherentnim pričama sudionika istraživanja.

Valjanost narativnih istraživanja ogleda se s jedne strane kroz priču koju je ispričao sudionik istraživanja, a s druge kroz priču koju je ispričao istraživač (Riessman, 2008). Valjanost priče koju je sudionik istraživanja ispričao treba promatrati s obzirom na cilj istraživanja. Ako je cilj istraživanja provjeriti istinitost podataka o kojima sudionici pričaju, odnosno verificiranje događaja, tada informacije treba provjeriti iz više izvora (primjerice intervjuirati ostale osobe koje mogu znati neke informacije, analizirati dodatnu dokumentaciju i sl.). Ako je cilj istraživanja istražiti kakva značenja pridaju sudionici istraživanja događajima i iskustvima u svojim pričama, tada valja prihvatiti ideju da je njihovo viđenje subjektivno te već na neki način interpretirano, što onda podrazumijeva ideju da istraživači „interpretiraju interpretaciju“ (Riessman, 2008: 188). S obzirom na to da je cilj ovog istraživanja vezan za analizu značenja koja sudionici pridaju događajima i iskustvima u vlastitim pričama o profesionalnom identitetu, a ne verifikacija istinitosti podataka, prihvatila sam ideju da je viđenje sudionika istraživanja subjektivno i već interpretirano, a dodatno sam potom posvetila pozornost valjanosti priča koje sam ja kao istraživač ispričala. Ova vrsta valjanosti u ovom se istraživanju prije svega ogleda u procesu samorefleksije i ograđivanja, odnosno u posvećivanju pitanjima istraživačke pristranosti. Naime, u uvodu ove doktorske disertacije ispričala

sam priču o vlastitoj potrazi za profesionalnim identitetom pri čemu se može zaključiti da je moje vlastito iskustvo značajno moglo utjecati na način na koji ću pristupiti pripremi i provedbi ovog istraživanja. Kako bi se izbjegla ova vrsta pristranosti, prije svega bilo je važno prihvatiti i osvijestiti navedeno iskustvo i eventualne emocije koje je ono proizvelo, a koje bi mogle utjecati na interpretaciju dobivenih podataka. Istovremeno, valjalo je primijetiti da je olakotna okolnost činjenica da se po prvi puta susrećem s populacijom strukovnih nastavnika te da ne poznajem sustav strukovnog obrazovanja i osposobljavanja iznutra što mi je omogućilo svježu perspektivu na predmet istraživanja. Osim samorefleskije u navedenom smislu, istraživačka pristranost bitno je umanjena korištenjem narativnog pristupa koji mi je svojim otvorenim postavljanjem istraživačkih pitanja kao i načinom intervjuiranja pomogao ograditi se od sadržaja priča koje su ispričali sudionici istraživanja. Dodatno, kako bi se kontinuirano kroz provedbu terenskog istraživanja osigurala samorefleksija i ograđivanje, vodila sam refleksivni dnevnik pri čemu sam pisala osvrte neposredno nakon intervjua te u dnevnik bilježila neka zapažanja povezana sa sudionicima i njihovim pričama, ali i sa zaključcima i promišljanjima o daljnjem tijeku istraživanja. Valja također naglasiti da u analizi rezultata istraživanja narativni pristup zahtjeva sistematičnost i rigoroznost kroz višestruke korake u analizi koja uključuje postupak transkribiranja, prepričavanja, analize pojedinih slučajeva te analize preko slučajeva koja je na kraju rezultirala koherentnim pričama o tipovima narativa. Sve sam intervjue samostalno i u cijelosti transkribirala te sam zapisivala dodatna opažanja povezana s paraverbalnim i neverbalnim znakovima sugovornika čime se smanjila potencijalna pristranost u daljnoj analizi rezultata. Nastavno na navedeno, postupci prepričavanja te pojedinačne i skupne analize podataka omogućili su dubinsko razumijevanje fenomena istodobno mi dajući objektivniji pogled na dobivene rezultate. Dakle, transparentna

dokumentiranost čitavog procesa istraživanja te opravdanost odabira metode i način analize empirijskih podataka omogućili su ostvarivanje valjanosti istraživanja, ali i istraživačke nepristranosti u ovom istraživanju.

5.5. Uzorak istraživanja

U Zakonu o strukovnom obrazovanju (NN 30/09, 24/10, 22/13, 25/18, čl. 37.) stoji da "poslove strukovnih nastavnika obavljaju nastavnici stručno-teorijskih sadržaja, nastavnici praktične nastave i vježbi, strukovni učitelji i suradnici u nastavi". Populaciju u ovom istraživanju čine nastavnici stručno-teorijskih sadržaja koji su prema istom zakonu "završili studij odgovarajuće vrste (...) i imaju potrebno pedagoško-psihološko-didaktičko-metodičko obrazovanje kojim se stječe 60 ECTS bodova"[7]. Razlog odabira ovih strukovnih nastavnika jest upravo njihova zakonska obaveza završavanja potrebnog pedagoško-psihološko-didaktičko-metodičkog obrazovanja s obzirom na to da je iskustvo pohađanja programa stjecanja nastavničkih kompetencija važna faza formiranja profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika.

U svrhu prikupljanja podataka radi dobivanja najveće moguće raznolikosti iskustava odabran je namjeran heterogeni uzorak i to tehnikom maksimalne varijacije. Navedena tehnika uzorkovanja ima za cilj obuhvatiti i opisati zajedničke teme ili ishode koji se javljaju kod različitih ljudi (Patton, 1990), a uzorak varira po unaprijed određenim važnim obilježjima populacije koju se istražuje. Obrasci koji se mogu pronaći u uzorku koji varira po različitim obilježjima od iznimne su vrijednosti za kvalitetan i dubinski opis svakog pojedinog slučaja što pomaže u dokumentiranju jedinstvenih slučajeva, no

[7] Program pedagoško-psihološko-didaktičko- metodičko obrazovanje u obliku i obimu navedenom u spomenutom Zakonu provodi se od uvođenja Bolonjskog procesa u sustav visokog obrazovanja. Budući da su u ovome istraživanju s obzirom na njihovu dob, sudionici pohađali raznoimene, ali istovrsne formalne programe, za potrebe ovoga rada objedinjeno će se koristiti termin program stjecanja nastavničkih kompetencija.

također u detektiranju važnih zajedničkih obrazaca koji se mogu prepoznati preko različitih slučajeva. U ovom istraživanju uzorak varira s obzirom na sektor (područje) kojem strukovni nastavnici pripadaju, zatim s obzirom na spol, školu u kojoj rade te na godine radnog staža provedene u matičnoj struci kao i prema radnom stažu koji imaju kao nastavnici. Navedene su karakteristike odabrane kao ključne u varijaciji zbog dosadašnjih teorijskih i empirijskih spoznaja. Naime, područje (disciplina) u kojem su strukovni nastavnici stasali i prolazili kroz svoju primarnu socijalizaciju potencijalno može imati utjecaj na njihov profesionalni identitet što potvrđuje Henkel (2005: 173) koja upravo disciplinu vidi kao centralni aspekt identiteta. Važnost discipline za profesionalni identitet nije neobična budući da je svrha primarne socijalizacije upravo stjecanje znanja o profesionalnoj praksi i disciplini te razvoj osjećaja pripadnosti određenoj disciplini odnosno profesiji (Chin Pei Tan, Van der Molen i Schmidt, 2015). Iako se u istraživanjima povezanima sa strukovnim nastavnicima ne primjećuju jasne razlike u kontekstu profesionalnog identiteta s obzirom na područje, može se primijetiti tendencija nešto više izazova u procesu razvoja profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika budući da se većina područja vrlo brzo razvijaju pa je teže pratiti promjene iz pozicije strukovnog nastavnika što potencijalno negativno utječe na mogućnost usavršavanja kompetencija matične struke, a time i na daljni razvoj identiteta matične struke (Vähäsantanen, Saarinen i Etaläpelto, 2010; Määttä, Koski-Heikkinen, Uusiautti, 2014). Uzorak tako čine strukovni nastavnici iz svih sektora navedenih od strane Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih[8]. Nadalje, odlučeno da je da

[8] Sektori s pripadajućim Sektorskim vijećima osnovanih od strane Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih su kako slijedi:
Sektor 1: Poljoprivreda, prehrana i veterina
Sektor 2: Šumarstvo, prerada i obrada drva
Sektor 3: Geologija, rudarstvo, nafta i kemijska tehnologija
Sektor 4: Tekstil i koža
Sektor 5: Grafička tehnologija i audio-vizualna tehnologija
Sektor 6: Strojarstvo, brodogradnja i metalurgija
Sektor 7: Elektrotehnika i računarstvo

uzorak varira po spolu budući da različita istraživanja (Phillips i Imhoff, 1997; O'Neil i Bilimoria, 2006; Coogan i Chen, 2007) upućuju na posebnost ženskih priča o karijeri pri čemu se primjećuje da se žene češće susreću s različitim barijerama na svom profesionalnom putu kao i da je motivacija žena za promjenama radnih mjesta nerijetko vezana za stavljanje prioriteta na obiteljski život. S obzirom na ovu varijaciju, unutar svakog sektora odabran je po jedan muškarac i jedna žena što čini ukupno 26 sudionika istraživanja. Varijacija u školama u kojima nastavnici rade uključena je zbog uvida u različite organizacijske kulture koje oblikuju različite organizacijske identitete koji također mogu bitno utjecati na cjelokupni profesionalni identitet (Wenger, 1998; Meijers 1998) pa tako sudionici ovog istraživanja svi dolaze iz različitih škola i gradova u Republici Hrvatskoj. Točnije, unutar jednog sektora odabran je muškarac koji radi u jednoj školi u jednom gradu i žena koja radi u drugoj školi u drugom gradu. Količina radnog staža u matičnoj struci pokazuje se kao iznimno važan faktor za profesionalni identitet strukovnih nastavnika pri čemu istraživanja pokazuju da će više iskustva rada u matičnoj struci rezultirati dugotrajnijim zadržavanjem identiteta matične struke te težim prihvaćanjem nastavničkog identiteta, dok će manje iskustva rada u matičnoj struci češće rezultirati snažnijim nastavničkim identitetom, a slabijim identitetom u matičnoj struci (Farnsworth i Higham, 2012; Köpsén, 2014; Andersson, i Köpsén, 2018). Pri uzorkovanju se stoga vodilo računa o podjednakoj zastupljenosti onih sudionika koji imaju od 1 do 5 godina iskustva u matičnoj struci kao i onih s više od 5 godina iskustva u matičnoj struci (ukupno 14 sudionika ovog istraživanja ima od 1 do 5 godina radnog staža u matičnoj struci, dok njih 11 ima više od 5 godina iskustva rada

---

Sektor 8: Graditeljstvo i geodezija
Sektor 9: Ekonomija, trgovina i poslovna administracija
Sektor 10: Turizam i ugostiteljstvo
Sektor 11: Promet i logistika
Sektor 12: Zdravstvo i socijalna skrb
Sektor 13: Osobne, usluge zaštite i druge usluge

u matičnoj struci). Na koncu valja spomenuti da period prilagodbe strukovnih nastavnika u školsko okruženje te formiranje nastavničkog identiteta varira prema različitim autorima, a Gabrhelová i Pasternáková (2016) tvrde da je ovaj period za svakog nastavnika različit te da može trajati i više od pet godina. U ovom istraživanju je stoga odlučeno da svi sudionici istraživanja imaju minimalno 5 godina radnog staža kao nastavnici u strukovnim školama.

5.6. Način čuvanja anonimnosti te pregled šifri sudionika istraživanja

Tijekom cjelokupnog procesa pristupanja sudionicima istraživanja i provođenja narativnih intervjua vodila sam računa o zaštiti anonimnosti sudionika istraživanja. Prije svega sudionike istraživanja kontaktirala sam izravno mailom te su putem obrasca informiranog pristanka (Prilog 2) dobili informacije o svrsi istraživanja, procesu i zahtjevima istraživanja te im je također opisan način postupanja s podacima. Naime, u ovome istraživanju nitko osim mene nije upoznat s identitetom sudionika istraživanja te se osim u fazama pristupanja sudionicima i provođenju narativnih intervjua, vodilo računa da se identitet sudionika zaštiti i tijekom pohranjivanja podataka te njihovoj analizi. Konkretnije, svakom sudioniku istraživanja dodijeljen je pseudonim u fazi prepričavanja pojedinačnih priča (eng. *restorying*) (vidljivo u Prilogu 3), a u prikazu analize trodimenzionalne narativne analize svakom je sudioniku dodijeljena šifra. Pri korištenju verbatima (izravnih citata sudionika istraživanja) u analizi rezultata istraživanja, izuzetna pozornost se obratila na to da se izuzmu sva imena ljudi, nazivi mjesta kao i situacije iz kojih bi se mogao rekonstruirati identitet sudionika istraživanja. U slučajevima kada bih procijenila da bi brisanje imena osiromašilo smisao verbatima, također se koristio pseudonim. Šifre sudionika kreirane su na sljedeći način: svakom sudioniku dodijeljen je nasumični redni broj, potom akronim sektora kojem osoba

pripada (primjerice PPV: poljoprivreda, prehrana i veterina) te na kraju slovo Ž ako se radi o ženskoj osobi ili M ako se radi o muškoj osobi. Pregled šifri je kako slijedi:

Poljoprivreda, prehrana i veterina : 23_PPV_ Ž; 13_PPV_M

Šumarstvo, prerada i obrada drva: 9_ŠPOD_Ž; 5_ ŠPOD_M;

Geologija, rudarstvo, nafta i kemijska tehnologija: 17_GRNKT_Ž; 12_GRNKT_M

Tekstil i koža: 20_TK_Ž; 24_TK_M

Grafička tehnologija i audio-vizualna tehnologija : 15_ GTAVT_Ž; 18_GTAVT_M

Strojarstvo, brodogradnja i metalurgija: 10_SBM_Ž; 8_SBM_M

Elektrotehnika i računarstvo : 2_ETR_Ž; 22_ETR_M

Graditeljstvo i geodezija: 26_ GG_Ž; 14_GG_M

Ekonomija, trgovina i poslovna administracija: 7_ETPA_Ž; 11_ETPA_M

Turizam i ugostiteljstvo : 1_TU_Ž; 16_TU_M

Promet i logistika : 19_PL_Ž; 3_PL_M

Zdravstvo i socijalna skrb: 21_ZSS_Ž; 6_ZSS_M;

Osobne, usluge zaštite i druge usluge: 4_OU_Ž; 25_OU

5.7. Analiza i obrada podataka

Za potrebe analize podataka u ovome radu odabran je trodimenzionalni prostorni pristup, odnosno trodimenzionalna analiza narativa. U procesu odabira analize podataka u ovome radu valjalo je osvrnuti se na sve prethodno donesene odluke u procesu pripreme i provedbe istraživanja kako bi odabrana analiza iznjedrila što relevantnije zaključke. S obzirom na to, bilo je važno iznova se osvrnuti na teorijsko-konceptualni okvir istraživanja te temeljno i specifična istraživačka pitanja, ali i na činjenicu da je u ovome istraživanju riječ o narativima fokusiranim na iskustvo koji u sebi uključuju događaje i iskustva iz prošlosti, sadašnjosti i budućnosti te priče o širem okruženju i drugim važnim ljudima. S obzirom na navedeno odlučila sam se u analizi narativnih podataka koristiti trodimenzionalnom analizom koju su kreirali i koristili autori Clandinin i Conelly (2000), a koja u sebi sadrži sve aspekte relevantne za odgovore na postavljena istraživačka pitanja.

Trodimenzionalna analiza sastoji se od tri osnovne dimenzije (Tablica 1). Prva dimenzija je INTERAKCIJA u okviru koje se istražuje osobna i društvena interakcija. Osobna interakcija podrazumijeva unutarnje osjećaje, nadanja, reakcije i moralne dispozicije, dok društvena interakcija podrazumijeva interakciju s drugim ljudima te namjere, smisao i gledišta drugih ljudi. Druga dimenzija je KONTINUITET u okviru koje se istražuje prošlost, sadašnjost i budućnost. U kontekstu prošlosti fokus je na prošle događaje, priče i iskustva, u okviru sadašnjosti na trenutne događaje, priče i iskustva, a u okviru budućnosti na moguće ishode i iskustva te smjerove priče. Treća dimenzija je SITUACIJA/KONTEKST te se unutar nje istražuje vrijeme i mjesto u koje su osobe smještene. Točnije, fokus je na načinu na koji osobe opisuju/percipiraju kontekst u kojem su se nalazili/ se nalaze (Clandinin & Connelly, 2000).

Tablica 1 Prikaz Trodimenzionalne narativne strukture

TRODIMENZIONALNA NARATIVNA STRUKTURA					
INTERAKCIJA		**KONTINUITET**			**SITUACIJA/KONTEKST**
Osobna	**Društvena**	**Prošlost**	**Sadašnjost**	**Budućnost**	**Mjesto**
Unutarnji osjećaji, nadanja, reakcije i moralne dispozicije	Interakcija s drugim ljudima te namjere, smisao i gledišta drugih ljudi	Prošli događaji, priče i iskustva	Trenutni događaji, priče i iskustva	Mogući ishodi i iskustva te smjerovi priče	Vrijeme i mjesto u koje je osoba smještena, odnosno opisi i percepcija konteksta i

					vremena u kojima se osoba nalazi.

Dakle, trodimenzionalnu analizu koristila sam kao glavni alat u analizi podataka, međutim njoj su prethodili dodatni koraci u analizi kao što je transkribiranje i prepričavanje transkribiranog materijala (eng. *restorying*) koji se također ističu kao važne faze analize u narativnim pristupima (Creswell, 2012). Proces analize podataka tako sam odradila kroz 5 koraka:

1. TRANSKRIBIRANJE INTERVJUA: prvi korak u analizi bila je transkripcija prethodno provedenih snimanih intervjua. Intervjue sam transkribirala u cijelosti, a u okviru ove faze analize podataka pisala sam bilješke koje referiraju na paraverbalne znakove u komunikaciji (ton glasa, brzina govora, korištenje pauza i šutnje i sl.), ali i neverbalne znakove. U pisanju navedenih bilješki koristila sam se i zapisima iz refleksivnog dnevnika koji su dijelom referirali i na ponašanje sudionika istraživanja tijekom provedbe intervjua (Prilog 3). Spomenute bilješke omogućile su mi jasniji uvid u priče sudionika istraživanja te omogućile valjanost i rigor u analizi podataka. Naime, opisani pristup transkripciji intervjua u kontekstu valjanosti istraživanja upućuje na kvalitetnu dokumentiranost i sistematičnost postupka te omogućuje argumentiranost interpretacije (Halmi, 1996).

2. PREPRIČAVANJE PRIČA (eng. *RESTORYING*): drugi korak analize podataka sastojao se od konstruiranja koherentnih priča iz transkribiranih intervjua. Konkretnije, u ovoj fazi analize podataka cilj je bio prepričati i staviti u kronološki redoslijed (prošlost – sadašnjost - budućnost) svaku od 26 priča sudionika. Ove prepričane priče zasićene su verbatimima (isječcima iz transkripta polustrukturiranog intervjua) sudionika istraživanja o vlastitim iskustvima i događajima koji su obilježili njihove profesionalne i životne priče

kako bi isti mogli biti lakše dohvatljivi pri finalnoj analizi podataka i omogućili da se čuje glas sudionika istraživanja. Ovakav vid rekonstrukcije svake od priča omogućio mi je upoznavanje s narativima sudionika istraživanja te pružio dublji uvid u podatke razvijajući tako tzv. metapriče koje su u kasnijoj fazi analize podataka olakšale razumijevanje uzročno-posljedičnih veza u kreiranju različitih koherentnih priča o formiranju i razvoju profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika.

3. TRODIMENZIONALNA NARATIVNA ANALIZA POJEDINAČNIH SLUČAJEVA: treći korak analize podataka za cilj je imao svaki od 26 narativa analizirati na način da se svaki transkript kodira koristeći softver za kvalitativnu analizu podataka MAXQDA smještajući potom iskustva i događaje u tri dimenzije. Kodiranju sam pristupila izviruće i što je bilo moguće više opisno kako bi se omogućilo induktivno zaključivanje u analizi. Dakle, u ovoj fazi analize fokus nije bio na „okrupnjivanju“ tema i podtema svakog narativa već na što vjernijem prikazu iskustava i događaja sudionika istraživanja koja su potom smještala u tri prethodno opisane dimenzije (Prikaz 2. i 3. koraka objedinjeni su u primjeru u Prilogu 4).

4. TRODIMENZIONALNA NARATIVNA ANALIZA PREKO SLUČAJEVA: četvrti korak analize podataka za cilj je imao u okviru tri dimenzije okrupniti podatke iz pojedinačnih narativa kako bi se unutar svake od tri dimenzija definirale teme i podteme koje u sebi sadrže iskustva i događaje svih 26 sudionika istraživanja. Valja naglasiti da sam u trodimenzionalnu analizu

pojedinačno i preko slučajeva krenula iz dimenzije KONTINUITETA jer je ovaj pristup omogućio da se primjerice u okviru PROŠLOSTI osim događaja i iskustava koji se navode u toj dimenziji paralelno „plete“ priča osobne i društvene interakcije u to vrijeme kao i konteksta u kojem se osoba tada nalazila (Prilog 5).

5. FORMULIRANJE TIPOVA NARATIVA O PROFESIONALNOM IDENTITETU STRUKOVNIH NASTAVNIKA: trodimenzionalna narativna analiza iznjedrila je pregled svih relevantnih tema u prošlosti, sadašnjosti i budućnosti za sve sudionike istraživanje te je time omogućila uspostavljanje uzročno - posljedičnih veza na općoj razini, a ne samo na razini partikularnog slučaja. Konkretnije, trodimenzionalna analiza preko slučajeva omogućila mi je uvid u sličnosti i razlike u pričama sudionika te detektiranje sličnih priča strukovnih nastavnika što je na koncu rezultiralo opisom četiriju tipova narativa o profesionalnom identitetu strukovnih nastavnika vidljivih u analizi rezultata istraživanja.

6. ANALIZA REZULTATA ISTRAŽIVANJA

Narativni način razumijevanja istine i stvarnosti koristi priče za razumijevanje ljudskog djelovanja i iskustava, a svrha mu je strukturiranje događaja u priče radi smještanja iskustva u mjesto i vrijeme (Kim, 2016). Kako bi se analizom realizirala navedena svrha narativnog načina razumijevanja istine i stvarnosti, te opisali različiti mehanizmi formiranja i razvoja profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika, bilo je potrebno uz pomoć trodimenzionalne narativne analize pojedinih slučajeva te preko slučajeva pronaći sličnosti i razlike u pričama sudionika te uzročno-posljedične veze koje se pronalaze unutar sličnih priča kako bi se na ovaj način detektirali različiti tipovi profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika. Tehnika maksimalne varijacije u odabiru uzorka omogućila je uvid u priče muškaraca i žena, onih s manje i više radnog iskustva u matičnoj struci kao i one s manje i više iskustva rada u školi. U uzroku se također nalaze strukovni nastavnici koji su smješteni u različita mikro okruženja s obzirom na to da svatko od njih dolazi iz druge škole te iz različitih matičnih struka. Sve su ovo ujedno i aspekti koji mogu voditi životno-povijesne priče sudionika istraživanja u određenom smjeru. S obzirom na navedeno, trodimenzionalna analiza iznjedrila je sljedeće zaključke:

- Postoji razlika u formiranju i razvoju profesionalnog identiteta između ženskih i muških narativa (u kontekstu obrazovnih iskustava te iskustava zaposlenja u matičnoj struci, u razlozima prelaska u školu, u počecima rada u nastavi, u odnosima spram učenika, u odnosu spram nastave, u dodatnom osobnom angažmanu u školi, u prioritetima pri profesionalnom usavršavanju, u percepciji vlastitog profesionalnog identiteta)
- Postoji razlika u formiranju i razvoju profesionalnog identiteta u muškim narativima između onih koji pokazuju ranu sklonost spram struke i imaju

obimnije iskustvo rada u matičnoj struci te onih koji ne pokazuju nužno ranu sklonost spram struke i imaju manje iskustva rada u matičnoj struci (u kontekstu iskustava zaposlenja u matičnoj struci, razlozima prelaska u školu, u odnosima s učenicima i kolegama, u dodatnom osobnom angažmanu u školi, u percepciji vlastitog profesionalnog identiteta).

- Postoji razlika u formiranju i razvoju profesionalnog identiteta u muškim i ženskim narativima kod kojih postoji snažnija neodlučnost koja seže još od odabira srednje škole te u kojima se kroz čitavu životno-povijesnu priču primjećuju snažnije tenzije u profesionalnom identitetu (u kontekstu obrazovnih iskustava, iskustava zaposlenja u matičnoj struci, razlozima prelaska u školu, odnosima s učenicima i kolegama, percepciji institucijskih politika te društvenog okruženja kao i u percepciji vlastitog identiteta)

Ostali aspekti (mikrosredina, vrsta matične struke te duljina radnog staža u školi) iako na različite načine relevantni za sudionike istraživanja, nisu se pokazali kao presudne odrednice za određivanje posebnih tipova narativa o formiranju i razvoju profesionalnog identiteta. Stoga je moguće da se pojavljuju u različitim tipovima narativa kao dodatni relevantni faktori za formiranje i razvoj profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika.

Iako nije moguće govoriti o potpuno istim iskustvima unutar jednog tipa narativa o profesionalnom identitetu, ipak primjetne su bitne sličnosti u pričama koje omogućuju uspostavljanje uzročno-posljedičnih veza i opis mehanizama koji se zbivaju u procesu formiranja i razvoja profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika. Konkretnije, u prvom tipu narativa nalaze se muški sudionici istraživanja (8_SBM_M; 14_GG_M; 18_GTAVT_M; 22_ETR_M; 24_TK_M; 25_OU_M) kojima je zajedničko to što su se rano odlučili za svoju matičnu struku, proveli su u matičnoj struci dulji niz godina prije

nego li su se odlučili za prelazak u školu koji je uglavnom potaknut potrebom za ostavljanjem vlastitog profesionalnog nasljeđa. Dobro su adaptirani u školsko okruženje, zadovoljni svojim poslom te angažirani u povezivanju škole u kojoj rade s poslodavcima s kojima i dalje ostvaruju dobru suradnju. Svoj profesionalni identitet opisuju kao dominantno nastavnički ili integriran. Drugi tip narativa također uključuje muške sudionike istraživanja (3_PL_M; 5_ŠPOD_M; 6_ZSS_M; 11_ETPA_M; 13_PPV_M) koji su se često, ali ne i nužno, također rano odlučivali za svoju matičnu struku, ali su se u njoj zbog različitih (uglavnom negativnih) iskustva kraće zadržavali te je njihov prelazak u školu uglavnom upravo potaknut potragom za boljim radnim uvjetima. Kritičniji su spram institucionalnih i nacionalnih obrazovnih politika te češće iskazuju neki vid nezadovoljstva nastavničkim poslom, iako su generalno zadovoljni svojom pozicijom u školi. Nešto su slabije angažirani u povezivanju škole u kojoj rade s poslodavcima, a svoj profesionalni identitet opisuju kao dominantno nastavnički ili pak dominantno povezan s matičnom strukom. U trećem tipu narativa nalaze se ženske sudionice istraživanja (7_ETPA_Ž; 9_ŠPOD_Ž; 10_SBM_Ž; 15_GTAVT_Ž; 17_GRNKT_Ž; 19_PL_Ž; 20_TK_Ž; 21_ZSS_Ž; 26_GG_Ž) koje su se ili rano odlučile za matičnu struku ili su pak bile neodlučne pa su upisivale gimnazije. Zajedničko im je uglavnom negativno iskustvo rada u matičnoj struci koje je često uključivalo diskriminatorno ponašanje od strane suradnika ili nadređenih što je zajedno sa stavljenjem prioriteta na obiteljski život rezultiralo odlaskom u školu. U školama su pronašle veliko zadovoljstvo u radu s učenicima te im je dobrobit učenika na prvom mjestu. Također su nešto slabije povezane s poslodavcima te ponekad postoji osjećaj udaljavanja od matične struke. Svoj profesionalni identitet dominantno opisuju kao nastavnički, rjeđe kao integriran. Posljednji tip narativa uključuje ženske i muške sudionike istraživanja (1_TU_Ž; 2_ETR_Ž; 4_OU_Ž; 12_GRNKT_M; 16_TU_M)

kojima su zajedničke češće nedoumice pri upisu srednje škole i odabiru matične struke, ali i pri daljnjim zaposlenjima u matičnoj struci. Relativno brzo po zaposlenjima u matičnoj struci iskazuju nezadovoljstvo zbog netransparentnosti u vodstvu organizacija, zahtjevnog radnog vremena ili nerazumijevanja od strane nadređenih te zato odlaze u školu. Iako u počecima zadovoljni svojim zaposlenjem u školi, počinje se javljati nezadovoljstvo koje opet izaziva nedoumice vezane uz odabir tog radnog mjesta. Kritični su spram institucionalnih i nacionalnih obrazovnih politika te se rijetko angažiraju u povezivanju poslodavaca i škole. Svoj profesionalni identiet opisuju kao dominantno nastavnički ili dominantno vezan uz matičnu struku. Svaki od navedenih tipova narativa o profesionalnom identitetu strukovnih nastavnika proizašao iz trodimenzionalne analize detaljno je opisan u narednom tekstu.

6.1. Prvi tip narativa o profesionalnom identitetu strukovnih nastavnika: *Ostvareni kao stručnjaci i nastavnici, zadovoljni svojim poslom i opsežni u djelovanju s dominantno izraženim nastavničkim ili integriranim profesionalnim identitetom*

Prvom tipu narativa o profesionalnom identitetu strukovnih nastavnika pripadaju narativi muških sudionika koji su uglavnom rano prepoznali svoju sklonost spram matične struke. Već kao djeca često su razmišljali o tome da se žele baviti određenom strukom pa nerijetko bavljenje matičnom strukom nazivaju i *opsesijom.* Rjeđe se događa da su se za srednju školu odlučivali uslijed nekih drugih životnih okolnosti pri čemu su svoje želje morali adaptirati tadašnjim mogućnostima svojih roditelja ili pak da su upisali školu zbog neodlučnosti. S obzirom na navedene sklonosti vrlo često upisuju strukovne škole te tamo osnažuju identitet svoje matične struke što je evidentno u isticanju važnosti praktičnih znanja koje su dobili u srednjoj školi, čestom spominjanju nastavnika stručnih predmeta te opisima snažne povezanosti škole i

poslodavaca te mogućnosti koje su imali za razvoj potrebnih vještina. S nastavnicima u srednjoj školi su općenito razvijali pozitivne odnose te često ističu da je srednja škola za njih bila pozitivno okruženje, ali nerijetko ju također doživljavaju kao strogo i zahtjevno okruženje. Sjećanja na svoju srednju školu rado povezuju s današnjom situacijom u školama te se primjećuje neka vrsta nostalgije za vremenom kada se od učenika zahtijevalo više samostalnosti i odgovornosti, ali i kada su srednje strukovne škole bile snažno povezane s različitim poslodavcima. Nakon završetka srednje škole ovi su sudionici i dalje okrenuti svojoj struci pa tako jedni upisuju fakultet u istom ili sličnom području, a drugi odmah počinju raditi u matičnoj struci ne razmišljajući u tom trenutku o upisu na fakultet, uglavnom zbog obiteljskih okolnosti koje od njih zahtijevaju financijsku neovisnost. Za ove će sudionike proći i više godina rada u srednjoškolskoj struci prije nego li će početi razmišljati o upisu na fakultet i to onda kada počnu primjećivati da su uvjeti na radnim mjestima sve lošiji te kada zaključe da im završetak fakulteta može osigurati bolju budućnost. Oni sudionici istraživanja koji su odmah nakon završene srednje škole upisali fakultet, ako i nisu imali priliku razviti identitet svoje matične struke tijekom srednje škole, za vrijeme fakulteta svakako jesu. Studij opet često opisuju kao zahtjevan, selektivan i težak što dobro opisuje sljedeći citat:

Ali to je sve bilo nabrijano u ono vrijeme, razumijete, oni (profesori) su završavali po dva, tri fakulteta u isto vrijeme, bili su profesori baš ono koji su tražili. (22_ETR_M)

Međutim, valja naglasiti da unatoč tome što fakultete vide kao poticajno, ali zahtjevno i selektivno okruženje, ipak ne ističu da su osobno imali većih problema u usvajanju gradiva. Dapače, dobra podloga iz srednje škole, ali i zanimanje za struku omogućili su im relativno dobar uspjeh na studiju. Zaposlenje u matičnoj struci bila je jedina mogućnost o kojoj su ovi sudionici razmišljali, pitanje je samo bilo gdje će se zaposliti.

Neki su bili stipendirani od strane tvrtki već tijekom studija pa su imali jasnu ideju o tome gdje će se zaposliti, drugi su se okušali u otvaranju samostalnog obrta, a neki su se ubrzo zaposlili u različitim tvrtkama u matičnoj struci. Svoja početna iskustva rada najčešće opisuju kao *izazovna, poticajna i dobra.* Organizacije u kojima se zapošljavaju su često afirmirane i kvalitetne te su zadovoljni iskustvom, ali i financijskom naknadom koju dobivaju kao početnici. Ostvaruju dobre odnose sa svojim kolegama te uglavnom uživaju mentorsku podršku u počecima rada, iako ističu važnost samostalnog snalaženja i pokazivanja odgovornosti na radnom mjestu. Razlozi narednih promjena radnih mjesta (pri čemu ih nerijetko mijenjaju nekoliko) uglavnom su vezani uz kontekstualne prilike kao što su posljedice rata koje dovode do zatvaranja tvrtki u kojima su bili zaposleni pa tada ili odlaze na druga radna mjesta ili otvaraju samostalne obrte/tvrtke s obzirom na već akumulirano iskustvo rada u struci. Prelaskom na druga radna mjesta često iskazuju zadovoljstvo zbog mogućnosti učenja drugih segmenata svoje matične struke, a kada se i javi nezadovoljstvo onda se to uglavnom odnosi na nezadovoljstvo zbog malene financijske naknade za odrađen posao ili zbog neslaganja sa načinom rada u organizaciji:

Da, dođemo do jedne točke u kojoj smo u 5 godina jako puno poslova odradili i vidjeli i tako dalje i...javi se onaj, dođe do onog momenta gdje gledaš omjer svog truda uloženog, rada i tih nekakvih financija i tako dalje i ja sam ostao na onoj istoj, možda nešto malo većoj plaći nego kad sam došao. (14_GG_M)

Međutim, vlasnik, jednostavno je, to sam mu ja i rekao, ja kažem „ti si sad kao ovi, vozači, ne?, naučio si voziti, dobio si vozačku, onda to ti se sviđalo pa si onda ušao u nekakvo rally vozilo pa ti je to bilo, pa sad voziš formulu, ali ti više ne voziš formulu nego formula vozi tebe", tako je to s takvim firmama. Jednostavno, oni su prebrzo napredovali i on tu više ne kontrolira firmu, nego oni ljudi koji su mu omogućili rast,

oni kontroliraju njega i tu je došlo do...razmimoilaženja između mene i njega. (18_GTAVT_M)

Nakon što su nerijetko promijenili nekoliko radnih mjesta te skupili radno iskustvo u različitim područjima svoje matične struke dolazi do značajnijeg obrata u njihovom profesionalnom životu. S obzirom na njihovu profesionalnu filozofiju koja se najbolje može opisati riječima jednog od sudionika istraživanja: *kad vidiš da ne ide, da si došao do plafona i da taj plafon više nema pomični krov, izađi van i odi u zgradu koja ima nešto veću visinu* (18_GTAVT_M), počinju promišljati o nešto radikalnijim promjenama u svojoj karijeri. Iako mahom nisu ranije imali afiniteta za rad u školi, kod nekih se počinje javljati potreba za svojevrsnim profesionalnim nasljeđem. Naime, s obzirom na već u toj fazi obimno iskustvo rada u matičnoj struci gdje su radili na različitim radnim mjestima, vrlo često napredovali do rukovodećih funkcija, a istodobno su imali priliku i mentorirati mlađe kolege, nije neobično da su počeli razmišljati o mogućnostima koje se nude u školi. Jednako tako, ne treba zanemariti niti činjenicu da su u ovoj fazi vrlo često već financijski dobro zbrinuti pa više nisu toliko opterećeni zaradom, već prioritete stavljaju na neke druge životne aspekte. Stoga su razlozi za prelazak u školu te konačna odluka često rezultat osobnih promišljanja o želji za radom s mladim ljudima, stavljanja prioriteta na privatni i obiteljski život te eventualno osjećaja zasićenja rada u realnom sektoru u kombinaciji s pravovremenim poticajem od strane kolega, članova obitelji ili ravnatelja s kojima su stjecajem okolnosti u kontaktu. Opisuju tako svoje gotovo pa sudbinski uvjetovane susrete s kolegama i ravnateljima koji ih zovu da se prijave na otvorene natječaje ili pak poticaje od strane članova svojih obitelji koji smatraju da će im rad u školi omogućiti više vremena za obitelj. Nakon što su na koncu (uz više ili manje nagovaranja) odlučili doći

u školu, često se događa da se ne zapošljavaju odmah na neodređeno vrijeme u jednoj školi već paralelno rade u školi i na radnom mjestu u matičnoj struci (u organizacijama ili vlastitom obrtu). S jedne strane je to zbog uvjeta natječaja ili mogućnosti koje je škola imala u tom trenutku za zapošljavanje, ali jednako tako je ovo način na koji mogu dobiti uvid u to kako je raditi u školi pa ako ipak nije ono što su očekivali, imaju neku vrstu sigurnosne mreže. Međutim, s vremenom svi se trajno zapošljavaju u školi i napuštaju druge poslove. Počeci rada u školi za ove su sudionike dijelom obilježeni uzbuđenjem i stresom, a dijelom osjećajem da se nakon što su se već dokazali u svojoj matičnoj struci iznova na neki način moraju dokazivati kao nastavnici pa se može iščitati iskustvo iskusnog početnika. Međutim, ono što je značajno za ove sudionike jest i osjećaj sigurnosti koji im ulijeva njihovo prethodno iskustvo rada u matičnoj struci pa je tako razina početnog stresa ipak nešto umanjena barem u kontekstu rada s učenicima.

A dobro, to je nama prednost zato što uvijek kad vam postave učenici određena pitanja i neke stvari, tu ste vi puno jači nego oni koji su bili samo u tome, nemaju iskustva recimo (...) Mi smo na neki način sve, zašto je to, zašto je ovako, i tako dalje, zato što ste vi cijelo vrijeme bili u toj praksi, morali ste praktično i logički neke stvari rješavati. (22_ETR_M)

Pa u smislu rada s ljudima, ne? Jer recimo, kada vi imate u firmi 80 ljudi koje imate pod sobom, od tih 80 ljudi, to je heterogena skupina znate, imate mlade, stare, pijance...razvedene, lude, svakakve i vi njih morate dovoditi u red i onda uđete u razred i imate 30-tak učenika i ja njih dovedem u red u djeliću sekunde, ne? Ja, s tim iskustvom, a ostali polude. Tako da, taj moment koji je zapravo u školi naj, najveći problem, odnosno stvara nekako najmanju motivaciju, to je ta mogućnost da lagano postigneš

atmosferu koju želiš, to sam ja radio, ono što se kaže, bez ikakvih problema. (18_GTAVT_M)

Ono što zapravo kod ovih sudionika izaziva veću količinu stresa u počecima rada od neposrednog rada s učenicima, su administrativni poslovi kao što su pisanje priprema za nastavni sat ili pisanje planova i programa te razumijevanje i primjena kompetencijskog pristupa u nastavi i definiranje ishoda učenja. Oslanjanje na stručna znanja koja im omogućuju oprimjerivanje nastavnog sadržaja uvelike im pomaže u počecima rada u nastavi kao i pri ostvarivanju dobrih odnosa s učenicima s obzirom na to da učenici dobro reagiraju na primjere iz prakse i motiviraniji su za suradnju. S kolegama u školi nerijetko uspijevaju uspostaviti dobre odnose, posebice s onim kolegama koji su im u neposrednoj blizini, odnosno onima iz stručnog aktiva s kojima razmjenjuju iskustva, dogovaraju se oko izvođenja nastave, razmjene materijala i slično. Što se mentorske podrške tiče, češće ju nisu dobili nego što jesu, što neki opisuju kao poražavajuću činjenicu, a neki nisu to doživjeli kao problem. Razlog slabijoj mentorskoj podršci je ponekad upravo njihovo obimnije iskustvo u struci zbog kojeg katkad škole nisu imale niti obvezu osigurati im mentore, a ponekad i oni sami smatraju da im nije bila potrebna pretjerana podrška u radu u nastavi jer im je *ostalo u sjećanju kako su profesori predavali* (22_ETR_M). Zbog dobre suradnje s drugim kolegama ipak su na koncu uspijevali u počecima rada dobiti relevantne informacije za rad u nastavi, ali vrlo često su se u radu oslanjali i na vlastitu intuiciju i pokušali u razredno okruženje preslikati radno okruženje. Specifično za ovaj tip narativa jest i dodatni osobni angažman u opremanju škole gotovo od samih početaka rada. Procjenjujući kako škole u koje su došli raditi nisu nužno adekvatno opremljene za rad, koriste vlastite

resurse i kontakte i aktivno počinju raditi na tome da sebi, kolegama i učenicima kreiraju bolje uvjete za rad.

Evo i što se tiče opreme, budući da s opremom vrlo, vrlo smo tanki, jel? Pogotovo od početka, isto su mi jako puno pomogle ove firme. Koliko su mogli su mi posuđivali opremu. (14_GG_M)

Jer ja sam onda tu dosta bio inicijator da se nabavi dio opreme da se nabavlja ovo, ono. (…) *Pa onda mi je bio problem što su gore bile informatičke učionice, onda te informatičke učionice su ili bile zauzete ili ovo, ono. I onda smo mi u sklopu našeg kabineta napravili, ja sam recimo, škola je počela otpisivati računala, onda smo mi ta računala skupili, nama je to bilo zadovoljavajuće pa smo mi to sve servisirali i onda sad ako ima nekog viška, mi to smeće uvijek skupimo. Ali to je sve u funkciji, razumijete, i onda mi to damo, ja praktički ne želim namjerno neke stvari raditi nego ih dam.* (22_ETR_M)

Dakle, može se reći da je adaptacija ovih sudionika istraživanja u sustav odgoja i obrazovanja tekla relativno glatko uz poneki izazov koji su uspijevali riješiti. Iako uglavnom nisu bili formalno i strukturirano mentorirani, svi su pohađali tijekom prvih godina zaposlenja neki od programa stjecanja nastavničkih kompetencija. Kvalitetom ovih programa nisu bili pretjerano zadovoljni, najčešće zbog toga što procjenjuju da je previše usmjeren na teorijske sadržaje, a premalo na stjecanje praktičnih vještina. Smatraju da je za rad početnika nastavnika u ovim programima važno posvetiti vrijeme razvoju potrebnih vještina za rad u nastavi što iznova upućuje na njihovu snažnu orijentiranost ka praktičnom radu. Iz tog razloga nerijetko su kritični spram programa u kontekstu organizacije, a posebno njihove realizacije.

I pazite, vi kad dođete na to i nas bude u dvorani preko 100, onda ne znam koliko možemo pričati o kvaliteti nekakvoj. Dakle, mi smo to brzo jako shvatili o čemu se tu radi, da je to jednostavno napravljeno zato da oni pokupe lovu, jel? Pazite to je nas koštalo, ja sam to iz svoga džepa platio, 12 tisuća i 800kn. Tako da se onda to svelo na...a nešto odradiš, pročitaš neku knjigu, napišeš neki osvrt na nju, odradiš nekakav govor 3 minute na neku temu koju sam odabereš, održiš neku prezentaciju, održiš neki ogledni sat. To smo, ajmo reći dosta bezbolno kroz to prošli. (14_GG_M)

Prvo što bih volio znači da taj, znači to, pedagoško-psihološko obrazovanje ne bude ex katedra. Znači da se ne primaju informacije koje treba reproducirati kasnije na ispitima, nego da to bude radionički tip, znači da se 80% toga organizira radionički. Da se simuliraju situacije koje su u stvarnosti u školi i na taj način možda ljude pripremiti da rade nešto. U grupi kad sam ja bio, bilo nas je negdje 30tak. Bilo je kuhara, čovjek radi u kuhinji 30 godina i sad ulazi u razred, mislim, to što ti njemu pričaš o teorijama, o Waldorfu, o Montessori, mislim, što je to njemu? To njemu ništa ne znači. Ti njega moraš staviti u situaciju da on to nešto proba, ti mu pokažeš pa on to nešto pokušava, da vježba. Na to nadograditi neku teoriju, ali temeljna je stvar da on dobiva vještine. Vještine su zapravo jedino što, što, pitali ste me u početku, ono, srednja škola i tako dalje. Pa meni jedino što vrijedi danas su moje vještine. To što sam ja položio u 4 godine studija, ne znam, 60 nekakvih predmeta, to je zapravo ništa, to su samo neki tragovi kemijske i nalivpera u indeksu, a ono što ostaje su vam vještine). (18_GTAVT_M)

Valja također napomenuti da zbog specifičnosti zaposlenja ovih sudionika istraživanja pri čemu često u počecima rada nisu bili zaposleni na neodređeno vrijeme u školi, obveza pohađanja ovih programa se često događala nešto kasnije. S obzirom na to, u vrijeme kada su pohađali program već su imali iskustva rada u nastavi zbog čega su također potencijalno kritičniji spram programa koje vide kao mahom teorijski

orijentirane. Nakon što su završili svoj pripravnički staž, u školama počinju preuzimati sve više različitih funkcija te predaju više različitih predmeta. Susreću se tako i s razredništvom, pripremom učenika za natjecanja, sudjeluju u provedbi različitih projekata, a s vremenom i mentoriraju mlađe kolege. U svemu tome čini se pronalaze neki vid zadovoljstva. Kao otegotnu okolnosti vide kontinuirano povećanje administrativnih poslova pri čemu smatraju da se češće bave ovim poslovima nego li učenicima. Iako primjećuju da su se njihovi odnosi s učenicima ponešto mijenjali tijekom vremena i danas s njima uspijevaju uspostavljati dobre i suradničke odnose. Smatraju da je važno s učenicima graditi prijateljske odnose, međutim, ističu i važnost postavljanja jasnih granica u tom odnosu. Njihova filozofija poučavanja orijentirana je na važnost stjecanja relevantnih vještina kod učenika kao i razvoja onih kompetencija koje ih čine poželjnim radnicima (poštivanje autoriteta, rokova i sl.). Trude se stoga da im nastava bude što praktičnija te smatraju da je u radu s učenicima najvažnije biti fleksibilan i prilagodljiv. I danas, kao i u počecima rada u nastavi, puno se oslanjaju na svoja bogata prethodna radna znanja i iskustva te često učenicima daju konkretne primjere iz prakse tijekom rada u nastavi. Na ovaj način, smatraju sudionici, kod učenika stječu i kredibilitet kao strukovni nastavnici. Iako primjećuju različite izazove u radu s učenicima kao što su nedostatak motivacije, nezainteresiranost za struku za koju se obrazuju te povećan broj učenika s teškoćama, čini se da se oni dobro nose s ovim izazovima. Smatraju da ako je nastavnik iskren prema učenicima i zna im se prilagoditi te s njima izgrađuje pozitivne odnose, izazovi na koje nailaze, mogu se relativno lako nadići. Sukladno tome, ovi nastavnici nisu skloni frustracijama i nezadovoljstvu u radu s učenicima, ali i često imaju pozitivne povratne informacije od učenika na svoj rad.

Jer tu, tu oni mene pitaju jednostavno, nastojim se spustiti tu negdje na njihovu razinu razmišljanja i oni me onda pitaju, otvoreno me pitaju sva pitanja koja bi inače, da ja glumim neki, neki autoritet, ne znam...aristokratski gdje se uzdižem, onda bi se bojali postavljati pitanja. Ali ovako, ja se spustim na neku da tako kažemo, razinu komunikacije gdje se oni meni približe i oni, vjerujte mi, grizu, uče. (8_SBM_M)

Nikad, nikad nema problema zato što im prilazim individualno, apsolutno, znači oni nisu za mene neka skupina, oni su skupina individualaca, ovaj, to im jasno dajem do znanja. Samim time, ovaj, dajem im i slobodu, ali ja sam taj koji na kraju odlučuje, ovaj, dal su prešli granicu ili nisu, s time da im se odredi otprilike granica koja je. Granice su uvijek to da ne smiješ smetati drugome, ne smiješ ugrožavati drugoga po bilo kom pitanju, a ovo ostalo je sve stvar dogovora, tako da zapravo ja nikada nisam imao problema s djecom u tom smislu, ovaj, dapače, i na taj način zapravo dođete do situacije da možete detektirati onu djecu koja su nešto drukčija. Djeca koja su posebno talentirana, oni su najčešće nešto drukčiji i onda ako, ako postavite situaciju na način da je sve kalup, onda oni vrlo brzo se ugase i zapravo onda… onda se priča o djeci koja su kao problematična, a nisu oni problematični, oni su samo drukčiji, nešto kreativniji i treba im dati taj prostor. (18_GTAVT_M)

Moje iskustvo u ovom dijelu je dosta siromašno, znači nije isto netko tko radi 25 godina pa već i u samom startu može prepoznati nekakvoga učenika ili učenici koji će mu raditi probleme pa onda možda na drugi način pristupa. Ali taj pristup, meni se osobno pokazao, da je puno lakši i djelotvorniji kad ti ideš na nekakakvo ozračje pozitivno nego ako ideš, ideš đonom jer onda ti se đon i vrati. (24_TK_M)

S kolegama također ostvaruju dobre pa i bliske odnose, nerijetko se druže i privatno s njima, a najbliže i najbolje odnose realiziraju s kolegama iz stručnih aktiva s kojima se

najbolje razumiju, ali i najintenzivnije surađuju. S poslodavcima također dobro surađuju, često se koriste svojim ranije stečenim kontaktima u kontekstu dobivanja pomoći pri opremanju škola, organizacije stručnih posjeta za učenike kao i dobivanju materijala i novosti iz matične struke. Međutim, primjećuju da je rastući problem u tom segmentu nedostatak tvrtki i obrta u nekim sektorima, ali i nedostatak formalizirane suradnje između škole i poslodavaca. U komunikaciji s poslodavcima su često odlučni, ne libe se i pred učenicima ulaziti s njima u stručne rasprave zbog toga što imaju znanje, iskustvo, ali i kredibilitet pred poslodavcima. Zbog svega navedenog često ističu da je za strukovne nastavnike ne samo važno već i neophodno da imaju prethodno iskustvo rada u matičnoj struci. Ne iznenađuje stoga da su u kontekstu profesionalnog usavršavanja dominantnije također orijentirani na svoju matičnu struku. Važno im je da budu u tijeku s novim zbivanjima jer primjećuju da se struka brzo razvija i da je zahtjevno pratiti sve novosti pa tako koriste dostupne edukacije koje nude različite strukovne organizacije, ali i samostalno pretražuju literaturu te se usavršavaju posredstvom kolega u i izvan škole. Iako su dominantnije usmjereni na profesionalno usavršavanje u matičnoj struci, i voljeli bi da je ovih edukacija i više, ne isključuju važnost profesionalnog usavršavanja nastavničkih kompetencija. Neki čak ističu i da su u počecima rada u školi više na taj segment bili usmjereni. Međutim, nerijetko smatraju da edukacije u ovom području nisu dobro organizirane pa postoji ideja prema riječima sudionika istraživanja da su takva stručna usavršavanja *lari fari* (puno ih je, a nisu konkretna) ili da njima kao strukovnim nastavnicima ova znanja ostaju *negdje tamo u podrumu* dijelom zbog toga što od samog početka za to zanimanje nisu bili školovani, a dijelom i zbog toga što dodatne edukacije drže osobe koje po njihovoj procjeni za to nisu dobro osposobljeni ili ne razumiju specifičnosti strukovne nastave. Škole u kojima rade opisuju uglavnom u pozitivnom svjetlu, smatraju da je škola ili već

prepoznata u lokalnom i/ili nacionalnom kontekstu i nudi atraktivna zanimanja ili da se svakodnevno bori steći bolji ugled i status u lokalnim i nacionalnim okvirima. Prepoznaju dobru perspektivu škole u budućnosti, ali često smatraju da ključne promjene dolaze iz same škole, a ne s viših instanci. S obzirom na to da su, kako je već spomenuto, često angažirani u opremanju svojih škola te realizaciji različitih projekata, nije neobično da pokretačku snagu promjene vide u ljudima, a ne u politikama. Kao temeljnu institucijsku politiku primjećuju brigu škole za dobrobit učenika i to na svim razinama, smatraju da škola čak ponekad preuzima i roditeljsku ulogu u odnosu prema učenicima. Iako se u tom kontekstu institucijska politika pomalo odmiče od osobnih ideja o tome što bi prioritet škole i nastavnika trebao biti, ipak primjećuju da je to sve više potrebno. Međutim, jednako tako, ulogu ovakve vrste brige za učenike imaju tendenciju prepustiti stručnim suradnicima i drugim nastavnicima, dok su oni ipak više usmjereni na razvoj relevantnih kompetencija za rad u matičnoj struci.

Strukovni nastavnici kojima pripisujemo prvi tip narativa o profesionalnom identitetu često su kritični spram obrazovnih politika, smatraju da su promjene koje se događaju *kozmetika* i da postoji vidljiv nesklad između tržišta rada i kadrova koji se obrazuju u strukovnim školama. Jednako tako primjećuju da strukovno obrazovanje u društvu ima nezavidan položaj i loš društveni status ili pak da neke strukovne škole imaju ipak bolji status od drugih. To po njihovoj procjeni često ovisi i o zanimanjima za koje škola obrazuje pri čemu su trogodišnja zanimanja češće u inferiornom položaju.

Pa generalno kad me pitate, generalno mislim da mišljenje u Hrvatskoj nije na nekom nivou što se tiče strukovnog obrazovanja, više se preferiraju gimnazije za djecu. Sad ću vam reći nešto, možda ćete se nasmijati, znači, kaže, ovdje se ide u školu: „ uči, uči da ne budeš morao raditi jednog dana (smijeh).“ To je ono generalno što ste me pitali mišljenje i impuls od ljudi u Hrvatskoj. Ali to se treba promijeniti, to se malo treba

promijeniti definitivno, jer gledajte, status društva se bazira po meni na nekoj, industrijskoj snazi države, šta ja znam. A pogledajte Njemačku, oni recimo na srednjem staležu se bazira snaga države, prema tome, u strukovno obrazovanje se treba puno više ulagati. (8_SBM_M)

Danas će roditelj puno prije upisati, puno će biti skloniji upisati dijete u četverogodišnji program za tog nekakvog tehničara pa makar da nema posla. Oni svi misle da će s tim, da će ne znam kakav posao imati i ne znam kakvu plaću. Nego da ga da u trogodišnju i da, sad isto, koliko čujem, ti dečki koji se odlučuju ostati tu, imaju po 6, 7 tisuća plaću, ne? Pa to je plaća više nego što je ja imam koji radim u školi, ne? Imam visoku stručnu spremu, ne? (14_GG_M)

Znači danas kao i onda zapravo, ako baš nisi za ništa, onda odi u strukovnu školu. Otkud su oni to povukli? Njima to profesori sigurno ne govore, to oni čuju od roditelja najčešće. Znači sistem je, ako je dijete pametno, ako je ambiciozno onda ono ide u gimnaziju, ako nije, onda ide u strukovnu i zapravo, opće mišljenje je u društvu takvo. Što je potpuno krivo, naravno. Ja kažem, kvalitetan majstor, kvalitetan majstor će sebi puno lakše sebi osigurati egzistenciju nego neki diplomirani ekonomist ili pravnik ili nešto. Ali, mora biti kvalitetan majstor, za kvalitetan majstor biti, mora imati kvalitetno strukovno obrazovanje i to je zapravo zatvoreni krug. Mi dok ne promijenimo društvenu svijest o tome zapravo da, ovaj, da gimnazije nama nisu u žiži, evo sad ovaj moment, to je moment gdje Ministarstvo želi reći: „strukovno obrazovanje je bitno". Pa stvarno je bitno i mi to vidimo. Naručite doma vodoinstalatera, on vam dođe promijeniti gumicu na špini i naplati 250kn, a izgubi 15 minuta, a ako je dobar majstor, vi ćete ga preporučiti još nekome i reći ćete: „svaki put ću tebe zvati", a mislim, da bi on to naučio, treba ići u adekvatnu školu. (18_GTAVT_M)

Međutim, unatoč svemu navedenom, uglavnom osobno smatraju da je posao strukovnih nastavnika iznimno važan i to prije svega zbog toga što oni na mlađe generacije prenose znanja, vještine i iskustva koja im omogućuju rad u matičnoj struci čime se ta struka obogaćuje, ali joj se također omogućuje da dalje živi i razvija se. U ovom kontekstu, ovi se sudionici iznova vraćaju na to koliko je važno da strukovni nastavnici imaju bogato prethodno iskustvo rada u matičnoj struci, budući da takvi strukovni nastavnici mogu daleko više pridonijeti razvoju relevantnih kompetencija kod učenika.

Pa...za strukovno obrazovanje je nemjerljiv, mislim bez njih uopće, to vam je kao da gradite kuću bez zidara, mislim, znači kupili ste cigle, kupili ste beton, sve ste kupili i sad idete graditi, morate imate čovjeka koji zna i koji ima iskustva. U suprotnom radite nešto što će se najvjerojatnije srušiti. To su vam strukovni profesori. E sad, ako je taj zidar slab, ako to radi po prvi put, ako je učio samo kako se radi kuća, možda će on i napraviti tu kuću, ali ni vi nećete baš biti sigurni kad se uselite u nju, ako je taj zidar već izgradio na desetke kuća, onda ćete vi reći, "aha, dobro je, imam povjerenja". Tako vam je isto i sa strukovnim profesorima. Ako imate strukovne profesore koji su došli iz realnog sektora, koji imaju životno iskustvo, koji imaju radno iskustvo koji uz to naravno moraju imati i određene, ovaj, karakterne osobine, znači da znaju raditi sa djecom, onda imate pravu osobu na pravom mjestu i tada ta djeca doista imaju jako velike šanse da dobiju ono što trebaju dobiti. (18_GTAVT_M)

Pa dobro, mislim, normalna stvar je da su oni (strukovni nastavnici) bitan čimbenik zbog toga što, ne da sada ja nekoga podcjenjujem, ali mislim da najveći transferi znanja dolaze baš od takvih ljudi, razumijete. Uglavnom praktički ti transferi znanja dolaze od onih koji su negdje bili, nešto se bavili time i onda to, taj dio, znači tog svog iskustva prenose na nekog drugog. Ovo kad si ti samo teoretski, ti možeš neke stvari, ali rekli bi, ono, to nema šuga, to može biti dosta suhoparno, a vi kad neki put čak i izvodi, neki put

imate izlaganja, ja predajem njima, onda ja kažem, znate, to je bilo tada, to smo radili tako, imali smo taj problem i tako dalje. Uvijek se možete na nešto pozvati, ono što je bilo konkretno. To su bitne stvari. (22_ETR_M)

Ovi se nastavnici dominantno osjećaju zadovoljno i sretno u svojoj nastavničkoj ulozi neovisno o tome što prepoznaju probleme s kojima se nose učenici, nastavnici, škole, ali i sustav odgoja i obrazovanja općenito. Osnovni razlog njihovog zadovoljstva su učenici i njihove pozitivne povratne informacije na rad ovih nastavnika . Ponekad se one dogode neposredno u nastavi, a ponekad tek nekoliko godina kasnije, ali u svakom slučaju učenici su čini se osnovni izvor unutarnjeg osjećaja zadovoljstva i postignuća jer se neposredno na njima može vidjeti rezultat rada ovih strukovnih nastavnika te njihove svojevrsne nastavničke misije koju jedan sudionik slikovito opisuje kao: *žarku želju da struka jednostavno opstane* (24_TK_M).

…ipak je to neka komponenta, sretnete bivšeg učenika na ulici, javi vam se, pozove vas na kavu, ono, znači više nema, on nema tu potrebu uopće vas zvati, Mislim, vi niste, nemate više taj odnos učenik-nastavnik ili profesor, ne? Ali on vam se javi nakon nekog vremena pa pošalje nekakav sms ili nekakav mms ili na viber nekakvu sliku kako radi. I tako, to su neke lijepe stvari onda. Onda zaboravite na sve ono ružno i na sve ono, na svu onu muku i na sav onaj posao koji radite, a koji vam nitko ne cijeni, ne? Na te stvari zaboravite i, ovoga, i onda vas to ispunjava. To je onda ono nešto gdje vi kažete: „evo, to je rezultat mog truda.“ (14_GG_M)

Osim toga, iako rjeđe, neki sugovornici navode i zadovoljstvo zbog uvjeta rada u školi koji im omogućuju mirniji život, više slobodnog vremena nego li su ga imali dok su radili u realnom sektoru ili imali vlastite obrte i ipak nešto manju razinu stresa. Ovi sudionici istraživanja također često ističu privatnu podršku koju su imali tijekom svog

profesionalnog puta i to uglavnom od strane svojih supruga koje su im ponekad i sugerirale promjenu karijere. Međutim, također je primjetna i snažna samoinicijativa i asertivnost samih sudionika istraživanja koji su mijenjali različita radna mjesta, iznova se dokazivali na svakom od njih te se na koncu uspjeli i realizirati u matičnoj struci. Ova samorealizacija u matičnoj struci vrlo vjerojatno je i razlog zbog kojeg nije neobično da se neki od ovih sudionika istraživanja danas percipiraju više kao nastavnici nego kao primjerice inženjeri svojih matičnih struka. Čini se kao da je taj dio njihove karijere iza njih, životno i profesionalno poglavlje koje su u tom kontekstu zatvorili, ali koje im omogućuje da sada budu dobri strukovni nastavnici. Druga varijanta samopercepcije koju će često iskazivati jest i ona u kojoj smatraju da je zapravo biti nastavnik i primjerice inženjer struke istovjetno pa će reći da je to *ista stvar* (22_ETR_M) ili da je *i jedno i drugo prisutno cijelo vrijeme* (24_TK_M). Rijetko će se percipirati kao dominantno predstavnici svoje matične struke pri čemu je u ovom slučaju riječ o još uvijek mladoj osobi koja iako ima nešto obimnije iskustvo rada u struci i u njoj se uspio realizirati te sada iskazuje zadovoljstvo radom u školi, no ipak ne isključuje mogućnost da se i vrati u matičnu struku te sebe i dalje ipak percipira kao inženjera struke koji kroz kanal nastave daje svoj doprinos struci. Međutim, uglavnom je osnovna ideja ovih sudionika istraživanja da su dobri strukovni nastavnici oni koji su se u matičnoj struci ostvarili, imaju znanje i iskustvo koje mogu prenijeti na nove generacije i koji će to onda činiti sa zadovoljstvom.

Sukladno tome, budućnost ovih sudionika istraživanja je izvjesna, nemaju planova otići iz škole već ostati gdje jesu (uglavnom do mirovine), neovisno o tome što neki od njih još uvijek dobivaju lukrativne ponude da se vrate u matičnu struku. Budući da su dominantno zadovoljni radom s učenicima, odnosima s kolegama i vide svijetlu

budućnost škola u kojima rade, ne razmišljaju o odlasku iz škole već smatraju da dok god su školama u kojima rade potrebni, tamo će i ostati.

U sažetku, ovom tipa narativa o profesionalnom identitetu strukovnih nastavnika koji pripada u najvećoj mjeri dijelu muškaracau uzorku, pronađena su sljedeća zajednička obilježja:

- Često pokazuju ranu sklonost spram matične struke koja usmjerava njihov obrazovni, a nerijetko i profesionalni put
- Prethodna obrazovna iskustva (koja uključuju pohađanje strukovnih škola) iznimno su im važna za formiranje identiteta matične struke te za orijentiranost ka stjecanju praktičnih vještina
- Zaposlenje u matičnoj struci jedina im je opcija (nema ranijih razmišljanja o radu u školi)
- Skloni su mijenjanju i nekoliko radnih mjesta u matičnoj struci, žele se u potpunosti ostvariti u struci, žele naučiti različite aspekte struke te često dolaze do rukovodećih mjesta u organizacijama u kojima rade ili otvaraju vlastite obrte
- Promišljanja o radu u školi dolaze kasnije pod utjecajem potrebe ostavljanja svog profesionalnog naslijeđa ili pod utjecajem potrebe za smirivanjem
- Slabije su mentorirani u počecima rada u školi te su kritični spram programa za stjecanje pedagoških kompetencija
- Uspostavljaju dobre odnose s učenicima i kolegama
- Dobro se nose s izazovima na koje nailaze u radu s učenicima i ne iskazuju visoke razine frustracije vezano uz detektirane izazove

- U nastavi su orijentirani na praktičan rad i stjecanje vještina, koriste svoje prethodno iskustvo rada u matičnoj struci za oprimjerivanje sadržaja i motivaciju učenika
- Dodatno se angažiraju u opremanju škole, organizaciji stručnih posjeta, provedbi stručnih projekata
- Imaju kredibilitet pred učenicima i pred poslodavcima
- I dalje su dominantno usmjereni na usavršavanje stručnih kompetencija, manje nastavničkih kompetencija
- Kritični su spram obrazovnih politika, primjećuju nizak status strukovnih škola, no na osobnoj razini jasno vide veliki značaj strukovnih nastavnika (osobito onih s prethodnim iskustvom rada u matičnoj struci)
- Zadovoljni su svojim poslom prvenstveno zbog pozitivnih povratnih informacija od učenika čime osjećaju da su realizirali svoju nastavničku misiju (prenijeti dalje znanja i iskustva koja imaju da bi se matična struka i dalje razvijala)
- Sebe češće percipiraju kao nastavnike ili kao podjednako nastavnike i predstavnike svoje matične struke, vrlo rijetko se dominantno poistovjećuju isključivo sa strukom
- Pozitivno gledaju na okruženje škola u kojima rade i u perspektivi vide svijetlu budućnost
- Dominantno nemaju planove za odlazak iz škole neovisno o ponudama za povratak u matičnu struku

6.2. Drugi tip narativa o profesionalnom identitetu strukovnih nastavnika: *Djelomično ostvareni kao stručnjaci i nastavnici, zadovoljni svojim poslom s djelovanjem koje ovisi o stvaranju odnosa te dominantno izraženim nastavničkim profesionalnim identitetom ili dominantno izraženim profesionalnim identitetom matične struke*

Drugi tip narativa o profesionalnom identitetu strukovnih nastavnika uključuje muške životne priče pojedinaca koji su vrlo rano pokazivali sklonost spram matične struke, međutim često su to i osobe koje su bile zainteresirane za više područja i nisu se nužno odmah odlučivali za struke kojima će se baviti čitav život, već su se za odluke o odabiru struke često savjetovali s bližnjima. Za one koji su rano pokazivali sklonost spram matične struke, odabir srednje škole je bio relativno jednostavan, upisivali su strukovne škole, što zbog spomenute izražene sklonosti spram određene struke, a što zbog nepovoljne financijske situacije u obitelji pri čemu je bilo važno da što ranije budu financijski neovisni. S druge strane su oni sudionici koji su upisivali gimnazije jer ih je zanimalo više područja te se tako kroz gimnaziju i pod utjecajem članova obitelji, prijatelja ili nekih nastavnika odlučuju za svoju struku tek na fakultetu. Srednja je škola tako za neke period stjecanja samopouzdanja i izgradnje identiteta matične struke, a za neke je to period kada se javlja želja za studijem i kristalizira se interes za strukom kojom se žele baviti. Ovi sudionici gotovo kao pravilo srednju školu opisuju kao vrlo strogo i zahtjevno okruženje gdje se *trenira disciplina* neovisno o tome radi li se o strukovnoj školi ili gimnaziji. Često se sjećaju strožih nastavnika, ali uglavnom ih percipiraju kao kompetentne i kvalitetne te nerijetko ističu važnost srednjoškolskih (ali i osnovnoškolskih) nastavnika čiji ih je rad kasnije potaknuo na odluku da i sami postanu nastavnici. Ovi se sudionici uglavnom odmah nakon srednje škole upisuju na fakultet, rjeđi su oni koji neko vrijeme prije upisa na fakultet rade u svojoj

srednjoškolskoj struci. Za njih se odluka za upis na studij uglavnom zbiva uslijed teških uvjeta na radnim mjestima ili pak događajima uzrokovanim ratnim i poslijeratnim razdobljem pri čemu odlazak na studij nudi mogućnost za bolju budućnost. Odabir studija je tako za ove sudionike istraživanja ponekad vrlo pragmatičan, ponekad prirodan slijed nakon srednje škole, a vrlo često produkt promišljanja tijekom gimnazijskog obrazovanja i razgovora s bliskim ljudima o tome čime bi se mogli u životu baviti.

Nakon više ili manje promišljanja i nedoumica, upisuju se na odabrani studij koji kao i srednju školu opisuju kao zahtjevan, težak i vrlo selektivan. Ponekad ističu da su i sami imali poteškoća i trebali pomoć kolega u savladavanju gradiva, no ono što je još važnije, nerijetko su među ovim sudionicima oni koji su tijekom fakulteta morali raditi da bi si mogli plaćati studij i pomagati roditeljima pa tako ističu visoku razinu iscrpljenosti koja ih je pratila tijekom studija.

I ja danas kad se sjetim, uopće ne mogu vjerovati da sam ja to uspio sve sklepati do kraja, ali bilo mi je teško, bilo je jako naporno jer u biti ne možeš, ne možeš ti raditi i studirati. Znači ti možeš malo zarađivati ovako, ali da ćeš se ti baš financirati sve što te košta, stan, hrana, sve što ti treba, to je problem. I onda mi se dogodilo, ja mislim na kraju treće godine, treća, četvrta negdje, znači fizički sam bio sad već malo iscrpljen od svega toga i ovaj i onda sam malo ovaj klonuo i nisam više mogao. (3_PL_M)

Ja sam imao stipendiju državnu, 800kn mjesečno, ovaj, tako da sam uz to još i radio honorarno neke stvari, ankete provodio, cijepanje drva, štihanja i tako nekakve stvari koje sam znao raditi, čisto ono zbog preživljavanja i zbog pomaganja roditeljima evo. (6_ZSS_M)

S profesorima na studiju imaju ili prilično bliske odnose ili pak vrlo distancirane odnose s obzirom na to da ih često opisuju kao prilično stroge i zahtjevne što je u skladu i s percepcijom vrlo zahtjevnog i selektivnog okruženja na studiju. Ovi sudionici istraživanja rjeđe ističu fakultet kao okruženje u kojem se razvija ljubav prema struci i češće su kritični spram organizacije studija. Međutim, svi imaju manje-više jasne planove o tome što nakon studija, a to je rad u struci za koju su se obrazovali. Ako se nekima i javila ideja o radu kao nastavnik zbog eventualnog iskustva davanja instrukcija svojim kolegama, proći će neko vrijeme prije nego li se ponovno osvrnu na tu misao i počnu djelovati u tom smjeru. Svi se tako zapošljavaju na radnim mjestima u struci i to relativno brzo nakon završetka studija. Međutim, na prvim radnim mjestima nakon studija često iskazuju nezadovoljstvo relativno brzo. Iako tvrde da su imali pomoć i podršku u počecima rada od strane starijih kolega na radnom mjestu ili pak nadređenih te da su ostvarivali korektne odnose s kolegama općenito, nezadovoljstvo na osobnoj razini, na razini društvenih interakcija ili konteksta ipak je nadišla pozitivne aspekte njihovih prvih radnih mjesta. Izvori spomenutog nezadovoljstva se tako ponekad pronalaze u prevelikoj količini stresa zbog posla i teškim uvjetima rada (primjerice zahtjevno radno vrijeme), ponekad u neslaganju s kolegama i nadređenima, a ponekad ubrzo shvaćaju, unatoč pozitivnim počecima, da će im dugoročno posao kojim se bave postati nezanimljiv i dosadan. Rjeđe se javlja zadovoljstvo na prvom radnom mjestu koje je nerijetko uzrokovano kvalitetnim mentorstvom od strane starijih kolega, dobrim međuljudskim odnosima i učenjem različitih aspekata struke.

U biti, ja sam, evo iskreno taj posao odrađivao tako, ja sam dobio posao, za nekih mjesec dana ja sam ga napravio u jednom danu, ja nisam imao što raditi. Ja sam u kancelariji spavao. I onda mi se tu javio problem - dosada. Znači, to je, sve je u redu,

ali ja u tome poslu sebe nisam vidio jer je meni taj posao bio užasno dosadan, nije mi bio zahtjevan, nisam imao nikakvih izazova u njemu i ja nisam znao što ću. (3_PL_M)

…da, da oni su meni dali ugovor na neodređeno, samo sam ja ostao, onih četvero su otpustili. Oni su bili sa mnom zadovoljni, ali ja nisam bio zadovoljan s njima, pola kose otpalo...ja sam već onako...konstantni stres.(5_ŠPOD_M)

Znači di su me stavili ujutro, tu sam radio. Mislim ujutro, kad dođete, to su bile noćne smjene, dvije noćne smjene su bile uglavnom. Druga je počinjala u 2 ujutro, to je bilo jako lijepo za dizat se. Ali, dobro, čovjek se nauči. 13 dana smo radili pa smo onda jedan dan slobodni, pa opet 13 radite pa jedan slobodan. Jedanput mi se potrefilo dvije noći, za neku novu godinu je ispalo, pojima nemam, ja sam dvije noći tamo za redom tamo bio, ludnica. (13_PPV_M)

Za ovaj tip narativa je također zanimljivo istaknuti da češće tijekom prvog zaposlenja u matičnoj struci kao drugu varijantu svog profesionalnog puta nastavnici vide mogućnost rada u školi pa tako neki i prije zaposlenja u školi odlaze pohađati program za obrazovanje nastavnika. Kao što je ranije spomenuto, misao se uglavnom javlja zbog iskustava davanja instrukcija kolegama tijekom studija koje utječe na intrinzičnu motivaciju za radom u nastavi. No, čak i kada to nije slučaj, ovi su sudionici istraživanja uglavnom nakon prvog zaposlenja u matičnoj struci odlazili raditi u škole, odnosno, nisu mijenjali više različitih dugotrajnih radnih mjesta u matičnoj struci. Odlazak u školu je dakle motiviran uglavnom osjećajima nezadovoljstva, zasićenosti i stresa na prethodnim radnim mjestima, ali i idejom stabilnosti radnog mjesta i boljih radnih uvjeta u školi. Sve navedeno potiče sudionike istraživanja na samoinicijativno prijavljivanje na raspisane natječaje za odlazak u školu, a ponekad je odlazak u školu i potaknut od strane kolega ili poznanika koji upućuju na otvoreno radno mjesto. S

obzirom na percepciju škole kao relativno stabilnog okruženja u okviru kojeg će imati i bolje uvjete za rad nego što su ih do tada imali, relativno se lako odlučuju na ovu tranziciju čime nerijetko u potpunosti napuštaju svoja prethodna radna mjesta i zapošljavaju se na puno radno vrijeme u školi.

Međutim, iako je prijelaz u školu bio namjeran, u počecima rada kod ovih se sudionika uglavnom javlja osjećaj straha, treme i nesigurnosti, a u radikalnijim primjerima čak i osjećaj intenzivnog stresa i nezadovoljstva koje vodi i do razmišljanja o otkazu. Ova se promišljanja događaju ili uslijed vrlo zahtjevnih grupa učenika s kojima se teško pronalazi zajednički jezik ili pak zbog nedostatka praktičnog rada u okviru predmeta koje predaju što potiče osjećaj nezadovoljstva kod onih sudionika kod kojih postoji snažnija sklonost spram matične struke.

Taj prvi sat...evo ja se i dan danas sjećam. Taj moj prvi sat od 45 minuta, ja nisam mogao vjerovati da 45 min može tako dugo trajati. I svi oni koji pričaju da je profesorima lako, ja bi im dao 45 minuta da pričaju suvislo, ali znači suvislo. Jer znate kakvi su učenici i studenti, jedva čekaju najmanju grešku. Oni su kao neki jastrebovi, onako, samo čekaju i gledaju kad ćete najmanju grešku napraviti i onda napadnu, onda je smijeh, provokacije i ono. (...). I ja sam 20 minuta se s njima upoznavao, pa smo pričali pa smo se deset minuta šetali po školi. To je bio prvi razred, ja sam im malo pokazao školu jer su meni prije pokazali. Ja sam sve s njima završio i još mi je ostalo 10 min, ja, ja više nisam znao što bi ja radio. Ja sam to tako sve ubrzao valjda...mislim da sam se preznojio deset puta, ali su i oni bili jadni svi preplašeni, taj prvi razred. (5_ŠPOD_M)

Ušao sam u jedan razred, iako sam imao samo osam sati, ovoga, ušao sam u jedan razred, baš je bio predmet vježbi. (...) onda u tom razredu je bilo baš, u biti, to je bio najgori razred, daleko najgori razred koji sam ja ikad vidio u školi i mnogi drugi su mi to rekli, koji su radili i 30 godina već prije. I onda sam ja to dobio vjerojatno zato jer sam bio najnoviji, najmlađi, nitko to nije htio pa sam ja dobio taj predmet. (...) nemogući uvjeti, a njihov odnos je bio katastrofa, to je bilo ono... (uzdah) ne znam...onako, teško mi je uopće se izraziti na nekakav dostojanstven način kojim bi opisao taj odnos tih učenika. Zaista, meni je bilo to grozno, ne samo meni.)(...) Da, grozno je bilo, to je bilo zaista neko iskustvo...baš onako mi je bilo nakon ta dva sata kao da sam radio tjedan dana negdje. Baš mi je bilo nevjerojatno iscrpljujuće i onako, čak sam razmišljao i da dam otkaz, da…baš zbog tog jednog razreda. (11_ETPA_M)

Stresan početak rada u školi je intenziviran činjenicom da često u počecima rada nemaju mentorsku podršku pa se snalaze samostalno, međutim s vremenom često ipak dobivaju mentore, ali što je još važnije, nadilaze ove osjećaje početnog stresa zbog rastućeg zadovoljstva uvjetima rada. Opisuju tako više slobodnog vremena koje mogu provoditi s obitelji, fleksibilno radno vrijeme i druge dobrobiti koje nisu imali priliku iskusiti na prethodnim radnim mjestima.

Ali da sam mogao nekud dalje s tim i možda nešto više, možda i jesam, ali sada što je dalje? što je više? kako za koga. Meni je, recimo, mene je iznenadilo kad sam iz firme došao u školu i kad su mi rekli: „ dobio si K15.“ „Šta je K15?“ „Pa regres, znaš?“ Ja: „Čega?“ „Pa regres čovječe.“ „Dobro, a što to znači, što sam dobio, jesam dobio šunku i jaja? Što je regres?“ „Pa novci!“ „Dobro, a zašto?“ „Kako misliš zašto, to ti je regres, to ti je u kolektivnom ugovor.“ „A u kolektivnom ugovoru...“ „Regres, to ti se dobije prije nego što ideš na more.“ „Aha, znači mogu ići i na more?“ „Subote i nedjelje ti se ne rade...“ „Joj milina.“ Mislim da to veliku ulogu ima, to što se ne radi

subota i nedjelja. Meni jako puno znači što mogu s obitelji biti subotom i nedjeljom, što si mogu računati. Znači ja sebi mjesecima unaprijed mogu računati svaku subotu i nedjelju što ću raditi, što ću napraviti. (5_ŠPOD_M)

Odnose s učenicima u počecima rada generalno opisuju kao nešto distanciranije te ističu važnost pozicioniranja sebe kao autoriteta, a ne prijatelja pa tako često smatraju da je važno da se zna *tko je nastavnik, a tko je učenik.* U tom smislu, priznaju da je im je krivulja učenja bila prilično strma jer se lako može pasti u zamku ostvarivanja prijateljskih odnosa s učenicima što kasnije može imati negativnih posljedica na rad nastavnika. Iako često ne uživaju mentorsku podršku, s kolegama uspijevaju ostvariti dobre odnose, međutim ne ističu posebno kolege koji su im u počecima rada pomagali već se više oslanjaju sami na sebe. Počinju polako surađivati i s poslodavcima , uglavnom preko već ostvarenih veza koje škola tada ima.

Kao što je navedeno, neki od sudionika program za obrazovanje nastavnika pohađaju i prije dolaska u školu, a neki tijekom prve godine zaposlenja. Iako nešto manje negativno nastrojeni spram programa od sudionika iz prvog tipa narativa, primjećuje se njihova kritičnost spram previše teorijskih sadržaja s obzirom na to da je prema njihovoj procjeni potrebno strukovne nastavnike ranije pripremiti za neočekivane i zahtjevne situacije s učenicima.

S vremenom počinju preuzimati više različitih odgovornosti u školi pa tako preuzimaju funkcije razrednika, ispitnih koordinatora za maturu, satničara, stručnjaka zaštite na radu te s vremenom počinju i mentorirati mlade strukovne nastavnike. S kolegama ostvaruju korektne odnose, a najčešće se intenzivnije druže s kolegama iz stručnih aktiva s kojima nerijetko ostvaruju i profesionalno i privatno dobre odnose. S učenicima često zadržavaju slične odnose kao u počecima rada, odnosno ostvaruju dobre, ali ne

prebliske odnose jer smatraju da ne treba pretjerano ulaziti u privatne probleme učenika. Glavni zadatak strukovnih nastavnika je, kako ovi sudionici to vide, pripremiti učenike za tržište rada. Sukladno tome, smatraju da je važno da strukovni nastavnik dobro poznaje struku koju predaje i da u nastavi bude što je više moguće fleksibilan i prilagodljiv čak i kada nema sve uvjete za rad. Iako oni sami nemaju toliko obimno iskustvo rada u matičnoj struci, ipak smatraju da je za strukovne nastavnike neophodno da imaju barem nešto iskustva rada u matičnoj struci jer će im to pomoći u kontekstu oprimjerivanja sadržaja, ali što je još i važnije, u opisima okruženja radnih mjesta i očekivanja poslodavaca. Iako ostvaruju dobre odnose s učenicima, češće su i kritični spram njih jer smatraju da je učenike danas teško motivirati na rad, da se susreću sa sve više odgojnih problema s učenicima te da je sve veći broj učenika s teškoćama pri čemu je upitno hoće li se s obzirom na prirodu svojih teškoća uopće moći zaposliti u svojoj struci. Navedeno kod njih nerijetko izaziva frustraciju, međutim ipak uspijevaju pronaći motivaciju za ustrajnost u svome radu.

Suradnju s poslodavcima održavaju kroz već ostvarene veze koje ima škola, ali se i dodatno angažiraju u povezivanju učenika s poslodavcima pa tako ističu da kvalitetne veze s poslodavcima često ovise o samim strukovnim nastavnicima. Međutim, za razliku od sudionika prvog tipa narativa, ovi su sudionici češće oprezniji u komunikaciji s poslodavcima te se često ne miješaju u njihov rad s učenicima i izbjegavaju rasprave s njima jer smatraju da je ova suradnja iznimno važna, ali istodobno i iznimno krhka. Jednako tako, rjeđe se angažiraju u opremanju škole i ne koriste kontakte ostvarene tijekom svog rada u matičnoj struci s jedne strane zbog toga što nisu toliko dugo bili na ovim radnim mjestima, a s druge jer su uglavnom otišli zbog nezadovoljstva uvjetima rada na prethodnim radnim mjestima.

Za ove je sugovornike prioritet u profesionalnom usavršavanju često stjecanje i razvoj kompetencija u matičnoj struci ili podjednako nastavničkih kompetencija i kompetencija u matičnoj struci. Najčešće koriste seminare i edukacije koje se organiziraju od strane Agencija ili gospodarskih komora, ali jednako tako intenzivno samostalno pretražuju literaturu i Internet. Ponekad se profesionalno usavršavanje događa i posredstvom kolega unutar i izvan škole, ali nerijetko i posredstvom učenika koji odlaze na stručnu praksu izvan škole ili čiji roditelji imaju obrte u struci pa su dobro upoznati s najnovijim promjenama u matičnoj struci. Iako smatraju da je profesionalno usavršavanje neophodno, kritični su spram kvalitete organiziranih seminara i edukacija i to posebice u kontekstu stjecanja i razvoja nastavničkih kompetencija koji su nerijetko loše organizirani ili se prema njihovoj procjeni ne bave dovoljno ključnim problemima s kojima se oni kao strukovni nastavnici susreću.

Nekad idemo na takve seminare na kojima vidite da je ljudima tako jako dosadno da ništa nisu naučili, ništa nisu čuli, totalno bezveze. ne znam, imam osjećaj da se novci troše uludo. Trebaju nam dva računala, ali to ne možete dobiti. Kad je super seminar naravno da ćemo otići, nek mi netko napravi rad u autocadu, u nekim novim softverskim programima, obuka na strojevima. Mi jedva čekamo takve stvari, jedva čekamo, mislim da bi dosta kolega išlo. Novi materijali u industriji, ajmo, idemo, gdje, gdje možemo otići? Sajam u inozemstvu, jednom smo išli, super, svi smo išli, djecu smo vodili kroz neki projekt, jedva smo čekali. Puno stvari smo naučili tamo, vidjeli, što ima. Ali ovako neke stvari kad vam počnu, ishodi učenja, kompetencije...onda mi vam samo ovako gledamo, gledamo, gledamo i napravimo onako kako smo radili do sada. I svi vam to tako rade, većina ljudi. Mi ćemo napisati, ja sam napisao te, kad moram reći, proklete ishode učenja, sve, ja sam svoje programe rada i ciljeve i sve sam povezao i cjeline...i opet sam djecu učio istu stvar, na isti način. Samo sam napisao koji će ishod, što će on

nakon toga znati, znači bit je tih ishoda da se vidi koje će kompetencije na kraju steći. Ok kužimo mi to, nismo mi blesavi, znamo mi što trebamo raditi, ali i prije su djeca tako, samo što nismo to pisali. (5_ŠPOD_M)

Dodatni je problem brzi razvoj matične struke, posebice u nekim područjima, pa se tako mora ulagati više truda da bi ostali u tijeku s najnovijim promjenama.

Premda generalno smatraju da je posao strukovnih nastavnika važan, češće ističu da strukovni nastavnici i strukovno obrazovanje ipak gube na važnosti zbog loše društvene percepcije strukovnog obrazovanja, ali i komplicirane gospodarske situacije koja ima izravan utjecaj na kvalitetu strukovnog obrazovanja. Sve ovo utječe i na njih kao strukovne nastavnike, međutim ne u tolikoj mjeri da bi kod njih izazvalo visoke razine nezadovoljstva. Ovi sudionici istraživanja tako zadovoljstvo svojim poslom pronalaze dijelom u pozitivnim povratnim informacijama od strane učenika, ali nerijetko i zbog uvjeta rada i stabilnosti koje nudi nastavnički posao, zbog dobre kombinacije bavljenja matičnom strukom te nastavom, ali i, zanimljivo, zbog statusa koji uživaju kao nastavnici. U tom kontekstu nerijetko će uspoređivati svoju poziciju na prethodnim radnim mjestima (problemi u zapošljavanju, zahtjevni radni uvjeti, malene financijske naknade) sa svojom pozicijom sada (stabilno radno mjesto, dobri radni uvjeti, korektna financijska naknada, autonomija u radu). Vaganje ovih segmenata uzrokuje slikovitu percepciju sebe kao nastavnika prema riječima jednog od sudionika kao *gospodina čovjeka.* Kako su ovi sudionici istraživanja kritičniji spram sustava odgoja i obrazovanja općenito, tako su kritičniji i spram institucija u kojima rade, odnosno, vidljiva su dva suprotna diskursa. S jedne strane ističu da je škola u kojoj rade prepoznata u lokalnoj i nacionalnoj zajednici, a s druge da je škola izgubila prepoznatljivost i kredibilitet koji je uživala ranije. Primjećuju da se u školama ipak recentno radi na adekvatnom opremanju, ali u tom kontekstu najviše ističu važnost

kvalitetnog rukovođenja škola. Smatraju da je prioritet njihovih institucija dobrobit učenika što je kako smatraju ponekad *dvosjekli mač* jer tu razinu brige učenici neće uživati tijekom svog budućeg profesionalnog života.

Dakle, tu se puno, puno sa njima radi i škola definitivno vodi, ja bi rekao, i previše brige o njima, definitivno. Sad da li je dobar izraz previše, možda nikad nije previše, ali jako puno, definitivno, ovaj, puno brinemo u tom smislu i....ako se nešto dogodi, nikada nije da bismo ne reagirali, dakle da pustimo učenika, nema ga, nema ga i to je to, a sad ako dođe pa ćemo onda vidjeti što ćemo, kako ćemo, toga nema, toga nema. Dakle, uvijek se reagira, uvijek se pita, uvijek se nastoji kontaktirati roditelje i onda kada roditelj ne želi kontaktirati i komunicirati uvijek se nastoji maksimalno definitivno učeniku pomoći i tu mu se izlazi u susret. Onda opet s druge strane to možda može biti dvosjekli mač jer opet se tu može povući pitanje jedne kulture rada i navike. Znači, s jedne strane oni su mladi i imaju, mnogi žive na način kako ne bi smjelo, trebalo, živjeti dijete tih godina, a i onda je dobro da postoji tu škola, netko u školi tko će ipak…Samo kad netko to dijete pita: „tko?, što?, gdje?, kako?, zašto?“, već je to velika stvar, dakle kad pružiš ruku pomoći. Međutim, kažem, ponekad nisam siguran da je to opet dobar put zbog toga jer se možda njih uči na nešto što u stvarnosti ne postoji. Dakle, čim oni izađu iz škole, toga nema, to ne postoji, tebe nitko ništa neće pitati u tom smislu i nikoga se to ne tiče i nikoga se zapravo ti ne tičeš i nikoga ne zanimaš. (3_PL_M)

Pa ja bih rekao, prije svega, barem tu kod mene u školi, da imamo definitivno majčinski odnos prema tim učenicima što i nije baš dobro. Ja uvijek volim reći da ih gladimo, mazimo i pazimo, doista. Pomažemo koliko možemo. Što se tiče tih nekakvih privatnih problema, imamo dosta djece s prilagođenim programom i s individualnim pristupom

tako da se za tu djecu rade posebni programi. Naravno, to je po zakonu tako, to i moramo. S time da, bojim se da im previše idemo na ruku, zašto? Zato što oni danas, sutra izlaze u ovaj okrutan svijet, gdje nema , nema milosti i onda su oni, evo, cijelo vrijeme im je sve servirano, sve im je doslovce servirano (...) Kažem, doslovce je jedan majčinski odnos gdje bi katkad trebao i dobiti malo onako, malo više špotancije i slično. Što je problem? Problem je u tome što oni za te stvari koje naprave, nemaju nekakvih konkretnih posljedica, ja nisam za onaj sistem batine, da se razumijemo, ali nekakve posljedice moraju postojati jer oni jednostavno i kroz osnovnu školu idu po tom principu. U roditelje ne ulazim, ali gomila stvari ide od kuće. (13_PPV_M)

Kritični su i spram obrazovnih politika pri čemu smatraju da se promjene u sustavu ili ne događaju, a ako se i događaju, uglavnom nije riječ o ključnim i važnim promjenama nego više o promjenama koje ostaju na administrativnoj, a ne operativnoj razini.

Vidljivo je da sudionici istraživanja kojima pripada ovaj tip narativa prolaze kroz nešto više tenzija prilikom svog profesionalnog puta pa stoga nije neobično da imaju i bitno različite izjave vezano uz svoju samopercepciju. Naime, ovi su se sudionici skloniji percipirati ili dominantno kao nastavnici ili pak pripadnost dominantno iskazuju svojoj matičnoj struci. Razlozi iskazivanja pripadnosti nastavničkoj struci su s jedne strane osjećaj ljubavi prema poučavanju koji se događa uslijed pozitivnih povratnih informacija od strane učenika, ali i zbog nešto praktičnijeg razloga, a to je vremenski odmak od rada u struci zbog kojeg se s vremenom identitet matične struke premjestio u drugi plan, odnosno postao je kanal za bavljenje nastavom. S druge pak strane dominantno iskazivanje pripadnosti matičnoj struci, neovisno o kraćem iskustvu rada u matičnoj struci nego li u školi pod utjecajem je ljubavi prema struci koja se rodila daleko ranije nego li ljubav prema poučavanju, ali i zbog snažne kontinuirane povezanosti sa strukom uglavnom kroz izvođenje vježbi s učenicima u različitim

institucijama izvan škole koje omogućuju gotovo pa svakodnevni kontakt s predstavnicima matične struke.

Bez obzira na iskazane tenzije i izazove u svome radu prije, ali i sada, njihovi planovi za budućnost su vezani za ostanak u školi u kojoj su trenutno zaposleni. Iako nerijetko ističu da su imali priliku vratiti se u matičnu struku te su o tome i intenzivno razmišljali, ipak, važući sve već prethodno navedene uvjete za sada su odlučili ostati u školi. Škola ovim sudionicima istraživanja čini se pruža ono zbog čega su napustili radna mjesta u matičnoj struci, a to su dinamika i novi izazovi, ali i stabilnost radnog mjesta, više slobodnog vremena za obiteljski život, ali i bavljenje dodatnim aktivnostima koje ih zanimaju te autonomiju u radu. Smatraju da škole u kojima rade ipak imaju potencijala razviti se neovisno o tome što postoje evidentni problemi na razini škola, ali i u kontekstu loših obrazovnih politika te neizvjesnog stanja u gospodarstvu.

U sažetku, sudionici kojima pripada ovaj ovaj tipa narativa o profesionalnom identitetu strukovnih nastavnika u svojim pričama iskazuju sljedeća ključna obilježja:

- Ponekad pokazuju ranu sklonost spram matične struke, a ponekad ih zanima više različitih područja
- Prethodna obrazovna iskustva važna su im za formiranje identiteta matične struke, ali i za percepciju nastavničke struke
- Motivirani su za zapošljavanje u matičnoj struci, ali ponekad im se javlja i misao o potencijalnom zaposlenju u školi
- Uglavnom ne mijenjaju više radnih mjesta u matičnoj struci već nerijetko nakon prvog zaposlenja odlaze raditi u školu

- Motivi za prelazak su nedostatak dinamike i izazova, stres, nezadovoljstvo uvjetima rada na radnim mjestima u matičnoj struci ili nemogućnost pronalaska stabilnog radnog mjesta u struci
- Slabije su mentorirani u počecima rada, međutim nerijetko kasnije dobivaju mentore od kojih puno uče
- Manje su kritični spram programa stjecanja nastavničkih kompetencija
- S učenicima ostvaruju dobre odnose, ali fokusirani su na uspostavljanje odnosa u kojem oni imaju autoritet
- Ostvaruju korektne odnose s kolegama, a bliskije u okviru stručnih aktiva
- Češće opisuju izazove na koje nailaze u radu s učenicima, kritičniji su i skloniji frustracijama zbog navedenih izazova
- U nastavi su orijentirani na praktičan rad i stjecanje vještina, smatraju da je prethodno iskustvo rada u matičnoj struci važno za kvalitetu nastave kao i dobro poznavanje struke
- Dodatno se angažiraju u povezivanju učenika s poslodavcima i provedbi stručnih projekata, manje u opremanju škole
- Ne miješaju se u posao poslodavaca s učenicima i oprezni su u komunikaciji s njima ne bi li održavali suradnju između škole i poslodavca
- Usmjereni su na usavršavanje kompetencija u matičnoj struci ili podjednako nastavničkih kompetencija i kompetencija u matičnoj struci
- Kritični su spram obrazovnih politika, primjećuju nizak status strukovnih škola što dijelom utječe i na njih na osobnoj razini, no ipak uspijevaju prepoznati važnost posla strukovnih nastavnika
- Zadovoljni su svojim poslom prvenstveno zbog dobrih uvjeta rada i dinamike koje pruža posao u školi

- Sebe češće percipiraju ili kao dominantno nastavnici ili dominantno pripadnost iskazuju svojoj matičnoj struci
- Iako nešto pesimističnije gledaju na budućnost strukovnog obrazovanja u Hrvatskoj, relativno pozitivno gledaju na okruženje škola u kojima rade i u perspektivi vide svijetlu budućnost
- Trenutno nemaju planove za odlazak iz škole iako su u nekoliko navrata o tome razmišljali kada su dobili ponude za povratak u matičnu struku

6.3. Treći tip narativa o profesionalnom identitetu strukovnih nastavnika: *Djelomično ostvarene kao stručnjaci i potpuno ostvarene kao nastavnice, zadovoljne svojim poslom, s ograničenim djelovanjem te dominantno izraženim nastavničkim ili integriranim profesionalnim identitetom*

Treći tip narativa o profesionalnom identitetu strukovnih nastavnika uključuje ženske narative sudionica koje su ili rano pokazivale sklonost spram matične struke ili su pak bile neodlučne u odabiru te su upisivale gimnaziju. One sudionice koje su pokazivale ranu sklonost spram struke odlaze u strukovne srednje škole i tamo uglavnom stječu samopouzdanje u struci dok se kod onih koje su zbog neodlučnosti upisale gimnaziju javlja želja za studiranjem te se s obzirom na interese kristalizira i ideja o struci u kojoj žele studirati. Pritom valja naglasiti da na odabir pojedinih strukovnih škola ponekad dobivaju povratne informacije da konkretna struka možda nije za njih s obzirom na njihov spol i prirodu struke što kod njih izaziva dodatnu motivaciju za upisom baš odabrane struke, ali daje naslutiti i prve barijere s kojima se susreću u svom profesionalnom putu zbog svog spola.

A onda mi je još netko rekao: „ali to nije za žene.“ I to je bio jedan od velikih poticaja zašto onda ja jesam baš završila tu struku. (19_PL_Ž)

Srednjoškolsko okruženje za sudionice je bilo dominantno pozitivno, ali se također često prisjećaju da je bilo zahtjevno i da se od njih zahtijevala visoka razina odgovornosti i samostalnosti. Sudionice koje su pohađale strukovne škole često iskazuju da su s nastavnicima imale pozitivne pa čak i bliske odnose pri čemu se najčešće prisjećaju nastavnika stručnih predmeta s kojima su najviše surađivale. Sudionice koje su pohađale gimnaziju sklonije su opisati svoje odnose s nastavnicima kao distanciranije, ali nastavnike općenito percipiraju kao vrlo kvalitetne i dobre. Nakon srednje škole, dominantno im je plan bio upisati fakultet što im uglavnom i uspijeva, međutim, javljaju se i neke izvanredne situacije kao što je odlazak iz zemlje koji je potaknut ratnim zbivanjima ili pak nenadana trudnoća koja je stavila studij na čekanje. Iako rjeđe, neke se sudionice odmah nakon srednje škole zapošljavaju u svojoj srednjoškolskoj struci zbog potrebe za financijskom neovisnošću. Sudionice koje nisu iz srednje škole izravno odlazile na fakultet, ipak s vremenom (i vrlo često uz svojevrsnu borbu) uspijevaju upisati željene fakultete redovito ili izvanredno s obzirom na okolnosti u kojima se nalaze.

E sad znate, imam dijete, muž je tu, a ja imam jednu veliku želju, ja moram nastaviti to studiranje. Ali kako ću ja sada reći okruženju, znate, ja sam negdje oko 30 godina tada, kako ću ja reći okruženju da ja hoću studirati, oni će me odmah obilježiti da sam luda 100%. Ali, baš me briga, ja vam odem lijepo sama na fakultet. (10_SBM_Ž)

Ostalima se upis na studij događa organski ili kao nastavak na struku iz srednje škole ili kao odluka nakon završene gimnazije, a neke dobivaju i stipendije od tada poznatih tvrtki što im garantira zaposlenje i osigurava budućnost. Odluka za upis na studij rjeđe

se događa pod utjecajem drugih ljudi i to uglavnom u slučajevima kada i dalje postoji neodlučnost u odabiru struke. Na studiju su uglavnom zadovoljne, iako tvrde da im je bilo vrlo teško s obzirom na to da se od studenata puno zahtijevalo, ipak ovaj period opisuju kao pozitivan i poticajan. Studij često u njima budi želju za daljnjim bavljenjem strukom i razvija ljubav prema struci. Prisjećaju se onih zahtjevnih nastavnika te distanciranih odnosa s njima, ali i onih prisnih i pozitivnih odnosa s nastavnicima koji su ponekad rezultirali time da su bile demonstratorice na njihovim predmetima. Nakon završetka studija sudionicama koje su stipendirane od strane tvrtki neposredna budućnost je izvjesna te se tako odmah nakon završetka studija zapošljavaju. Druge sudionice imaju jasne planove o tome da žele raditi u struci, međutim nerijetko se javlja i nedostatak jasnih planova o budućem zaposlenju te iako su usmjerene na traženje posla u svojoj struci, otvorene su za različite opcije i radna mjesta. U tom trenutku zbivaju se zanimljivi profesionalni putevi sudionica istraživanja pri čemu se neke relativno brzo zapošljavaju na radnim mjestima u svojoj matičnoj struci, međutim, neke put vodi na radno mjesto u školu. Ova se kratkotrajna zaposlenja u školi događaju slučajno, odnosno kao privremeno i kratkotrajno rješenje za zaposlenje i to na ponudu kolega koji znaju za otvorena radna mjesta u školama uslijed potrebe za kratkotrajnim zamjenama.

Dođe mi kolegica na kavu i kaže mi: „Čuj, imam jedan posao za tebe.“ Mislim da je večernji list bio, „jedna škola traži nastavnika, aj se javi.“ I ja pročitam i reko „idem se javiti.“ (10_SBM_Ž)

I onda su tu iz škole tražili...ovaj...profesora ove struke i...bivša ravnateljice koja je sad u mirovini je rekla: „ajde idem nazvati zavod za zapošljavanje“, ona nazove i oni njoj

kažu: „imate 7.stupanj.“ „Molim? 7.stupanj, osobu koja se prijavila ?!“I onda je bila potjera za mnom dok su došli do mene. (20_TK_Ž)

Dolazak u školu za njih je potpuno neistraženo područje i velika promjena, međutim bez iznimke se vrlo brzo dobro snalaze u toj ulozi i pronalaze zadovoljstvo u neposrednom radu s učenicima. Međutim, kako su ova zaposlenja kratkog vijeka, a i nerijetko se javlja mišljenje da *nisu studirale da bi radile u školi,* nakon ovog kratkog izleta, traže opet posao u svojoj matičnoj struci. One sudionice koje se pak na prva radna mjesta zapošljavaju u svojoj matičnoj struci, iako u počecima zadovoljne što su uspjele pronaći posao, relativno se brzo počinje javljati nezadovoljstvo. Naime, doživljavaju svojevrsnu neprihvaćenost od strane kolega, nadređenih ili još češće, s obzirom na to da često dolaze na pozicije voditeljica proizvodnog procesa, od strane svojih radnika koji su nerijetko muškarci. U ovakvim uvjetima nailaze na diskriminatorna ponašanja oslanjajući se pritom na svega nekoliko kolegica i kolega koji im pružaju profesionalnu podršku. Osim navedenog, javlja se i osjećaj nezadovoljstva zbog uvjeta rada kao što su zahtjevno radno vrijeme ili fizički zahtjevni radni uvjeti uslijed kojih dolazi i do narušavanja zdravlja. U ovakvoj situaciji, sudionice nerijetko počinju razmišljati o tome što će se dogoditi u onom trenutku kada odluče postati majkama, što je nekima, pokazat će se, njihova neposredna budućnost. S obzirom na iskazano nezadovoljstvo na svojim prvim radnim mjestima neke će okušati svoju sreću na drugom radnom mjestu u struci ili će se čak odlučiti na otvaranje vlastitih obrta dok će druge, odlučiti potražiti bolju budućnost u školi.

Što je najgore nitko ti ne želi pokazati posao, kao da ću im uzeti posao. Uglavnom sam se snalazila sama, ali imala sam jednog gospodina koji mi je znao tu i tamo pomoći. Tako da, nekako sam se snalazila… (7_ETPA_Ž)

Bila sam voditelj proizvodnje, a tamo, ovaj, znači, u privredi imate često puta direktan kontakt između djelatnika, majstora koji su, znači, nisko kvalificirani ili uopće nisu kvalificirani, i vi kao inženjer, odnosno voditelj proizvodnje ste često puta bili u situaciji da vas kao ženu i kao mladu osobu ne doživljavaju kao šefa pa vam pokušavaju nešto smjestiti, pa vas ismijavaju na neki način. (17_GRNKT_Ž)

Ali, da je bilo svega i svačega, naravno da je bilo. Aaaa, uvijek je bilo pitanje, radnici naprave točno ono što im vi kažete, i sada, ako vi pogriješite, oni znaju da ste pogriješili, ali neće vas ispraviti. (19_PL_Ž)

…ne, nisam se osjećala dobro, pa i zdravlje sam si malo bila narušila i došla do te neke faze kad jednostavno sam vidjela da ne idem u dobrom smjeru za sebe, da ja klonem i duhom i tijelom i da jednostavno nema, nema smisla nastavljati, siliti se na nešto što vidim da je svakim danom sve gore i gore. (23_PPV_Ž)

Sudionice kojima je prvo zaposlenje bilo u školi, vraćaju se potrazi za radnim mjestom u matičnoj struci i uspijevaju se zaposliti u različitim organizacijama. Međutim, također se ubrzo počinje javljati nezadovoljstvo, kod ovih sudionica dodatno potaknuto stalnim usporedbama s poslom u školi u kojoj su uspjele naći zadovoljstvo. Ovdje često, kao i kod prethodno opisanih iskustva sudionica istraživanja, doživljavaju diskriminaciju ili se javlja sraz u osobnim vrijednostima između njih, kolega i poslodavaca. Osim toga, javlja se potreba za provođenjem više vremena s obitelji što uvjeti rada u ovim organizacijama uglavnom ne omogućuju. Zbog svega ovoga, iako se neko vrijeme unatoč lošim uvjetima zadržavaju na radnim mjestima, intenzivno počinju raditi na tome da se opet vrate u školu.

E onda kad sam ja došla raditi u privredu, onda sam vidjela što je privreda, jel? Onda sam ja počela onako, uspoređivati što je škola, a što je privreda, pazite, i dvoje male

djece, jel. Znači ja uvijek volim sada reći škola je nešto što tebi nudi da ti možeš se pripremati i kad si kod kuće, jel tako, za nastavu i to, a kad ti moraš odraditi u nekom poduzeću i još imati rukovodeće mjesto, ne znam, od 8 do 4, i tako dalje, onda je to sasvim nešto drugo. (9_ŠPOD_Ž)

...i tako, postavljali su neke uvjete, bolje da ne kažem, bolje da ne kažem obzirom da sam žensko, tražili su muškarca, ja sam rekla: „čujte ja zbog vas spol mijenjati neću". Onda su mi rekli da kad ja planiram imati djecu? Onda sam ja rekla; „ dajte vi to meni napismeno, pa ću ja vama pismeno odgovoriti." „A ne, ne napismeno." „A dobro onda, ne postavljajte mi ta pitanja, htjeli ste stručnjaka, ja sam se prijavila. A sad vi provjerite koliko ja znam." (20_TK_Ž)

Zanimljivo je napomenuti da sudionice istraživanja koje pripadaju ovom tipu narativa o profesionalnom identitetu strukovnih nastavnika dominantno nisu prethodno izražavale želju za radom u školi. Ako je kod nekih ta ideja i postojala ranije, nije bila toliko izražena da bi utjecala na njihove profesionalne odluke. No, s obzirom na okolnosti i iskustva na radnim mjestima u struci, opcija rada u školi postaje sve izglednija. Neke su tako ipak promijenile još nekoliko radnih mjesta u matičnoj struci, ponekad pronalazile u različitim poslovima neki vid zadovoljstva, ali uglavnom nailazile na slične, već doživljene situacije ili na kontinuiranu nestabilnost radnih mjesta. Na koncu se najčešće zbog loših radnih uvjeta, stavljanja prioriteta na obiteljski život ili pak u slučaju onih sudionica koje su bile kratkotrajno zaposlene u školama, zbog želje za ponovnim radom s učenicima, odlučuju za radikalniju promjenu u svom profesionalnom životu. Samoinicijativno se stoga prijavljuju na raspisane natječaje za posao u školi, a puno rjeđe im se događa da se odluka o prelasku u školu događa na nagovor kolega ili kroz slučajne susrete s ravnateljima škola. Tako nakon manje ili više radnog iskustva u matičnoj struci (pritom valja naglasiti da sudionice istraživanja

dominantno manje godina ostaju u matičnoj struci u usporedbi sa svojim muškim kolegama, sudionicima ovog istraživanja), dolaze na radna mjesta u školi. Neke sudionice dobivaju ugovore na neodređeno, a neke su zaposlene na pola radnog vremena ili svega nekoliko sati misleći da je ovo možda opet samo privremeno zaposlenje. Počeci rada u školi su s jedne strane za ove sudionice istraživanja obilježeni srećom i zadovoljstvom (posebice za one s prethodnim iskustvom rada u školi), ali nerijetko i osjećajima straha, treme i nesigurnosti s obzirom na neiskustvo i veliku promjenu koju su doživjele dolaskom u školu.

To je jako teško. Ja kad sam počela raditi, ja sam takav grč u želucu imala da sam ja u mjesec dana skinula 5 kg. Ja nisam znala, došla sam na novo mjesto, pa dok ti te učionice, pa razrede prođeš pa ovako, meni je to bio šok, baš šok. (7_ETPA_Ž)

A u nastavi ovako, moj prvi sat je bio znači u polugodištu, počela sam u drugom polugodištu raditi, znači u prvom mjesecu i sa satničarkom sam pogledala koju su oni nastavnu jedinicu obradili. Znači tada nisam imala položenu ni psihološko-pedagošku izobrazbu, ni stručni ispit, znači dolazim apsolutno iz privrede kao osoba koja nema nikakve veze sa školom. I onda su oni, ovaj, pogledala sam koja je to, koji je predmet prvi i koja je nastavna jedinica. I ja sam se pripremila, znači, pročitala sam udžbenik što bi ja trebala, znači uopće nisam znala za etape nastavnog sata i to sve skupa, metodika- ništa. Ovaj, došla sam na sat i pogledala sam u bilježnicu i sad sam ja mislila ja ću njima predavati tu jedinicu, ali je nastavnica koja je radila prije mene, ona je kasnila s gradivom pa je trebalo obraditi nastavnu jedinicu prije one koju sam ja pripremila. Onda sam ja u jednom trenutku pomislila: „šta ću sad?“, malo me panika uhvatila, ali sam duboko udahnula i razmislila: „pa bože, ja sam pet godina studirala to, ne znaju oni koliko ja znam.“ I onda sam ja njima rekla: „sad ćete vi otvoriti tu i tu

stranicu, pogledati ovaj grafički prikaz" i onda sam ja njima objasnila to gradivo.. (17_GRNKT_Ž)

Strašno je bilo. Kad sam počela raditi nisam znala jel bi sjela za katedru ili u klupu. Jer, šta ja imam sad ovu mušku djecu učiti o autima?! Oni sve znaju, takvo je mišljenje inače, jel?(...) Da, to je još, mislim ne strašnije, ali za mladog nastavnika je to veliki šok jer vas nitko ne sluša, oni vas uopće ne doživljavaju kad vi uđete u razred, a vi morate nešto odraditi i oni moraju poslije dati povratnu informaciju, kao naučili su. (19_PL_Ž)

Ipak, ubrzo uspijevaju ostvariti dobre, pa čak i bliske odnose s učenicima i relativno pozitivne odnose sa svojim kolegama te vrlo često uživaju dobru mentorsku podršku, iako ima iznimaka čija su iskustva u kontekstu mentoriranja iznimno negativna pri čemu su morale samostalno potražiti pomoć od drugih kolega u školi kako bi se snašle u počecima rada. Uspijevaju ostvariti i dobre odnose s poslodavcima, koristeći ponekad svoje prethodno ostvarene kontakte u realnom sektoru ili već postojeće veze koje škola tada ima s poslodavcima s obzirom na to da su neke od sudionica dijelom u počecima rada bile angažirane na praktičnim predmetima te su učenike nerijetko pratile na njihovoj stručnoj praksi.

Moj jedan od zadataka je bio da njih pratim u tim firmama, tako da sam vrlo često onda i dane provodila po tim raznim poduzećima i stekla dosta široki krug ljudi, ono, koji rade, koji rade u tom nekom proizvodnom sektoru, eto. (15_GTAVT_Ž)

I tako da sam ja došla u školu raditi da bi, drukčiji su bili tada programi nego sada, oni su imali jedan dan obilaska, a kako sam ja bila radila...jedno vrijeme znači, pred

malo u realnom sektoru i kako sam imala jako puno poznatih koji su po tim gradilištima, meni nije bio nikakav problem nagovoriti ljude da nas prime na gradilište. Tako da sam ja s njima obilazila masovno gradilišta i to je isto bilo odlično. (26_GG_Ž)

Privatna podrška se za sudionice istraživanja pokazuje kao važnija tema nego li za njihove muške kolege s obzirom na njihov intenzivniji angažman u kontekstu obiteljskog života, posebice brige o djeci. U različitim profesionalnim fazama su tako trebale nešto snažniju podršku od supružnika ili drugih članova obitelji, ali i u počecima rada u školi koji im je nerijetko bio i psihički i fizički naporan. Neke sudionice tako opisuju da su i dobivale snažnu privatnu podršku, no neke s obzirom na druge privatne okolnosti nisu uživale podršku koja im je trebala pa se iznova prepoznaje svojevrstan vid borbe u pronalaženju stabilnosti u profesionalnom i privatnom životu.

Prilikom prve godine zaposlenja u školi pohađaju program za obrazovanje nastavnika te su nešto manje kritične spram ovog programa nego li njihovi muški kolege. Zadovoljstvo proizlazi iz sadržaja koji ih zanima i koji im ipak pomaže u neposrednom radu s učenicima, razumijevanju njihovih potreba, ali i odgojnih zadataka koje kao nastavnice preuzimaju. Kada opisuju razloge nezadovoljstva, onda je to češće zbog nezadovoljstva pojedinim nastavnicima i kvalitetom predavanja, a rjeđe zbog previše teorijskih sadržaja ili zbog neprilagođenosti programa specifičnostima nastave strukovnih predmeta. Uspješno završavaju svoj pripravnički staž i sve dobivaju ugovore na neodređeno te definitivno odlučuju ostati u školi. Međutim, valja napomenuti da iako ove sudionice istraživanja procjenjuju uvjete rada u školi i međuljudske odnose kao daleko bolje nego li u realnom sektoru u kojem su ranije bile zaposlene, nisu u potpunosti lišene negativnih komentara nadređenih na račun odlazaka na porodiljni dopust što rezultira izostankom s radnog mjesta ponekad i u nekoliko navrata.

Nekako mi je bilo neugodno otići na porodiljini, treći put još kad sam se vratila s njom pa sam odmah rekla šefu da sam trudna, on je rekao da izgleda da izgleda da mu nije baš bila dobra investicija što me primio u školu.)… Da, da, tako mi je rekao. Ja govorim: „A šta ću“, ja govorim: „je šta je“ (smijeh), mislim pa šta ću sad. Mislim ima i on pravo jel tako na kraju krajeva? Jel? Nisam ja to doživjela kao neku uvredu, nego onako više kao: „doooobroooo“. (21_ZSS_Ž)

No, bez obzira na ove situacije, ali i na sve veći opseg posla koji se s vremenom javlja u obliku administrativnih funkcija, sudjelovanja u različitim povjerenstvima, razredništva kao i čestih promjena stručnih predmeta koje preuzimaju, kod sudionica je primjetno rastuće zadovoljstvo poslom u školi primarno zbog dobrih odnosa koje ostvaruju s učenicima. Naime, njihovi odnosi s učenicima od početaka rad do danas su ostali iznimno pozitivni s time da danas vrlo često sa svojim učenicima ostvaruju i bliske, ponekad gotovo pa obiteljske odnose. Navedeno se potvrđuje i time što je u ovim narativima evidentno da je njihova nastavnička misija dobrobit učenika koja se ogleda u osobnoj filozofiji da su učenici važni i da o njima treba brinuti na različite načine što na koncu rezultira izjavama poput : *...ma mislim, ja njih volim! Ja tu djecu volim* (9_ŠPOD_Ž); (…) *učenici su mi bitni. Oni su mi najbitniji. Sve ovo oko mene mi je nebitno koliko su mi oni bitni.* (10_SBM_M); *oduševljavaju me klinci* (15_GTAVT_Ž); *zapravo, volim to raditi, volim djecu* (23_PPV_Ž). Briga za učenike se očituje u pružanju podrške učenicima u slučajevima kada izostaje roditeljska briga, kada učenici imaju različite poteškoće pri čemu nije neobično da sudionice dobro poznaju obiteljske i kontekstualne prilike svih svojih učenika. S druge strane, briga se u kontekstu pripreme učenika za tržište rada očituje više u razvoju ljubavi prema struci kod učenika nego li u stjecanju relevantnih kompetencija za rad. Na sličnom tragu opisuju i prioritete njihovih škola. Smatraju da je školama na prvom mjestu dobrobit

učenika, ali i zadržavanje učenika u školi s obzirom na to da je sve češći problem nedovoljan broj upisanih učenika u neke smjerove koje škole nude. Iako je kod sudionica evidentna snažna orijentiranost na dobrobit učenika te brigu o njihovim potrebama, ne znači da su imune na sve više izazova koji se danas javljaju u radu s učenicima. Najveći problem je motivirati učenike na rad, ali prepoznaju i sve više odgojnih problema kod učenika, a posebice povećanje broja učenika s različitim teškoćama što bitno utječe na njihov rad. No, sudionice uglavnom zauzimaju stav da u tim izazovnim situacijama učenicima treba pomoći i dati im priliku da se dokažu te pronalaze načine da ih što je više moguće motiviraju na rad.

E da, tako je, znači 24 učenika, sad ih imamo 20 i njih je 10 sa teškoćama, razumijete? Znači oni ne mogu biti...mi se pokušavamo, evo kolega sad baš kaže, jedan od učenika, on ne može povući uz trokut, uz ravnalo crtu i jednu paralelnu crtu napraviti. I sad ja njemu kažemo: „ajde nećemo tom djetetu, ajde sad zamisli to dijete negdje drugdje, ma najbolje ćemo ga mi razumjeti, pustimo ga tu u školi, idemo vidjeti, idemo pronaći nešto tom djetetu, ma on sigurno nešto može, on sigurno nešto može, samo treba naći." (9_ŠPOD_Ž)

Jesu, veliki su, veliki su to izazovi, njihovi privatni problemi. Jednom je rekao jedan dečko, sad je već oženjeni čovjek, rekao mi je ovaj da sam ja njemu više nego njegova mama. Jel? I to je strašno, znate kad vi pomislite malo da ti je razrednica jedina odrasla osoba na koju se ti imaš u životu osloniti, jedina odrasla osoba koju možeš pitati savjet je tamo neka teta učiteljica u školi to je strašno ustvari, jel tako?(...) To su takve...teški su ti životi, teške su te sudbine. Njega je mama ostavila, mislim ima on mamu, ali ta mama, onako, površni su ti susreti, površni su odnosi, onda je on došao tu i onda ga vidiš kako se bori s čitanjem i onda skužim da dijete ima disleksiju. I vodi ga kod doktora, naručuj ih po doktorima. Onda mala je trudna, trudna je neće reći mami da je

trudna, nego kaže meni. Veliki su to izazovi. Kažem, mislim, mi to valjda na dnevnoj osnovi rješavamo. (21_ZSS_Ž)

Pa kad netko onako kategorički odbija iz nekih svojih loših iskustava možda s drugim nastavnicima ili zbog atmosfere kod kuće, kategorički, kada nikako, kada nikako ne uspijem doprijeti uz sate i sate nekakvih razgovora. Nekad, kad je neka situacija u razredu, ja prekidam gradivo i imamo, ja kažem duhovnu obnovu i onda pričamo, ako treba, blok sat, dok ne pokušam i dam sve od sebe da nekako doprem do njih, da vidim zašto se tako ponaša. I onda kad uza sve to, ne uspijem, naravno ima toga, jel, onda se čovjek onako osjeća, ah, kako? šta sad? A jednostavno ne daju sva djeca do sebe, to je ta neka manjina koja...je zapravo, to su djeca koja pate na nekoj razini iz bilo kojih razloga i imaju taj neki obrambeni stav i onda napadaju. Svatko tko napada je u nekoj boli, ne napada onaj tko je sretan. To mi je ponekad izazov, to mi zna biti dosta naporno, ja se trudim, trudim i onda zapostavim možda ovu dobru djecu, jel? Onda su oni nezadovoljni: „a opet vi s njim, opet je on...“ jel? I teško je tu među njima naći, to mi zna biti ponekad onako... (23_PPV_Ž)

Sukladno svemu navedenom smatraju da u nastavi prije svega treba biti kreativan, ali i prilagodljiv što zbog učenika to i zbog činjenice što strukovnim nastavnicima uglavnom nedostaje udžbenika i materijala za rad pa se moraju samostalno snalaziti na različite načine kako bi nastava bila što je moguće kvalitetnija, što onda od njih zahtjeva visoku razinu kreativnosti i kontinuirane adaptacije. S obzirom na njihovu spomenutu nastavničku misiju, nije neobično da su ove sudionice u kontekstu profesionalnog usavršavanja više usmjerene na stjecanje i razvoj svojih nastavničkih kompetencija ili podjednako na razvoj nastavničkih kompetencija i kompetencija u matičnoj struci. Smatraju da mogućnosti profesionalnog usavršavanja ima dovoljno i u jednom i u drugom kontekstu, ali primjećuju da su edukacije u matičnoj struci često skuplje i teže

dostupne, ali i da je teško pronaći zamjenu za dulje izbivanje iz škole u svrhu dugotrajnijih edukacija u matičnoj struci. Jednako tako priznaju da im je sve teže pratiti brzi razvoj struke što je za neke i razlog rastućeg osjećaja odvajanja od matične struke.

Što se tiče same nastave, znači, tu imamo podršku Agencije za strukovno obrazovanje, Agencije za odgoj i obrazovanje, znači, imamo kontinuitet i znači uvijek imamo informacije koje su relevantne, znači ono što je najnovije, možemo pratiti trendove. A što se tiče struke ja ne mogu procijeniti koliko sam ja stručno usavršena, koliko je recimo struka napredovala, a ja nisam, zato što nemam mjerljivi faktor. Znači, mi imamo predavanja nekad na fakultetima, kroz stručna usavršavanja, ali to je nešto što je izdvojeno. (17_GRNKT_Ž)

Osim odlazaka na organizirane edukacije, često se uključuju u provedbu različitih projekata što im također omogućuje razvoj potrebnih kompetencija u nastavi, ali i u matičnoj struci, a nerijetko se oslanjaju i na kolege i učenike u kontekstu dobivanja najnovijih informacija posebice vezano uz matičnu struku.

...onda bih i od njih pokupila onako što su znali, i čak kasnije i od djece na nastavi. Znači, nikad me nije recimo, ako neki učenik zna više i zna nešto na računalu napraviti, što nije vezano za nastavu i tako, ja bih uvijek pitala da mi pokaže kako to ide. Tako da uvijek mi je bilo to što se tiče informatike uzajamna razmjena znanja i tako. I onda mi se otvorio neki novi svijet te praktične nastave ustvari i tako. Ovaj, tako da sam uvijek, onda bi pokupila neke bolje učenike pa bi otišli sa mnom u radionicu i onda bi mi oni pomagali i onda bi zajedno mi nekako mi čitali, gledali što taj stroj može i tako dalje i tako dalje. (9_ŠPOD_Ž)

A isto ću vam reći, učenici su mi jako puno pomogli zato što je kod nas taj jedinstveni model obrazovanja, oni vam idu tjedan u školu, tjedan na praktičnu nastavu i iskustveno uvijek pustim učenike da mi pričaju što su radili na toj praksi. (10_SBM_Ž)

Za razliku od vrlo bliskih i pozitivnih odnosa koje ostvaruju s učenicima, u odnosima s kolegama češće opisuju i situacije narušenih odnosa ili primjećuju podjele među kolegama. Podjele se ponekad odnose na one između nastavnika stručnih predmeta i nastavnika općih predmeta od kojih su neke znale čuti da strukovni nastavnici nisu *pravi profesori,* a ponekad su podjele uzrokovane godinama pri čemu se stariji profesori drže zajedno, a mlađi zajedno. U okviru svojih neposrednih stručnih aktiva ipak uspostavljaju dobre i bliske odnose, a rjeđe opisuju bliske i tople odnose koji vladaju u čitavoj školi. Ravnatelje često ističu kao iznimno važne osobe što za funkcioniranje škole općenito, ali posebno i za međuljudske odnose te stoga češće referiraju na to da je iznimno važno imati kompetentne i dobre ravnatelje u školama.

U mom području mogu reći, ja vam sada mogu reći ocjenu, ja bih to…pa jedna trojčica. Znači da se posao napravi i da bude u granicama tog…dobroga, eto, granicama, nešto je napravljeno, a moglo bi se stvarno napraviti i puno bolje, evo. Ono što sam ja primijetila, ovdje su vam, profesori su vam individue za sebe. S moje točke gledišta nisu timski igrači (…) To fali nama i to se osjeti u školstvu i ne znam, uopće da li se taj dio može onako, popraviti. Stariji nastavnici vam pružaju otpor svim novitetima u školi, oni vam nisu, ništa nije dobro, prije 30 godina je to bilo tako, uvijek je takva priča i oni pričaju prije 30 godina. (10_SBM_Ž)

Dakle, to su uvijek dva sektora, općeobrazovni predmeti i stručni predmeti. Meni je žao što je to tako, ali mmm....vrlo često, vrlo često ti općeobrazovni predmeti ili nastavnici tih predmeta ne shvaćaju da zapravo bi trebali povezati svoje predmete sa strukom, da

bi onda to učenici puno bolje i brže svladavali. Imam nekih krasnih kolega s kojima stvarno surađujemo i povezujemo se unutar predmeta, znači, opći i stručni, tako, ta bi suradnja trebala biti bolja, to je ono, nije dovoljno dobra, to je neki zaključak. A što se tiče drugih stručnih, jer mi imamo znači tri struke na školi, ovaj, mi surađujemo, ja surađujem, ja surađujem i naš odjel surađuje dosta, zato što, prvo sam ja prošla sve ostale , sva ostala zanimanja koja su na školi su mi bliska pa mi onda nije problem bilo gdje ovaj, vidjeti što mogu povezati. (15_GTAVT_Ž)

Iz ovog tipa narativa bi se moglo zaključiti da sudionice snažniji naglasak stavljaju na nastavu nego li na matičnu struku, međutim, ipak dominantno smatraju da je prethodno iskustvo rada u matičnoj struci neophodno za strukovne nastavnike. Naravno, valja napomenuti da se za razliku od muških narativa, ovdje pronalaze i one sudionice koje iako vide ovo iskustvo kao poželjno, ne smatraju ga neophodnim za rad u školi (riječ je uglavnom o onim sudionicama koje su imale iznimno loša iskustva rada u matičnoj struci). U ovom kontekstu također je zanimljivo spomenuti da iako sudionice dobrobiti prethodnog iskustva rada u matičnoj struci vide primarno u mogućnosti oprimjerivanja sadržaja i opisa očekivanja poslodavaca od učenika, dodatno posebno ističu važnost ovog iskustva kao osobnog životnog iskustva jer su naučile što žele, a što ne žele od svog profesionalnog života. Dobro surađuju s poslodavcima danas, organiziraju stručne posjete za učenike , ali primjećuju da suradnja s poslodavcima sve više ovisi o osobnim kontaktima strukovnih nastavnika, iako neke škole imaju već jako dobro utvrđenu suradnju s poslodavcima što im olakšava posao u tom kontekstu. U komunikaciji s poslodavcima slične su svojim kolegama opisanima u 2. tipu narativa o profesionalnom identitetu strukovnih nastavnika. Trude se ne ulaziti u konflikte s poslodavcima i ne narušavati odnose s njima svjesne činjenice da su poslodavci važni za kvalitetan rad s učenicima. Ako ponekad i uđu u raspravu s poslodavcima, to se vrlo često ne odnosi na

pitanja matične struke već kvalitete rada s učenicima, no to čine isključivo onda kada s poslodavcima ostvare odnos međusobnog povjerenja.

Ma pa, nekakva izbjegavajuća ponašanja su vidjeli, ono, netko je sa nekom sestrom na Odjelu nije uspostavio dobru komunikaciju, valjda je išao s nekim s visine. Dođeš kod nje doma i onda se tamo praviš jako važan i onda su sada to izbjegavajuća ponašanja, da se izbjegava otići uopće na taj odjel, a učenici moraju odraditi taj dio programa, tako da to su ti problemi nekakvi. Ali dobro, to je stvar osobnosti, to je onaj dio od kojeg nitko od nas ne može pobjeći, kad netko postane upitan, jel? Stručnost nije, ali ego je uvijek problem. I uvijek na tome i padamo na sve strane. Gdje god vidiš da je netko negdje falio, uvijek je iz ega. (21_ZSS_Ž)

Osim što se angažiraju u povezivanju učenika s poslodavcima, često se s učenicima uključuju i u projekte vezane uz angažman u lokalnoj zajednici. Jednako tako, recentno su neke od njih bile uključene i u projekte izrade novih kurikuluma, ali i u pisanje i provedbu Erasmus i sličnih projekata nacionalne i međunarodne suradnje što im pruža osjećaj dodatne dinamike i izazova u nastavničkom poslu koji sam po sebi, priznaju, ponekad može postati zamoran.

Dakle, može se zaključiti da su sudionice zadovoljne svojim poslom u školi, a jednako tako da su im glavni izvor zadovoljstva učenici, rad s njima i odnosi koje su uspjele s njima ostvariti. Najveća im je nagrada kada dobiju pozitivne povratne informacije od učenika i kada osjećaju da se uloženi trud u svakog od njih na koncu isplatio. Ako se javi nezadovoljstvo, onda je to najčešće zbog preopterećenosti različitim poslovima u kojima su angažirane u školi, ali i privatno, pri čemu ponekad osjećaju iscrpljenost i umor. Nerijetko im se događa da im se profesionalni život prelijeva u privatni život jer

puno rade od kuće, a neke su i izvan svog radnog vremena otvorene za komunikaciju s učenicima.

Moj muž je kad smo se mi tek oženili je rekao: „pa dobro, ja sam mislio da ti imaš radno vrijeme“. Ja bi donijela sa sobom ovako brdo toga i kad bi on rekao: „ajmo malo nešto gledati na televiziji“. Ja bi rekla: „ne mogu, moram ono pregledati“ i onda bi krenulo. Tako da posla, kažem, barem za nas strukovne, je jako puno. Problem je što si jako puno posla nosimo doma. (26_GG_Ž)

Dakle, ja imam i viber i whatsup i mail i facebook, sve s njima. I onda ih pitam: „koji vam je kanal draži?, gdje da napravimo grupu? što želite?“ (...) I dešava mi se , moji privatni klinci mi često zamjeraju kad dođem iz škole što nastavljam komunikaciju sa školskim klincima, ali šta da radim kad me netko nešto pita, moram odgovoriti, tako da...da, komuniciram. (15_GTAVT_Ž)

Svjesne su lošeg statusa strukovnih škola u obrazovnom sustavu kao i loše društvene percepcije nekih zanimanja za koje se njihovi učenici obrazuju (uglavnom je riječ o trogodišnjim programima), primjećuju i da je gospodarska situacija u zemlji loša te da obrazovne politike trenutno ne utječu na suštinske promjene u sustavu strukovnog obrazovanja. Sve ovo, smatraju sudionice, neminovno ima negativan utjecaj na rad strukovnih nastavnika, njihovu motivaciju i razinu samopoštovanja. Olakotna okolnost je što u svom mikrosvijetu na razini škole i neposrednih odnosa uspijevaju vidjeti pozitivne pomake kroz svakodnevnu borbu sebe i svojih kolega da se u školi učine pozitivne promjene i smatraju da se ključne promjene zbivaju „odozdola“ pa tako ipak ustraju u ovom poslu kojeg su toliko zavoljele.

Pa da...pa...ne znam, ja, u principu kad nastavnike pitate: „da li ste zadovoljni?“, oni će vam reći da su zadovoljni, ali, mislim da, da ih tišti to što nisu priznati, da, to ih ipak

tišti i mislim da bi bili živahniji, ovaj, da su stvari drukčije, da...Nekad se, nekad su neke ružne bile, bili komentari: „šta nisi uspio u struci pa sad radiš u školi?“, što je ja mislim van pameti, jer bilo tko da dođe vidjeti kako to u školi izgleda, ovaj, stvarno bi trebao shvatiti da je tu užasno puno truda, volje, želje, mislim, ući u svaku od tih malih glava, vidjeti neki njihov put...to je zahtjevno. (15_GTAVT_Ž)

Ima jedan mali problem, ali to...aaaa....ovo što sam rekla izazov, zadovoljstvo, to je vezano za sam rad u školi, međutim ima nešto, a to je omalovažavanje kada govorimo općenito u stanju u društvu gdje se nas stvarno dosta šikanira. (...) Da, generalno nastavničku profesiju i to ne samo nas u srednjim školama nego i osnovne i fakultete. Tu je stvarno ono i nelagoda i nezadovoljstvo i slično, ali što se tiče samog rada u školi s onima s kojima ja često radim tu su stvarno i zadovoljstvo i izazov i...a vrlo često i sreća, kada, mislim, evo sve pohvalno, ajmo tako reći, tu je, tu je stvarno sve pohvalno u tom krugu, a ovo općenito kada gledamo situaciju prema van, tu je onda ovo i nelagoda i nezadovoljstvo i neshvaćanje. (26_GG_Ž)

Unatoč negativnoj društvenoj percepciji i mnogobrojnim izazovima s kojima se susreću kao strukovne nastavnice, prepoznaju važnost posla strukovnih nastavnika jer smatraju da imaju višestruku ulogu u životu učenika: njeguju njihovu ljubav prema struci, pripremaju ih za tržište rada čime indirektno utječu i na gospodarstvo u zemlji, ali, možda i najvažnija uloga za ove sudionice istraživanja jest pružanje velike podrške učenicima u slučajevima kada ju ne dobivaju od nikog drugog. Sebe primarno percipiraju kao nastavnice, rjeđe kao oboje podjednako što ne iznenađuje s obzirom na sadržaj njihovih priča. Razlozi iskazivanja snažne pripadnosti svom nastavničkom identitetu pronalaze se u njihovoj izraženoj ljubavi prema poučavanju i učenicima, ali i u iskazanim osjećajima samorealizacije u ovom zanimanju što se najbolje može vidjeti u jednoj od izjava sudionica:

(...) ipak mislim da sam tu nekako dala svoj, najviše sebe i da sam dobila najviše u tome kao čovjek. (9_ŠPOD_Ž)

Često je za ove sudionice biti nastavnik *postignuće i uspjeh*, a učenici su ogledalo njihovog uloženog truda. Osim navedenog, neke sudionice primjećuju da je vremenski odmak od rada u matičnoj struci učinio svoje u odvajanju od tog dijela profesionalnog identiteta i da neovisno o tome što su možda *po uvjerenju* još uvijek blisko povezane sa svojom matičnom strukom, one sada rade potpuno drugi posao od onoga što bi se od njih zahtijevalo u realnom sektoru. Kod nekih ipak postoji osjećaj da nema prevelike razlike između ova dva profesionalna identiteta s obzirom na to da se oni kontinuirano nadopunjuju kroz rad u nastavi, a smatraju da je također važno kontinuirano se usavršavati i u jednom i u drugom kako bi se ostvarila dobra ravnoteža u ova dva profesionalna identiteta.

Ne čudi stoga da ove sudionice istraživanja svoju budućnost vide u školama u kojima su trenutno, zadovoljne su svojom odlukom da postanu nastavnice, kod njih se razvila ljubav prema nastavničkom poslu i smatraju da u školama u kojima rade postoji pozitivan trend razvoja. Kao potencijalne probleme u budućnosti vide kontekstualne prilike koje se očituju u smanjenom broju učenika u nekim školama, kao i neizvjesnost budućnosti strukovnog obrazovanja zbog lošeg stanja u gospodarstvu te loših obrazovnih politika.

Sudionice kojima pripada ovaj tipa narativa o profesionalnom identitetu u svojim pričama iskazuju sljedeća ključna obilježja:

- Ponekad pokazuju ranu sklonost spram matične struke, a ponekad su neodlučne u odabiru srednje škole

- Prethodna obrazovna iskustva važna su im za formiranje identiteta matične struke
- Motivirane su za zapošljavanje u matičnoj struci, ali ponekad su neodlučne pa se otvaraju za različite mogućnosti
- Iskustvo prvog radnog mjesta u školi s vremenom ih motivira na povratak u školu
- Uglavnom ne mijenjaju više radnih mjesta u matičnoj struci već nerijetko nakon prvog zaposlenja odlaze raditi u školu
- Motivi za prelazak u školu su diskriminacija na radnim mjestima, teški uvjeti rada koji uzrokuju osjećaje stresa, nestabilnost radnih mjesta
- Uglavnom su dobro mentorirane od strane kolega i mentora u školi što im olakšava prilagodbu u školsko okruženje
- Manje su kritične spram programa stjecanja nastavničkih kompetencija, a kada jesu onda je to uglavnom zbog kvalitete nastavnika
- S učenicima ostvaruju jako dobre odnose, nerijetko i vrlo bliske (nalik obiteljskima)
- Ostvaruju korektne odnose s kolegama, iako češće primjećuju različite podjele u kolektivu, a bliskije surađuju s kolegama u okviru stručnih aktiva
- Svjesne su rastućih izazova u kontekstu rada s učenicima, međutim njihova nastavnička misija je briga za učenike i pružanje podrške na različite načine
- U nastavi su orijentirane na kreativnost i prilagodljivost što je neophodno zbog različitih potreba učenika, ali i nedostatka udžbenika i materijala za rad
- Dodatno se angažiraju u povezivanju učenika s poslodavcima, pisanju i provedbi različitih projekata, uključuju se u provedbu obrazovnih politika (kreiranje novih kurikuluma)

- Ne miješaju se u posao poslodavaca s učenicima i oprezne su u komunikaciji s njima ne bi li održavali suradnju između škole i poslodavca
- Usmjerene su na usavršavanje nastavničkih kompetencija ili podjednako nastavničkih kompetencija i kompetencija u matičnoj struci najčešće kroz pohađanje edukacija, ali i posredstvom kolega i učenika
- Kritične su spram obrazovnih politika, primjećuju nizak status strukovnih škola što dijelom utječe i na njih na osobnoj razini, no svoju važnost vide u pomaganju učenicima da realiziraju svoj potencijal
- Zadovoljne su svojim poslom prvenstveno zbog ljubavi prema poučavanju i učenicima te njihovim pozitivnim povratnim informacijama
- Sebe dominantno percipiraju kao nastavnice, a rjeđe podjednaku pripadnost izražavaju nastavničkom i strukovnom profesionalnom identitetu
- Iako nešto pesimističnije gledaju na budućnost strukovnog obrazovanja u Hrvatskoj, relativno pozitivno gledaju na okruženje škola u kojima rade i u perspektivi vide svijetlu budućnost
- Nemaju planova za odlazak iz škole i napuštanje svog posla

6.4. Četvrti tip narativa o profesionalnom identitetu strukovnih nastavnika: *Djelomično ostvareni kao stručnjaci i kao nastavnici, nezadovoljniji svojim poslom, prilagođeni u svom djelovanju s dominantno izraženim nastavničkim profesionalnim identitetom ili dominantno izraženim identitetom matične struke*

Posljednji, četvrti tip narativa o profesionalnom identitetu strukovnih nastavnika pripada i ženskim i muškim sudionicima od kojih su neki pokazivali ranu sklonost

spram matične struke, no češće su imali višestruke nedoumice u odabiru svog budućeg zanimanja. Tako je odabir srednje škole za pojedince bio relativno jednostavan, međutim dominantno je ili pod utjecajem drugih ljudi ili je u nedostatku potrebnog usmjeravanja riječ o pragmatičnom odabiru s obzirom na blizinu srednje škole ili kako bi relativno rano mogli imati *svoj kruh u svojim rukama*.

Mama mi je završila tu školu i onda je ona mene cijelo to ljeto odgovarala od toga da ja idem u tu školu jer da ću putovati svaki dan. (1_TU_Ž)

Ovaj...zapravo ja sam kroz cijelu osnovnu znala da ću upisati gimnaziju i onda je došao trenutak upisa i moji me nisu pustili u gimnaziju, a ja se nisam znala izboriti. Nismo nikad o tome pričali, ovaj, i onda je bilo s njihove strane, oni su me gurali u medicinsku, a ja baš nisam htjela tamo, mene to nije zanimalo. (2_ETR_Ž)

Srednja je škola period kada ovi sudionici ili stječu samopouzdanje za rad u struci ili pak pokušavaju doći do zaključka što ih u konačnici zanima i čime bi se htjeli baviti u životu, u čemu neki uspijevaju, a neki su i nakon srednje škole u nedoumici jer nisu bili zadovoljni odabirom srednje škole. Unatoč tome, srednju školu koju su pohađali opisuju kao relativno pozitivno okruženje koja je nekima omogućila stjecanje praktičnih vještina, ali istodobno ju percipiraju kao zahtjevnu i tešku pa su tako i s nastavnicima češće ostvarivali nešto distanciranije odnose. Nakon završetka srednje škole neki počinju raditi u srednjoškolskoj struci, isprva niti ne razmišljajući o potencijalnom upisu fakulteta, dok se drugi upisuju na fakultete vrlo često opet pod utjecajem drugih osoba i pragmatično ili eventualno s ipak jasnijom idejom o tome što ih zanima i čime bi se htjeli baviti.

Pa ja sam htio studirati u jednom području i moji doma, moj krsni kum je bio u toj struci i oni su me odgovorili od toga u biti. Rekli su nek' se ne petljam u to, da je to zamazani posao. (12_GRNKT_M)

Kod onih koji su radili u svojoj srednjoškolskoj struci neko vrijeme nakon srednje škole, odluka o upisu na fakultet dolazi zbog teških uvjeta rada zbog prirode posla ili pak zbog posljedica rata koje su dovele do zatvaranja nekih tvrtki i obrta, ali i doveli do bitno manjih financijskih naknada za odrađen posao. Tada upisuju fakultet, ali uz fakultet nerijetko rade i dalje kako bi si osigurali egzistenciju što je ponekad iscrpljujuće. Na fakultetu su na početku nešto nezadovoljniji, propitkujući iznova je li odabir fakulteta bio ispravan, ali s vremenom se uglavnom prilagođavaju pa neki razvijaju i ljubav prema struci koju su odabrali. Često spominju i važne kolege na koje su se tijekom studija mogli osloniti i uz koje su uspješno završili fakultet, ali nerijetko ističu i činjenicu da nisu imali problema u savladavanju gradiva i da im na fakultetu nije bilo toliko zahtjevno.

Predavanja su mi bila zanimljiva, intelektualno onako zahtjevna, ja sam mislim, ja sam se još uvijek na fakultetu igrala s matematikom. To mi je bio baš alat onako više kroz igru i to mi je bilo super, ta stimulacija mozga. (...) i tako ono, mislim, meni je to sve bilo zabavno, a ljudi su padali, zaostajali, a ja sam samo šibala naprijed (smijeh)). (2_ETR_Ž)

Nakon završetka studija, nekima je bilo potpuno jasno da žele raditi u matičnoj struci te stoga kreću u potragu za raspoloživim poslovima, no neki su i dalje nesigurni što se najslikovitije opisuje citatom jedne sudionice: (…) *nisam imala pojma što bi radila na tržištu rada* (2_ETR_Ž), pa se tako otvaraju za razne mogućnosti, u međuvremenu se prema potrebi vraćajući poslovima u manje plaćenoj srednjoškolskoj struci. Sukladno

tome, zapošljavaju se na različitim radnim mjestima te iako su uglavnom isprva zadovoljni što su se uspjeli zaposliti (posebice oni koji su se htjeli zaposliti u matičnoj struci za koju su se obrazovali tijekom studija), relativno brzo se počinju nazirati različiti problemi, a onda i promišljanja o promjeni. Najčešći uzroci nezadovoljstva su uvjeti rada što uključuje netransparentno vođenje tvrtke, nedovoljnu financijsku naknadu za odrađen posao, ali i zahtjevne radne uvjete što je nerijetko problem za žene koje istovremeno pokušavaju osnovati obitelj. S druge strane, događaju se i konfliktne situacije ili nerazumijevanje od strane nadređenih što dodatno utječe na rastuće nezadovoljstvo. Sve ovo s vremenom rezultira stresom i na koncu donose odluku o promjeni radnog mjesta.

(...) to je sve bilo meni super dok sam ja bila sama, dok nisam imala dijete i muža, međutim, u tom nekom periodu kad sam ostala trudna i kad sam se vratila na posao i kad moram raditi do 8 sati na večer, kad je budžetiranje već su me upozorili „znaš da će to biti do 9, 10, drugi dan već od 7 i mi tebi možemo izaći u susret tu i tamo, međutim ne uvijek“ (...) i ja sam, onda smo odlučili da to jednostavno nema smisla jer da... mislim da s financijske strane to nije bilo ne znam kakva plaća da bi se meni sad isplatilo, da ja moram, tako da sam ja odlučila tu prekinuti to i dala sam otkaz, jer mi je mala bila cijeli dan s mamom, a imala je samo godinu dana i to mi je bila bitnija stvar nego...nego taj posao tamo. (1_TU_Ž).

Međutim, plaće su postajale sve tanje i manje, sve su nam više počeli uzimati tako da se čovjek nije osjećao sretno nikako nakon tog rada i jednostavno je došao period kad sam rekla moram dalje, moram nešto drugo poduzeti, moram nešto promijeniti dok je vrijeme, jel? (4_OU_Ž)

Ali, novce kad se vidimo, kad vi dignete, 4,5, ja govorim na pamet jer ja se svota ne sjećam, ali je bilo negdje otprilike, do polovice smo morali dati nekom čovjeku. E sad, nas nekoliko je uvijek dalo po nekoliko, di ću ja sad, ja ne mogu više govoriti o kojim svotama, ali smo to nešto dali. I sad, šta je on s tim novcem, kome je to išlo jer mi smo zapravo očito dizali novac za nešto drugo. Jer nama je ostalo ono: „ti si ostavi 4, ti si ostavi 5, ovisi koliko smo radili, a ovo ostalo ide." (12_GRNKT_M)

Iako nije pravilo, zanimljivo je napomenuti da među ovim sudionicima češće ima onih koji su ranije promišljali o potencijalnom zaposlenju u školi, dominantno pod utjecajem iskustava davanja instrukcija svojim kolegama za vrijeme studija ili iskustva demonstrature i suradnje sa studentima, ali i nešto ranijim afinitetima koji su se izgubili zbog važnosti rane financijske neovisnosti koja ih je odvela u drugom smjeru. Sukladno tome, rad u školi postaje održiva opcija za neke sugovornike te počinju razmišljati o prijavama na otvorene natječaje za posao u školi. Neki ipak ne odustaju odmah od rada u matičnoj struci te se nadaju da će s promjenom radnog mjesta ipak naići na bolje radne uvjete te se i dalje baviti barem približno strukom koju su odabrali, međutim, to se na žalost ne događa. Uvjeti rada koji i dalje ne pogoduju zahtjevima koje neki sudionici imaju (kao primjerice vrijeme za provođenje s obitelji ili bolja financijska naknada za rad) uzrokuju da i oni, često teška srca, napuste posao u svojoj matičnoj struci i tako namjerno ili pod utjecajem drugih osoba dođu raditi u školu, iako im to nije bio plan niti želja.

(…) pa je to bilo ono, posao je sve, a ono ostalo, privatni život dolazi nakon posla. Tako sam ja to shvatila s vremenom. Pogotovo na drugom radnom mjestu...meni se dan vrti oko posla, ono, znači meni je posao bio centar života, a moje dijete i moj muž i moja obitelj je bila nešto što je uz to. Tako sam ja to doživjela i onda sam shvatila da meni to ustvari ne treba u životu, takav način života. (1_TU_Ž)

„Da, dobro, ha čuj, jedna firma je otvorila u školi novi smjer. To sada rade asistenti s fakulteta i neki ljudi iz operative, ali po jedan predmet. Predmet koji je bio recimo za njega specijaliziran, ali trebao bi neki čovjek koji bi to malo promatrao“. Ja kažem: „mene škola ne interesira“ (...) ali onda je on meni rekao „ajde privremeno.“ (12_GRNKT_M).

Ipak, za sve sudionike slijedi relativno povoljan period, dobrodošla promjena i neka vrsta poslovne stabilnosti koja im je ranije bila nedohvatljiva. Počeci rada u školi su za žene ipak obilježeni nešto većom razinom straha i treme (iako im prethodno radno iskustvo ipak daje određenu sigurnost), dok se muškarci dobro snalaze u počecima rada dijelom zbog prethodnog radnog iskustva, a dijelom zbog uvjerenja da je rad s učenicima jednostavan i daleko manje stresan nego li poslovi kojima su se ranije bavili. Veliku ulogu u takvom promišljanju igrala je i činjenica da su škole u tom periodu iznimno dobro bile povezane s poslodavcima čime su njihova znanja i kompetencije dobivali na važnosti.

S učenicima svi uspijevaju ostvariti dobre pa čak i bliske odnose dok je s kolegama nešto drukčije. Naime, u odnosima s kolegama isprepliće se i pitanje mentorstva koje za ove sudionike ili izostaje pri čemu se oslanjaju sami na sebe i svoju intuiciju ili pak podršku koju su trebali dobiti u mentoru traže od nekih velikodušnih kolega koji im nude svoju pomoć u radu. Izostajanje strukturiranog mentorstva ponekad rezultira i većim problemima u polaganju stručnog ispita te izaziva opći osjećaj frustracije.

A nisam imala nikoga jer su oni kako sam ja imala radnog iskustva u struci ja nisam dužna bila biti pripravnik i nisam trebala imati mentora i ja nisam imala nikog ustvari. Meni su tako kolege pomagali i kako sam došla nekako ono na pola polugodišta, nisu me baš, nitko mi se baš nije posvetio nego sam se snalazila sama. Dobila sam udžbenike,

dobila sam program i evo: „tu smo stali i idi u razred“, tako je bilo. (...) ja sam došla na stručni ispit skroz nepripremljena, ono što mi je netko poslao, netko rekao, tako, cure koje su mi nešto prenijele i pala sam usmeni dio. To me je onako bilo dotuklo do kraja i onda sam shvatila da ja nisam pripremljena. Oni su mene pitali: „pa šta vi niste imali mentora?“ Ja govorim: „ne, kakvog mentora, šta ja sam trebala imati mentora? Meni su rekli da meni mentor ne treba.“ Oni su bili iznenađeni, onako šokirani, da kakav je to način, ali ustvari to je bio jedan cijeli splet okolnosti, tako se sve nekako izdešavalo da sam iz jedne škole u drugu, pa u međuvremenu nisam ni bila u školi, znači 4 mjeseca nisam bila uopće zaposlena nego sam radila na drugom radnom mjestu, nisam znala da ću se vratiti, škola me bila prijavila na taj stručni ispit i to je sve nekako bilo, onako, kaotično. (1_TU_Ž)

Pohađaju i program stjecanja nastavničkih kompetencija spram kojeg su nerijetko kritični uglavnom zbog pretjerane fokusiranosti na teorijske sadržaje koji su po njihovoj procjeni suvišni za rad u nastavi ili su pak kritični spram predavača koji su često govorili na koji način treba raditi u nastavi, istovremeno to ne primjenjujući. Ponekad se ipak pronalazi i donekle pozitivan ili više pragmatičan diskurs prema kojem su očekivanja od programa ispunjena, no ne nužno zbog iznimne kvalitete programa, već zbog relativno niskih očekivanja od programa. U tom slučaju sudionici pohvaljuju neke od predavača od kojih su ipak dobili neka potrebna znanja za rad u nastavi.

Unatoč ponekad i nezavidnim situacijama u kojima su se u počecima rada našli ovi sudionici, ipak se uspijevaju adaptirati u škole, a zadovoljstvo pronalaze ili u radu s učenicima ili pak u mogućnosti da se i dalje kroz kanal nastave bave svojom matičnom strukom. Naravno, uvjeti rada koji su im iznimno važni također se pokazuju kao povoljniji u školi nego li na prethodnim radnim mjestima, s obzirom na to da primjećuju

da imaju više vremena za svoj privatni život, ali i da im radno mjesto u školi omogućuje osjećaj stabilnosti i sigurnosti. Ovakva povoljna situacija se nastavlja izvjesno vrijeme (ponekad i dulji niz godina), međutim manje ili više recentno se iznova počinju nazirati problemi u različitim aspektima njihovog rada u školi.

Sudionici nakon položenog stručnog ispita počinju preuzimati više različitih stručnih predmeta koji se nerijetko iz godine u godinu mijenjaju, administrativno su sve više opterećeni te dobivaju različita zaduženja u školi.

...pa stalno mi se nešto mijenjalo, kako sam ono došla na pola godine, na par sati na neodređeno sam primljena odmah jer je to baš bila neka, ono, baš je osoba nedostajala. E onda je jedna otišla na porođajni pa sam u 4. mjesecu, krajem 4. preuzela njene predmete, znači skroz nešto drugo što nisam imala uopće niti doticaja, a kraj godine, maturanti i tako to je bilo dosta stresno, ali valjda onda sve to te nauči da možeš sve druge stvari nekako lakše, ono. I onda mi se tamo stalno mijenja. Tamo nas je puno, puno je programa, puno je, to je baš strukovna škola tako da svake godine mi se nešto promijeni, nikad nemam iste skoro. Još kako smo mi koji smo došli zadnji, onda mi nemamo pravo izbora nego ovi stariji si posložе svoju priču što njima odgovara, a mi ostali ono što ostane, tako da, uvijek mi se to mijenja. (1_TU_Ž)

Da, da, struke, struke, deset različitih predmeta. I to nije baš ono: engleski 1, engleski 2, engleski 3, engleski 4. nego cijelu struku pokrivam. Tako da mi je to...to me frustrira jer se ne mogu nigdje dati kako treba. Tako da to je recimo jedna frustracija na tom poslu. (2_ETR_Ž)

Muški sudionici istraživanja koji imaju i više iskustva rada u školi, sigurni su u svoje nastavničke kompetencije, ali i kompetencije u matičnoj struci, dok su ženske sudionice i dalje nesigurnije i češće se propitkuju u kontekstu vlastitih kompetencija. Sudionice

tako češće ističu važnost profesionalnog usavršavanja pri čemu prioritet ponekad stavljaju na nastavničke kompetencije, a ponekad na kompetencije u matičnoj struci, a rjeđe na oboje istovremeno. Međutim, zajedničko je svim sudionicima da su kritični u kontekstu mogućnosti i kvalitete profesionalnog usavršavanja. Najčešći oblik profesionalnog usavršavanja za ove je sudionike odlazak na organizirane seminare i edukacije, a rjeđe pretraživanje literature i interneta ili posredstvom kolega. Organizirane seminare i edukacije vrlo često procjenjuju kao nekvalitetne i to češće one vezane uz stjecanje i razvoj nastavničkih kompetencija. S druge strane, profesionalna usavršavanja u matičnoj struci su, kako tvrde, ili pretjerano skupa ili su rijetka s obzirom na lošu situaciju u matičnoj struci u nacionalnom kontekstu. Jednako tako, sudionice primjećuju da su u njihovim školama profesionalna usavršavanja rezervirana uvijek za iste ljude pa odlazak na edukaciju ili seminar često uključuje proces borbe za vlastita prava pri čemu se moraju suočiti s ravnateljima kako bi dobile priliku odlaska na željenu edukaciju.

(...) jer kako sam zadnja došla pa onda nekako prednost imaju više ovi stariji kolege i to stalno mi se to tako dešava, evo sad sam izgubila i mjesto u zbornici, ja govorim: „pa možda sa šezdeset ću imati svoje mjesto u zbornici i otići ću na stručno usavršavanje“. (1_TU_Ž)

Navedene situacije samo su jedan dio rastućeg nezadovoljstva radom u školi kod ovih sudionika istraživanja. Naime, svi sudionici primjećuju sve više izazova u radu s učenicima pri čemu stariji nastavnici govore čak i o drastičnim promjenama uspoređujući svoje početke rada u školi i trenutnu situaciju. Konkretnije govoreći, sudionici ističu izraziti problem u motivaciji učenika za rad kao i povećan opseg odgojnih problema s kojima se kao nastavnici moraju nositi te povećan broj učenika s teškoćama. Svi sudionici opisuju osjećaj frustracije, ponekad i bespomoćnosti zbog

navedenih situacija s učenicima, međutim sudionice istraživanja sklonije su iskazivati veću razinu empatije spram učenika, dok su sudionici vrlo kritični spram sustava koji dopušta da se takve situacije s učenicima događaju.

Ali, mene to onako dosta i...to je jedna stvar koja mene frustrira, taj način rada, zato što znam da ne mogu ništa, a ja nekako ono, ja s njima cijelu godinu pokušavam ih naučiti da ne smiju psovati, mislim meni je to onako strašno. Ja uz cijeli rad, ja sam imala bilježnicu gdje sam pisala imena i tko je koliko psovao na satu i onda sam rekla da ću im dati nekakvu kaznu. A oni: „kakvu kaznu?“, „ne znam, smislit ćemo nekakvu kaznu.“ Znači to je odgoj, to nije obrazovanje, to je baš ono, odgajanje u 1. srednje, ali onda s druge strane čujemo tu obiteljsku stranu priče koja je jako teška i, i, znaš da...da nisu jadni ni oni krivi. (1_TU_Ž)

Ali, baš u tim nekim razredima ne mogu uopće izvući što ih motivira. Kao da ih ne motivira apsolutno ništa, ono kad bi im dala bilo što da rade ili ih pustila u nekakav bijeli prostor da rade bilo što, ja ne znam bi li dobila išta od njih. I to me zapravo nekako baš straši. Jesu li to nove generacije takve koje dolaze ili je jednostavno neki problem kod mene. Baš ono, ne znam što napraviti s djetetom kojeg apsolutno ništa ne zanima, ali baš ništa, čak do te mjere da nekoga ni igrice ne zanimaju...ni mobiteli ih ne zanimaju. Ne pričaju o curama, ne pričaju o prijateljima, ne pričaju o nogometu, ništa...baš ono... (2_ETR_Ž)

Pa mi sad imamo čitave čete ljudi koji imaju fizičkih i mentalnih poteškoća. Pa ne može netko raditi, jednog dana ga neće nitko niti uposliti na platformi kad bi to i bilo posla. Neće nitko nikoga sa IOP-om uposliti, s posebnim programom. Koji posebni program? Nema posebnog programa. Ali gledajte, nama uporno šalju, šalju te nekakve gospođe, te neke starice koje sjede u tim nekim institucijama za profesionalnu orijentaciju i šalju

nam ih dekretom. Ja vam neću pričati kakvi dolaze. I sad ja moram prilagoditi. Pa nisam ja teta u vrtiću, ja nisam psihoterapeut! Pa koja je moja funkcija?! (12_GRNKT_M)

Danas se dešava u nastavi recimo, što mi je jako teško, recimo, ima učenika koji su pod nečim, ja nisam doktor i ne bih htio davati dijagnoze, da li je to pušenje, droga i tako dalje i onda u svakom razredu ima po par učenika, negdje ih ima i 6 i 7 i onda oni žele minirati sat, a ja njima ne dajem važnost, ja dajem važnost ovima koji me slušaju. (16_TU_M)

Danas su stoga u odnosu s učenicima dominantno oprezniji, imaju i dalje pozitivne odnose s njima, međutim paze da se ipak zadrži distanca te nerado ulaze u njihove privatne probleme.

Zanimljivo je za istaknuti da neovisno o tome što oni osobno doživljavaju kao prioritet u radu s učenicima (razvoj relevantnih kompetencija za rad u matičnoj struci ili briga za učenike u širem smislu) smatraju da škola, ali i sustav u cjelini imaju potpuno drugačije prioritete. Konkretnije rečeno, čini se da ako je njihov osobni prioritet pripremiti učenike za tržište rada, onda primjećuju da je istovremeno prioritet škole više briga za učenike u kontekstu ranije spomenutih teškoća te da je sustav u cjelini zakazao jer se matična struka obezvrjeđuje ili nema više održivih tvrtki koje se bave matičnom strukom pa je osposobljavanje novih kadrova besmisleno. S druge strane, ako je njihov osobni prioritet pak briga za učenike u širem smislu, onda imaju tendenciju primijetiti da to istovremeno nije prioritet škole već da je škola sama sebi postala svrha pri čemu su učenici tu isključivo zato da bi nastavnici imali posao.

Ali, generalno, politika škole za ovo što radimo u većini je: učenici su tu radi nas. Znači učenici su tu radi nas, tako da bi mi očuvali naša radna mjesta i ovaj... dobili plaću. S

tim da, to što su oni radi nas, nas uopće ne obvezuje da brinemo o njima. Znači ono, baš me boli dok to pričam...ovaj znači ono, imamo problematičnog učenika, kod mene učenik funkcionira savršeno, ali zato taj profesor želi da se tog učenika izbaci iz škole i na kraju to i uspije. Nekakvo praćenje učenika, evaluacija njihova, čak i naša, kako radimo, iskreno nisam primijetila da to postoji. (2_ETR_Ž)

Primjećuju također problem s nedostatkom udžbenika i drugih nastavnih materijala za rad pri čemu se moraju dodatno angažirati da bi s učenicima uspjeli odraditi nastavu kvalitetno, a neovisno o tome što često ne iskazuju partikularne osobne prioritete u nastavi kao ni određenu nastavničku misiju, skloni su preispitivati vlastitu kvalitetu nastave i često od učenika traže povratne informacije na svoj rad. Iako dominantno smatraju da je prethodno radno iskustvo neophodno za kvalitetan rad strukovnih nastavnika s obzirom na mogućnost oprimjerivanja sadržaja i pripreme učenika za zahtjeve koje će poslodavci pred njih staviti, skloniji su primijetiti da povećanom nezainteresiranosti učenika za struku za koju se obrazuju i taj dio njihovog profesionalnog iskustva gubi na važnosti.

Da je to kao što je bilo u početku...da je to taj dualni sistem, e to je onda nešto drugo, to je onda nešto drugo. Tu bih ja sa svojim nekim iskustvom apsolutno se našao. Ja bih, ja bih imao što reći tim ljudima, a ovo danas kad vam dođu jer ne znaju što bi upisali, onda nemate, nema tu svrhe ni moje znanje neko, ni… nema smisla. (12_GRNKT_M)

U skladu s time, manje su se skloni dodatno angažirati u povezivanju učenika s poslodavcima, mada ovo ipak nije pravilo s obzirom na to da neki od sudionika ipak i dalje koriste svoje ranije ostvarene kontakte u svrhu organizacije stručnih posjeta ili osiguravanja stručne prakse za učenike. Valja napomenuti da su u tom slučaju u komunikaciji s poslodavcima vrlo oprezni i da ne ulaze u rasprave s njima čak ni kada

primjećuju da ne rade s učenicima na kvalitetan način, uglavnom zbog bojazni od gubitka kontakata koje je ionako iznimno teško ostvariti. Svoj smanjeni angažman u kontekstu povezivanja s poslodavcima ponekad pripisuju institucijskim nemarom pri čemu s vremenom počinju osjećati da ako škola ne pokazuje ovakvu vrstu inicijative, onda ne trebaju niti oni. Jednako tako, rijetko se dodatno angažiraju u kontekstu opremanja škole ili pisanju i provedbi različitih projekata. Njihove priče o preuzimanju inicijative i dodatnom angažmanu neovisno o tome radi li se o pokušaju angažmana unutar škole ili pak u pokušajima promoviranja matične struke, nerijetko nemaju sretan kraj što dovodi do osjećaja razočarenja pa i ogorčenosti.

S obzirom na sve do sada navedeno, nije neobično da ovi sudionici u svojim kolektivima češće primjećuju različite podjele te su i sami skloniji ne ostvarivanju pretjerano bliskih odnosa s kolegama s kojima rade, iako dobro funkcioniraju s kolegama u neposrednom okruženju stručnih aktiva u kojima nerijetko pronalaze profesionalnu podršku. Jednako tako, nerijetko su kritični spram kulture šutnje u školi pri čemu smatraju da su njihovi kolege skloni ne zauzeti se za sebe i druge u situacijama u kojima primjećuju da su im na neki način narušena prava.

Oni nitko, dan danas nitko ništa ne pita, ja stalno nešto pitam i to me..mislim ta situacija i cijela ta priča je mene naučila da se moram sama za sebe boriti, da će ovdje svi šutiti, a ja nisam naučena na takav rad jer u privredi, tamo svi stalno nešto pitaju i stalno su neke teme oko bilo čega, a ovdje svi nekako šute i svi su nekako...onako...lakše ćemo proći ako ne pitamo ništa. (1_TU_M)

Iako uglavnom imaju korektne odnose s ravnateljima škola, ipak se među ovim sudionicima češće pronalaze i radikalnije konfliktni odnosi s vodstvom škole što također dovodi do osjećaja nezadovoljstva. Školsko okruženje generalno češće

percipiraju kao negativno, smatraju da škola sve više gubi prepoznatljivost i kredibilitet koji je nekada uživala, a čak i ako je društvena percepcija škole u kojoj rade dobra, oni osobno smatraju da u mnogočemu podbacuje. Mišljenja su da strukovno obrazovanje i strukovni nastavnici imaju loš društveni status, pri čemu se pojedine struke u potpunosti dezavuiraju. Vrlo često su iznimno kritični spram obrazovnih politika za koje smatraju da su nesustavne, spore te tvrde da su upravo nepromišljene obrazovne politike uz propast gospodarstva u zemlji dovele do ključnih problema u sustavu strukovnog obrazovanja koji neće biti lako rješivi u bližoj budućnosti.

Pa ja mislim...da su strukovna zanimanja općenito podcijenjena i što se tiče općenito u društvu i što se tiče čak, učenici naši primjećujem da jedni prema drugima, da jedni druge podcjenjuju. S obzirom na struku i ovako općenito, druže se u svojim krugovima pa ako je netko iz neke druge škole onda ih ono: „ah, to su ovakvi, to su onakvi“., Mislim da nisu uopće cijenjena zanimanja, makar se danas već utvrdilo da, ne u mojoj struci, ali u mnogim drugim strukovnim zanimanjima, da se primjećuju da se učenici ne upisuju, da je manjak radnika takvog profila, ali sramota je kao upisati taj smjer. Tko će ići za zidara, tko će ići za, ne znam, konobara, tko će ići za dimnjačara i takve stvari, to je sramota kod nas. (4_OU_Ž)

Oni se trenutno...znači to vam je kao, recimo zamislite sada neka firma prodaje vodu, a voda je besplatna, a udio vode u proizvodu je 80%, znači ta firma ne može propasti, ona će opstati. E tako i naša škola, ne može propasti, ona će opstati, ali nije razvijena, nije napredna, nije moderna, nije u skladu s potrebama učenika, s potrebama nastavnika, s potrebama poslodavaca. Znači, mi se održavamo u nekom stanju status quo, eto, postojimo zato što ne može, škola sama po sebi postoji kao što i neko radno mjesto postoji i onda vi to nećete ugasiti nego po sustavu takav kakav je. (12_GRNKT_M)

Svakako da taj okvir mora stvoriti Ministarstvo, to je zakonska regulativa, on je potreban i ne mogu vjerovati da se toliko godina odgađa. Ništa se ne radi u bazi, baza je na izdisaju da se ovako figurativno izrazim, mi smo na koljenima. (16_TU_M)

Istodobno, rjeđe smatraju da oni sami mogu utjecati na neke pozitivne pomake u svojoj školi ili u sustavu što doprinosi rastućem osjećaju bespomoćnosti. Ovakva situacija neminovno utječe i na njih kao nastavnike, međutim, ipak smatraju da je posao strukovnih nastavnika važan, a svoju glavnu ulogu vide u pripremanju nove generacije učenika za tržište rada, ali, što je još važnije, u pomaganju učenicima da pronađu vlastiti profesionalni put (što je i većini ovih sudionika bio (a često i ostao) najveći životni izazov).

Pojedinci se ipak i dalje trude učenicima približiti struku za koju se obrazuju uvjeravajući ih da struka ima svijetlu budućnost, dok su neki u potpunosti izgubili motivaciju za radom u školi i sve više primjećuju vlastito nezadovoljstvo zbog različitih, ranije opisanih, remetilačkih faktora u svojoj okolini. Ako i dalje ipak postoji zadovoljstvo radom u školi, onda je to uglavnom zbog dobrih povratnih informacija od učenika na njihov rad. Svoju pripadnost stoga dominantno iskazuju ili nastavničkoj profesiji ili pak matičnoj struci, ovisno o tome čemu su u ovom trenutku bliži ili možda ispravnije rečeno, ovisno o tome u čemu su se manje razočarali tijekom svog profesionalnog puta. Tako oni koji sebe dominantno vide kao nastavnike čine to zbog osjećaja ljubavi spram učenika i poučavanja gdje su se ipak više pronašli nego li u svojoj matičnoj struci ili su pak razlog ovakvoj samoidentifikaciji loša prethodna iskustva u matičnoj struci i nemogućnost samorealizacije u matičnoj struci.

S druge strane, oni koji dominantno svoju pripadnost iskazuju matičnoj struci čine to zbog osjećaja da je matična struka superiornija ili pak zbog ljubavi koju i dalje imaju

spram matične struke (ili zbog kontinuiranog bavljenja strukom na neki način uz rad u školi) i osjećaja da se još uvijek nisu u tom smislu u potpunosti realizirali što dovodi i do planova koje ovi sudionici imaju za vlastitu budućnost.

Planovi za budućnost su kod ovih sudionika različiti, neki će uskoro dočekati mirovinu u školi u kojoj rade te čak imaju daljnje planove za snažniji angažman u matičnoj struci kroz dodatno obrazovanje ili aktivnost u zajednici. Gledajući unatrag, ponekad vrlo pozitivno gledaju na svoju odluku da dođu raditi u školu unatoč mnogim nezavidnim situacijama u kojima su se našli, a ponekad žale što ranije nisu otišli iz škole s obzirom na osjećaj nezadovoljstva koji ih prati već neko vrijeme. S druge pak strane, oni koji još uvijek nisu pred mirovinom, nisu sigurni čime će se baviti u budućnosti. Postoje promišljanja o povratku u matičnu struku, postoji želja za kombinacijom rada u školi i drugog posla (ne nužno u matičnoj struci) kao i potencijalna potpuna promjena radnog mjesta s obzirom na dodatne edukacije u drugim strukama u koje su trenutno uključeni.

(…) *kolega mi rekao: „a druge godine si tu na redu da budeš razrednik, sad sam ja odradio razredništvo.“ Ja govorim: „tko zna gdje ću ja biti druge godine.“ Ja uopće ne mislim da sam ja ovdje stala, da je to kraj, da ću ja sada do mirovine raditi ovdje. Mislim da sam to možda ja takva kakva jesam. Da, vuče me, neki put me baš vuče struka i vratila bi se ja opet u struku, ali ne znam…* (1_TU_Ž)

(…) voljela bi da kad bih mogla, kroz neko vrijeme recimo satnicu svesti na pola. Znači raditi samo na pola radnog vremena i to ono i taj manji broj predmeta i da to radim kvalitetnije. A onda ovu drugu polovicu voljela bih, sad se educiram u drugim stvarima, tako da bi voljela drugu polovicu nekako se ostvarivati i na tom području, nekako da to bude sklop i jednog i drugog. (2_ETR_Ž)

(…) dosta sam postala nezadovoljna u zadnje vrijeme općenito, što je činjenica, svi su nezadovoljni, a nitko ne zna kako sve promijeniti...Vidim da ne mogu ostvariti to što hoću jer ne mogu dobiti takav kadar kakav bi ja željela, da učenici nakon završene škole budu sposobni kao i ja što sam bila sposobna još u trećoj godini raditi samostalno…(…) Tako da pomalo sad već razmišljam što bi dalje, što bih mogla dalje. (4_OU_Ž)

Dakle, priča o budućnosti za ove je sudionike i dalje otvorena i često neizvjesna, a neizvjesnom često procjenjuju i budućnost škola u kojima su trenutno zaposleni kao i odgojno-obrazovnog sustava u cjelini.

U sažetku, sudionici kojima pripada ovaj tipa narativa o profesionalnom identitetu strukovnih nastavnika u svojim pričama iskazali su sljedeća ključna obilježja:

- Često su neodlučni pri odabiru srednje škole, ali i fakulteta te odluku uglavnom donose pragmatično ili pod utjecajem drugih osoba
- Prethodna obrazovna iskustva važna su im za formiranje identiteta matične struke, ali i zbog javljanja ideje da bi mogli raditi kao nastavnici
- Nakon studija motivirani su za zapošljavanje u matičnoj struci ili su pak nesigurni u daljnji odabir radnog mjesta
- Uglavnom ne mijenjaju više radnih mjesta u matičnoj struci već nerijetko nakon prvog zaposlenja odlaze raditi u školu
- Motivi za prelazak u školu su nezadovoljstvo radnim uvjetima (radno vrijeme, financijska naknada, nedovoljno vremena za obitelj) ili netransparentno upravljanje organizacijama u kojim su zaposleni
- Nedostaje im sustavnog mentoriranja u počecima rada

- U počecima rada u školi dominantno su zadovoljni, međutim s vremenom se pojavljuju problemi
- Kritični su spram programa obrazovanja nastavnika zbog pretjeranog fokusa na teorijske sadržaje ili zbog kvalitete nastavnika
- S učenicima ostvaruju korektne odnose, no paze na održavanje distance u odnosima s njima
- Češće imaju izazove u odnosima s kolegama i nadređenima pri čemu se događaju različiti konflikti
- Primjećuju sve veće probleme u radu s učenicima u kontekstu njihove nemotiviranost, krivog odabira struke, odgojnih problema i različitih teškoća što utječe na njihovo zadovoljstvo i motivaciju za rad
- Primjećuju bitne razlike u osobnim prioritetima u kontekstu rada s učenicima te institucijskim prioritetima ili pak prioritetima odgojno-obrazovnog sustava u cjelini
- Slabije se dodatno angažiraju u povezivanju učenika s poslodavcima kao i u pisanju i provedbi projekata u školi i opremanju škole
- Ne miješaju se u posao poslodavaca s učenicima i oprezni su u komunikaciji s njima ne bi li održavali suradnju između škole i poslodavca
- Usmjereni su na usavršavanje nastavničkih kompetencija ili kompetencija u matičnoj struci, najčešće kroz pohađanje dostupnih edukacija spram kojih su često kritični
- Kritični su spram obrazovnih politika, primjećuju nizak status strukovnih škola što utječe i na njih na osobnoj razini, no svoju važnost vide u pripremanju učenika za tržište rada ili u savjetovanju učenika pri odabiru svog profesionalnog puta

- Javlja se snažniji osjećaj nezadovoljstva trenutnom pozicijom u školi što je rezultat sve težeg rada s učenicima, loših međuljudskih odnosa kao i loših institucionalnih i nacionalnih obrazovnih politika
- Sebe dominantno percipiraju kao nastavnike ili pripadnost izražavaju dominantno matičnoj struci ovisno o tome u kojem segmentu su se više pronašli (ili manje razočarali)
- Negativnije gledaju na budućnost škola u kojima rade kao i na budućnost strukovnog obrazovanja općenito
- Budući planovi su im često neizvjesni, postoje planovi odlaska u mirovinu, planovi promjene posla u potpunosti, planovi povratka u matičnu struku ili pak planovi kombinacije rada u školi i drugog posla.

7. RASPRAVA O REZULTATIMA ISTRAŽIVANJA

Raspravu o rezultatima istraživanja vođena je istraživačkim pitanjima. Stoga ću se prvo osvrnuti na utjecaj osobne biografije na profesionalni identitet strukovnih nastavnika, potom utjecaj situacijskog i šireg društvenog okruženja, zatim i na pitanje djelovanja strukovnih nastavnika na vlastiti identitet kao i na pitanja dinamičnosti, promjenjivosti i višestrukosti profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika. Na koncu ću se referirati i na temeljno istraživačko pitanje o procesu formiranja i razvoja profesionalnog identiteta nastavnika stručno-teorijskih sadržaja kao i na pitanje o tome što se iz životno-povijesnih priča strukovnih nastavnika može naučiti, a što bi osnažilo formiranje i razvoj stabilnog profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika.

7.1. Utjecaj osobne biografije na profesionalni identitet strukovnih nastavnika

Prvo istraživačko pitanje u ovome radu glasi: *Kako na formiranje i razvoj profesionalnog identiteta utječe osobna biografija, situacijsko i šire društveno okruženje?* U ovom će se dijelu raspraviti specifično o utjecaju osobne biografije strukovnih nastavnika koja u ovome radu uključuje prethodna obrazovna i profesionalna iskustva, motive za prelazak u odgojno-obrazovni sustav te iskustva pohađanja programa stjecanja nastavničkih kompetencija kao i osobna uvjerenja i vrijednosti koja strukovni nastavnici imaju, a koja informiraju njihove profesionalne odluke.

Što se tiče prethodnih obrazovnih iskustava, rezultati ovog istraživanja promatrajući razvoj disciplinarnog identiteta, odnosno identiteta matične struke upućuju na iznimnu važnost primarne socijalizacije za stabilnost tog identiteta. Naime, rani interesi za

određenu struku čini se olakšavaju upis i pohađanje srednje škole te kasnije fakulteta za sudionike istraživanja. No, dodatno se važno pokazuje iskustvo upravo primarne socijalizacije kroz srednju školu i kasnije na fakultetu za osnaživanje identiteta u matičnoj struci, ali i u formiranju stavova o ulozi nastavnika, što kasnije potencijalno može utjecati na odluku o tome da i sami postanu strukovni nastavnici. Valja pritom uputiti na nekoliko važnih zaključaka u kontekstu primarne socijalizacije koje je iznjedrilo ovo istraživanje. Naime, čak i kada postoji rana sklonost spram određene struke, ne treba zanemariti utjecaj drugih osoba, ali i trenutnih kontekstualnih prilika na odluke o upisu u srednju školu te kasnije na fakultet s obzirom na to da su primjetne situacije u kojima su se sudionici ovog istraživanja morali odreći svojih želja ili zbog snažnog utjecaja svojih bližnjih na njihove odluke ili zbog toga što su zbog lošije financijske situacije u obitelji ili primjerice ratnih prilika morali odlaziti u druge škole. Međutim, ono što je vidljivo kod ovih sudionika, da čak i kada se to dogodi, pri upisu na fakultete se često vraćaju svojoj prvotnoj sklonosti spram određene struke i tada samostalno odlučuju o upisu na fakultete gdje onda formiraju i osnažuju identitet matične struke čak i ako su ranije usprkos svojim željama upisivali primjerice gimnazije. Međutim, ako postoji nezadovoljstvo upisom srednje škole te se nezadovoljstvo i nedoumice o izboru nastavljaju i tijekom studija, u kasnijim profesionalnim fazama primjećuju se kontinuirani remetilački faktori kao što su sumnja u sebe i svoje kompetencije, nezadovoljstvo odabirom struke te kontinuirani osjećaj traganja za vlastitim profesionalnim identitetom što se zorno može vidjeti u četvrtom tipu narativa o profesionalnom identitetu strukovnih nastavnika. Navedeno potvrđuje tezu koju je Parsons iznio još 1909. godine, da su osobe koje su aktivno uključene u biranje svog zanimanja dugoročno zadovoljnije svojim poslom nego li oni koji odabir zanimanja prepuštaju slučaju. Sve navedeno upućuje na zaključak da je primarna profesionalna

socijalizacija kroz srednju školu, a posebice za vrijeme studija iznimno važna za formiranje profesionalnog identiteta u matičnoj struci, odnosno osjećaja pripadnosti određenoj profesiji (Pifer i Baker, 2013). Međutim, osim za identitet matične struke, rezultati istraživanja također upućuju na važnost primarne socijalizacije u kontekstu njihove percepcije nastavničkog posla. Naime, sudionici ovog istraživanja, neovisno o tipu narativa u koji se smještaju, vrlo često ističu svoja pozitivna iskustva s nastavnicima kroz srednju školu ili fakultet koji su ih inspirirali da pozitivno gledaju na nastavničku profesiju što im je ponekad kasnije olakšalo donošenje odluke da i sami postanu nastavnici. Osim toga, pojedini nastavnici su im bili i ostali uzori u načinu ophođenja s učenicima i poučavanju te su se zaista u počecima svoga rada oslanjali na sjećanja na rad onih nastavnika koje su smatrali da su dobro radili svoj posao te su ih pokušali oponašati. Navedeno je u skladu s dosadašnjim istraživanjima na tu temu (Sze Goh, 2013) pri čemu se nerijetko događa da se strukovni nastavnici, u počecima rada ili u slučaju nedostatka mentorske i kolegijalne podrške u nastavnom radu, vrlo često upravo oslanjaju na svoja prethodna obrazovna iskustva, odnosno, na način na koji su njihovi nastavnici u srednjoj školi i na fakultetu njih poučavali. Ne treba također zanemariti da prethodna obrazovna iskustva na neki način služe i kao očište za vrednovanje obrazovnog sustava općenito što se ogleda u kontinuiranoj usporedbi sustava nekad i sada što je osobito vidljivo u muškim narativima prvog i drugog tipa. Pritom valja naglasiti da se na ideje razredne discipline, odgovornosti i samostalnosti učenika i studenata te visokih akademskih zahtjeva, koje proizlaze iz vlastitog obrazovnog iskustva, gleda blagonaklono, što istovremeno utječe na nešto višu razinu kritičnosti spram današnjeg odgojno-obrazovnog sustava u kojem se prema sudionicima istraživanja često njeguje permisivan pristup u radu s učenicima, ne potiče se njihova odgovornost i samostalnost te se zbog ovoga teško postiže razredna

disciplina. Dakle, evidentno je da postoji svojevrsna nostalgija za prošlim vremenima koja svakako utječe na njihovu percepciju svoga posla danas i koja se kao važno očište prepoznaje i u istraživanju Ümarik i Goodson (2018).

Ovo istraživanje ponudilo je također i nalaz o važnosti onih životnih iskustava koji ponekad remete uobičajeno kretanje unutar odgojno-obrazovnog sustava. Naime, sudionici koji su u ovome periodu imali izvanredne životne okolnosti kao npr. odlazak u vojsku, trudnoću ili odlazak iz zemlje, morali su više truda uložiti da bi se vratili na studij i uredili si profesionalni i osobni život, što ih je prema njihovoj procjeni učinilo adaptabilnijima, upornijima i fleksibilnijima - atributi koji su im iznimno dobro došli pri prilagodbi na različita radna mjesta, a posebice pri prelasku u školu. Dakle, rezultati ovog istraživanja upućuju na važnost prethodnih obrazovnih i osobnih iskustava za strukovne nastavnike prvenstveno u kontekstu formiranja identiteta matične struke, ali i u kontekstu percepcije nastavničkog posla, oblikovanja mišljenja o tome što znači biti dobar nastavnik, ali i osobnog rasta i razvoja posebice u slučaju nešto kompliciranijeg životnog puta u ovome periodu. Može se dakle reći da ovi nalazi potvrđuju već ranije uspostavljenu tezu da obiteljski i drugi institucionalni stavovi utječu na formiranje profesionalnog identiteta pa tako primjerice način na koji se u osnovnoj i srednjoj školi nastavnici postavljaju prema radu može utjecati na profesionalnu samopercepciju učenika općenito (Cohen-Scali, 2003). Jednako tako se može zaključiti da problemi koji se javljaju u ovom periodu primarne socijalizacije potencijalno mogu imati snažan utjecaj na stabilnost profesionalnog identiteta kasnije.

Osim važnosti prethodnog obrazovnog iskustva za strukovne nastavnike, rezultati ovog istraživanja također upućuju na iznimnu važnost prethodnog radnog iskustva strukovnih nastavnika u matičnoj struci za njihov profesionalni identitet i to ne samo u kontekstu obima tog iskustva već i njegove kvalitete. Naime, obimnije radno iskustvo

u matičnoj struci strukovnim nastavnicima bitno umanjuje početni stres rada u nastavi, potiče osjećaj sigurnosti i u kontekstu sadržaja koji treba predavati, ali i u kontekstu upravljanja razredom i uspostavljanja odnosa s učenicima. Osim navedenog, obimnije iskustvo rada u matičnoj struci strukovnim nastavnicima pruža mogućnost oprimjerivanja sadržaja u nastavi te upućivanje učenika na ono što poslodavci traže od svojih zaposlenika na različitim radnim mjestima. Ovi su nastavnici skloniji dodatnom angažmanu u smislu pripremanja stručnih posjeta za učenike, opremanju škola te ostvarivanju različitih oblika suradnje s poslodavcima. Također valja napomenuti i njihovu spremnost da se uključuju u stručne diskusije s poslodavcima i mentorima u struci što im daje dodatni kredibilitet kod učenika i poslodavaca. Strukovni nastavnici sa skromnijim radnim iskustvom u matičnoj struci proživljavat će više stresa pri adaptaciji u školu, izbjegavat će susrete s poslodavcima i neće se upuštati u stručne diskusije s njima, rjeđe će se dodatno angažirati u kontekstu opremanja škola ili ostvarivanja drugih oblika suradnje s poslodavcima. Druga je varijanta za ove strukovne nastavnike pokušati što je više moguće odlaziti na stručna usavršavanja vezana uz matičnu struku te blisko surađivati s nastavnicima praktične nastave i učiti od njih, ali i od učenika koji odlaze na stručnu praksu ne bi li na ove načine kompenzirali nedostatak obimnijeg iskustva rada u matičnoj struci. Dakle, kod ovih se nastavnika pojavljuje s jedne strane odvajanje od matične struke (osim naravno u sadržajnom smislu u nastavi) ili se pak koriste neke kompenzacijske strategije ne bi li se ipak održala svojevrsna povezanost s matičnom strukom. Važnost obima prethodnog iskustva u matičnoj struci za profesionalni identitet strukovnih nastavnika također je važan zbog osjećaja samorealizacije. Konkretnije rečeno, čini se da obimnije radno iskustvo u matičnoj struci (na različitim radnim mjestima) na osobnoj razini pridonosi osjećaju samorealizacije u matičnoj struci koja omogućuje ovim nastavnicima,

slikovito rečeno, zatvaranje jednog profesionalnog poglavlja i otvaranje drugog, pri čemu se javlja osjećaj dvostrukog doprinosa matičnoj struci (prvo kroz operativno bavljenje matičnom strukom, a potom kroz prenošenje svojih znanja i iskustava na nove generacije stručnjaka). S druge strane, manje obimno radno iskustvo u matičnoj struci pri čemu se strukovni nastavnici nisu uspjeli u potpunosti realizirati u svojoj struci potencijalno dovodi do osjećaja tenzija u profesionalnom identitetu pri čemu se neki uspijevaju adaptiranjem u novu ulogu nastavnika realizirati u toj profesiji, a neki osjećaju previranja i tenzije u svom profesionalnom identitetu te je dojam da su kontinuirano na razmeđi jednog i drugog što uglavnom rezultira nezadovoljstvom ili pak neprestanim traganjem za vlastitom profesionalnom ulogom.

Prethodna radna iskustva u matičnoj struci za strukovne nastavnike se i u literaturi pokazuju kao presudna u mnogočemu. Strukovni nastavnici i sami vrlo često ističu značaj svog prethodnog radnog iskustva za vlastiti profesionalni identitet (Farnsworth i Higham, 2012). Prije svega, rezultati dosadašnjih istraživanja na ovu temu najčešće upućuju na to da se oni strukovni nastavnici koji imaju bogatije iskustvo rada u matičnoj struci češće i snažnije identificiraju kao pripadnici svoje matične struke i nerijetko i dalje imaju čvrste veze sa svijetom rada, dok oni strukovni nastavnici koji imaju manje takvog iskustva osjećaju i manje odgovornosti spram matične struke te izraženiji nastavnički identitet (Viskovic i Robson, 2001; Dalton i Smith, 2004; Farnsworth i Higham, 2012; Köpsén, 2014; Green, 2015; Andersson, i Köpsén, 2018). Jednako tako, Köpsén (2014) te Andersson i Köpsén (2018) naglašavaju da su oni strukovni nastavnici koji su imali više godina iskustva rada u matičnoj struci spremniji razvijati svoja stručna znanja i vještine, češće odlaze na dugotrajnija stručna usavršavanja u matičnoj struci, organiziraju stručne posjete za učenike i kontinuirano prelaze granice između škole i svijeta rada te sebe vide kao posrednika između škole i poslodavaca. Za

razliku od njih, oni koji imaju manje iskustva rada u matičnoj struci, češće ostvaruju i slabije veze sa svijetom rada te sebe primarno identificiraju kao nastavnike i više su spremni razvijati nastavničke kompetencije, što se kako je vidljivo, dijelom potvrđuje i u ovom istraživanju. Međutim, rezultati dosadašnjih istraživanja koji ukazuju na zaključak da će se oni nastavnici koji imaju bogatije iskustvo rada u matičnoj struci češće i snažnije identificirati kao pripadnici svoje matične struke dok će oni s manje obimnim radnim iskustvom imati izraženiji nastavnički identitet (Viskovic i Robson, 2001; Dalton i Smith, 2004; Farnsworth i Higham, 2012; Köpsén, 2014; Green, 2015; Andersson, i Köpsén, 2018), u ovom se istraživanju ne pokazuju sasvim točnim. Naime, strukovni nastavnici s obimnijim prethodnim iskustvom rada u struci, skloniji su identificirati se kao nastavnici ili eventualno podjednako kao nastavnici i predstavnici svoje struke, dok su oni s manje obimnim iskustvom skloni se ili dominantno identificirati kao nastavnici ili dominantno kao predstavnici svoje struke. Razlog tome može se pronaći u radu autorice Gustafson (2016) koja tvrdi da je integrirani identitet češći kod onih strukovnih nastavnika koji su stariji i imaju obimnije iskustvo rada u matičnoj struci, ali i u nastavi. Odnosno, kod onih koji su se na neki način realizirali u svojoj matičnoj struci te su sada svrhu našli u transferu znanja i iskustva novim generacijama. No, valja također napomenuti da rezultati ovog istraživanja upućuju na izrazitu važnost kvalitete iskustava rada u matičnoj struci za profesionalni identitet strukovnih nastavnika. Snažan doprinos kvalitete iskustva prethodnog rada u matičnoj struci vidljiv je u različitim fazama procesa formiranja, ali i razvoja profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika čime se potvrđuju prethodno navedena međunarodna istraživanja (Köpsén, 2014; Andersson i Köpsén, 2015; Andersson i Köpsén, 2018). Naime, pozitivna iskustva koja uključuju osobno zadovoljstvo i osjećaj napredovanja, pozitivne međuljudske odnose te povoljne uvjete rada, osobito na prvim radnim

mjestima nakon završetka studija, motivacijski djeluju na ostanak u matičnoj struci dulji niz godina i po potrebi mijenjanje radnih mjesta čak i u ekstremnijim slučajevima propasti organizacija u kojima su do tada radili. S druge strane, negativna iskustva koja uključuju pojavu sraza u osobnim vrijednostima između pojedinca i poslodavca, javljanje osjećaja dosade i nedostatka dinamike, negativne međuljudske odnose, netransparentno vođenje organizacija i nepovoljne radne uvjete često uzrokuju brze promjene radnih mjesta koje su ponekad i radikalnije, u ovom slučaju radi se o napuštanju radnih mjesta u matičnoj struci i odlazak u školu. Ovdje je iznimno važno ukazati na posebno osjetljive situacije u kontekstu profesionalnog identiteta žena koje u matičnoj struci nerijetko doživljavaju diskriminaciju i nerazumijevanje od strane poslodavaca za obiteljske obveze te se stoga puno brže odlučuju za radikalnije promjene u svome profesionalnom životu. Pritom valja naglasiti da je riječ o ženama koje su prethodno pokazivale snažne profesionalne aspiracije za radom u matičnoj struci (čak su se i izborile da studiraju u području koje je bilo proglašeno neprimjerenim za žene), međutim zbog spomenutih negativnih iskustava, ali i stavljanja prioriteta na obiteljski život odlučuju napustiti te aspiracije. Ovaj je nalaz u skladu s već dosadašnjim rezultatima istraživanja koji upućuju na zaključak da se žene češće susreću s unutarnjim i vanjskim barijerama u profesionalnom životu (Phillips i Imhoff, 1997; O'Neil i Bilimoria, 2006; Coogan i Chen, 2007) pri čemu Coogan i Chen (2007: 195) sažimajući zaključke istraživanja ističu da je razvoj karijere kod žena obilježen različitim unutarnjim barijerama (primjerice rana usmjerenost na rodne uloge) što može dovesti do stereotipičnih odabira profesije ili pak vanjskim barijerama (nejednakost u zapošljavanju i obiteljske obveze) pri čemu nejednakost u zapošljavanju može dovesti do diskriminacije, nedostatka mentoriranja na radnim mjestima pa čak i seksualnog uznemiravanja na radnom mjestu, dok obiteljske obveze dovode do učestalih prekida u

razvoju karijere ili pak smanjenim mogućnostima za napredovanjem u karijeri. Zbog svega ovoga, među sudionicama ovog istraživanja je i češća tendencija nešto slabijeg isticanja važnosti prethodnog iskustva rada u matičnoj struci za posao strukovnih nastavnika. S druge strane, muškarci, sudionici ovog istraživanja koji su skloniji brže napustiti radna mjesta, uglavnom to čine zbog nezadovoljstva radnim uvjetima, neslaganjem u kontekstu upravljanja organizacijom ili nedostatkom dinamike na radnom mjestu, no bez obzira na to, i dalje će isticati važnost ovog iskustva za njihov rad kao strukovnih nastavnika u kontekstu oprimjerivanja sadržaja i upućivanja na zahtjeve koje će poslodavci stavljati pred učenike. Uzimajući u obzir sve navedeno, može se reći da su obim, te posebno kvaliteta iskustva prethodnog rada u matičnoj struci iznimno važna za profesionalni identitet strukovnih nastavnika zbog toga što razlike u obimu i iskustvima na prethodnim radnim mjestima u matičnoj struci rezultiraju različitim profesionalnim odlukama, a utječu i na način adaptacije i količinu angažmana u školama u kojima se zapošljavaju. Ako se dodatno uzme u obzir i teza da je cilj strukovnog obrazovanja pripremiti kompetentnu radnu snagu za potrebe tržišta rada koje se kontinuirano mijenja (Virkkula i Nissilä, 2014) i da se pritom od strukovnih nastavnika očekuje da u ovome procesu budu „spona“ ili „cjevovod“ između svijeta rada i odgojno - obrazovnog sustava (Green, 2015), onda se može zaključiti da je prethodno radno iskustvo gotovo pa profesionalni uvjet za strukovne nastavnike.

Proces prelaska granica „*boundary crossing*“ koji uključuje i razloge prelaska u odgojno-obrazovni sustav iz realnog sektora te potom proces adaptacije u sustav koji između ostalog uključuje i pohađanje programa za edukaciju nastavnika također su važni dijelovi osobnih biografija koje utječu na profesionalni identitet strukovnih nastavnika o kojima treba detaljnije raspraviti. Strukovni nastavnici, sudionici ovog istraživanja dominantno nisu imali želju zaposliti se kao nastavnici u školama. Većini

je to bio nepoželjan profesionalnih ishod, a tek rijetkima skrivena tlapnja sve dok se nisu pojavili stvarni uvjeti za odlazak u školu pa se tlapnja pretvorila u realnost. Uglavnom veću sklonost spram ideje da postanu nastavnici imali su oni sudionici istraživanja koji su ranije imali iskustva davanja instrukcija svojim kolegama, bili demonstratori na fakultetima, te posebice onim sudionicama istraživanja koje su se na kratko pred kraj studija ili po završetku studija, uglavnom igrom slučaja, zaposlile u školi. Ovim je sudionicama ujedno kasnije bilo lakše donijeti konačnu odluku o prelasku u školu, a i nešto su se lakše adaptirali u odgojno-obrazovni sustav. No, ovakvi su slučajevi ipak u manjini. Najčešće se dakle radi o osobama koje nikada prije nisu imale ideju i želju raditi kao nastavnici. Navedeno nije neobično s obzirom na to primjerice u akademskoj zajednici postoji ideja discipline kao „njegovateljice identiteta“ (Henkel, 2005: 173) te se disciplina pokazuje kao centralni aspekt identiteta. Socijalizacija u disciplinu, odnosno matičnu struku za neke je strukovne nastavnike započela već u djetinjstvu, a razvijala se kroz srednje strukovne škole i fakultete. S obzirom na to, za očekivati je da su po završetku svojih studija, strukovni nastavnici uglavnom okrenuti zaposlenjima u svojim matičnim strukama i naravno, nisu uopće razmišljali o mogućnosti zaposlenja u školama. Međutim, do tranzicije je ipak naposlijetku došlo, a razlozi zbog kojih je do nje došlo pokazuju se kao važni za profesionalni identitet strukovnih nastavnika (Berger i D'Ascoli, 2012). Rezultati ovog istraživanja upućuju na to da intrinzične razloge za prelazak u školu uglavnom imaju sudionici čije životne priče pripadaju prvom tipu narativa o profesionalnom identitetu strukovnih nastavnika. Kao što je ranije navedeno, riječ je o osobama koje se nakon duljeg rada u matičnoj struci odlučuju za prelazak u školi te iako konačnu odluku donose i uslijed poticaja od strane drugih osoba, u njima se javlja želja za ostavljanjem svog profesionalnog nasljeđa što je neka vrsta društvenog doprinosa za njih. Kod ostalih

sudionika istraživanja, ipak se može govoriti o pretežito ekstrinzičnim razlozima za prelazak u školu koji su na tragu onih predstavljenih u spomenutim dosadašnjim istraživanjima. Naime, javljaju se osjećaji pretjeranog stresa, zatim osjećaji monotonije i dosade, neizazovnosti radnog mjesta, nezadovoljstva zbog radnih uvjeta (radno vrijeme te fizički, financijski, međuljudski faktori). Kao što je već ranije istaknuto, ovo je nezadovoljstvo posebno vidljivo u ženskim životnim pričama u kojima se pojavljuju slučajevi diskriminatornog ponašanja prema mladim ženama koje se nađu na rukovodećim pozicijama u organizacijama, što je ponekad presudno za odluku o napuštanju realnog sektora. Osim toga, žene se češće odlučuju na prelazak u školu zbog stavljanja prioriteta na obiteljski život koji je u nekim slučajevima gotovo pa nemoguće uskladiti sa zahtjevima rada u realnom sektoru. Žene su tako, čini se, primorane birati između izgradnje karijere u matičnoj struci i obiteljskog života, a odluka o stavljanju prioriteta na obiteljski život ih tako dovodi do rada u školi. Kontekstualne prilike kao što je propast tvrtki/organizacija u kojima su radili uslijed posljedica rata ili gospodarskih kriza također su neki od razloga koji dovode sudionike ovog istraživanja do posla u školi. No, ne treba zanemariti niti utjecaj drugih osoba na ove odluke. Ponekad su to članovi obitelji koji potiču osobe na odlazak u školu, ponekad prijatelji i kolege, a ponekad ravnatelji škola s kojima su osobe u privatnom ili poslovnom kontaktu, a koji u nekim slučajevima čine prevagu u odluci. Rezultati dosadašnjih istraživanja upućuju na nekoliko važnih zaključaka u kontekstu odluka o prelasku u školu. Prije svega, postoje slučajevi strukovnih nastavnika koji s namjerom prelaze u odgojno-obrazovni sustav i to su uglavnom oni koji su u nekoj svojoj životnoj i profesionalnoj fazi osjetili potrebu za biti nastavnici (intrinzični motivi za radom u nastavi). S druge strane, drugi su u sustav došli pod utjecajem nekih životnih okolnosti (ekstrinzični motivi za radom u nastavi) (Koski-Heikkinen, Määttä i Uusiautti, 2014).

Kada se konkretnije govori o intrinzičnim razlozima za prelazak u školu riječ je uglavnom o javljanju potrebe za daljnjim osobnim i profesionalnim razvojem, potrebom davanja većeg društvenog doprinosa kroz rad u školi ili pak interesa i želje za poučavanjem i radom s mladim ljudima. Ekstrinzični razlozi za prelazak u školi uglavnom su vezani za ideju o materijalnoj i poslovnoj sigurnosti, pogodnostima koje nastavnički posao nudi u kontekstu obiteljskog života, fleksibilnosti radnog vremena u školi ili pak nezadovoljstvom uvjetima rada na prethodnim radnim mjestima te stresom na prethodnim radnim mjestima (Berger i D'Ascoli, 2012; Williams, 2013; Berger i Girardet, 2015). Osim navedenog, za neke je strukovne nastavnike rad u nastavi jedina mogućnost da se bave svojom matičnom strukom uslijed zdravstvenih poteškoća (Fejes i Köpsén, 2014). Iz rezultata ovog istraživanja je vidljivo je da se strukovni nastavnici rjeđe odlučuju na prelazak u školu motivirani intrinzičnim faktorima, odnosno da su pretežito motivirani nekim kontekstualnim prilikama. Berger i D'Ascoli (2012) tvrde da ekstrinzični motivacijski faktori češće imaju negativan utjecaj na ostanak u nastavničkom zanimanju, dok intrinzični i/ili višestruki faktori imaju pozitivan utjecaj, stoga valja vidjeti na što u tom kontekstu ukazuju rezultati ovog istraživanja. Može se zaključiti da intrinzični razlozi prelaska u školu u slučaju prvog tipa narativa o profesionalnom identitetu strukovnih nastavnika doista imaju pozitivan utjecaj na profesionalni identitet strukovnih nastavnika s obzirom na to da su oni danas zadovoljni svojom pozicijom u školi, ostvaruju svoju „nastavničku misiju“ i nemaju planove za odlazak iz škole unatoč tome što još uvijek dobivaju ponekad i unosne ponude za povratak u matičnu struku. S druge pak strane, kod ekstrinzično motiviranih prelazaka u školu primjećuje se nekoliko mogućih smjerova formiranja profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika. Kako je ranije spomenuto, ekstrinzični razlozi prelaska se odnose dominantno na osjećaje pretjeranog stresa, osjećaje monotonije i dosade,

neizazovnosti radnog mjesta, nezadovoljstva zbog radnih uvjeta (radno vrijeme te fizički, financijski, međuljudski faktori). Ako razloge nezadovoljstva na prethodnim radnim mjestima više ne pronalaze dolaskom u školu, odnosno ako dolaskom u školu na osobnoj razini uspiju pronaći zadovoljstvo u radu ili se pak posao strukovnog nastavnika pokaže kao dinamičan te posebno ako su uvjeti rada koji su im ranije bili iznimno važni sada zadovoljavajući, postoji tendencija lakše adaptacije, ali i razvoja zadovoljstva na radnom mjestu. U tom smislu valja naglasiti da iako je vidljivo da se strukovni nastavnici ponekad osjećaju opterećeno različitim poslovima u školi, dominantno ipak priznaju da imaju više vremena za sebe i svoju obitelj za razliku od perioda kada su radili u realnom sektoru te imaju osjećaj sigurnosti i stabilnosti radnog mjesta što je često bio i poriv za zaposlenje u školi pa se može zaključiti da su strukovni nastavnici uspjeli u školama pronaći uvjete rada koji im odgovaraju. Međutim, ono što se čini posebno važno za formiranje i razvoj profesionalnog identiteta ekstrinzično motiviranih strukovnih nastavnika jest uspostavljanje odnosa s učenicima. Naime, čini se da su pozitivni odnosi s učenicima te posebno njihove pozitivne povratne informacije na rad strukovnih nastavnika presudni za njihov osjećaj zadovoljstva i osnovni su razlog ostanka u nastavničkoj profesiji kao i osjećaja samoostvarenja u ovome poslu. Dakle, čak i ako neki strukovni nastavnici nisu bili intrinzično motivirani pri prelasku u školu na način da žele raditi s djecom i mladima i poučavati, čini se da se to kroz vrijeme mijenja pod utjecajem izgradnje dobrih odnosa s učenicima te do tada ekstrinzično motivirani strukovni nastavnici postaju intrinzično motivirani. S druge pak strane, evidentno je u četvrtom tipu narativa o profesionalnom identitetu strukovnih nastavnika da su inicijalno ekstrinzično motivirani strukovni nastavnici koji dugoročno ostaju isključivo ekstrinzično motivirani te primjećuju kontinuirane nestabilnosti u školskom kontekstu i međuljudskim odnosima te odnosima s učenicima, skloniji krizama pa čak

i promišljanjima o odlasku iz nastavničke profesije. Dakle, iako se čini da inicijalno intrinzično motivirani strukovni nastavnici zaista imaju lakši i mirniji put formiranja profesionalnog identiteta, može se zaključiti da je za strukovne nastavnike i formiranje njihovog profesionalnog identiteta od inicijalno intrinzičnih ili ekstrinzičnih razloga za prelazak ipak još važnije to hoće li se razlozi prelaska u školi za njih realizirati u pozitivnom smislu, te dodatno, hoće li s učenicima ostvariti dobre odnose što će potaknuti razvoj intrinzične motivacije za ostanak u profesiji.

Nakon što se strukovni nastavnici odluče doći u školu za njih počinju pravi izazovi u kontekstu adaptacije u mikrozajednicu škole, ali i generalno adaptacije u odgojno-obrazovni sustav. Osim podrške na koju bi trebali naići u školama, valja spomenuti i važnost programa stjecanja nastavničkih kompetencija u procesu formiranja profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika. Naime, ovi su programi često za strukovne nastavnike prvi doticaj s teorijskim, ali i praktičnim znanjima vezanim uz poučavanje te stoga igraju važnu ulogu i u kontekstu formiranja njihovog nastavničkog identiteta (Bekale Nze i Ginestié, 2012). Rezultati ovog istraživanja upućuju na razmjerno veliko nezadovoljstvo ovim programima, prije svega, u kontekstu omjera teorijskih i praktičnih sadržaja pri čemu se često procjenjuje da su programi odveć usmjereni na teorijska znanja koja nisu prilagođena strukovnim nastavnicima. U ovom kontekstu sudionici istraživanja spominju da nedostaje sadržaja koji bi se posvetili specifičnostima poučavanja strukovnih predmeta koji se ipak razlikuju od općih predmeta ili pak da nedostaje tema vezanih uz odgojne probleme s kojima će se susretati te načina rješavanja tih problema. Ovaj nalaz upućuje na potrebu uključivanja sadržaja strukovne pedagogije u programe obrazovanja strukovnih nastavnike koja bi omogućila usmjerenije bavljenje specifičnostima nastave stručno-teorijskih predmeta, ali i praktične nastave te jednako tako omogućila strukovnim nastavnicima da iskoriste ona

znanja i iskustva koja eventualno nose iz realnog sektora, a koja su iznimno važna u kontekstu njihovog budućeg rada, ali i formiranja njihovog profesionalnog identiteta. Navedeno je već prepoznato kao jedan od glavnih izazova povezanih s ovim programima u dosadašnjim istraživanjima. Naime, rezultati dosadašnjih istraživanja upućuju na to da strukovni nastavnici nerijetko smatraju da ovi programi nisu primjereni njima, odnosno da im nedostaje sadržaja strukovne pedagogije (Köpsén, 2014). Lucas (2015:7) ukratko objašnjava da je strukovna pedagogija „zbroj mnogih odluka koje strukovni nastavnici donose dok poučavaju, prilagođavajući svoje pristupe potrebama učenika, u skladu s kontekstom u kojem se nalaze.“ Drugim riječima, programi obrazovanja strukovnih nastavnika između ostaloga bi se trebali baviti specifičnostima rada u strukovnim školama (teorijski i praktičan dio nastave u i izvan škole), primjerenim metodama i tehnikama poučavanja ovisno o sadržaju koji se predaje kao i razvojem drugih kompetencija potrebnih za rad u matičnoj struci. Lucas (2015) ističe da strukovna pedagogija nadilazi metodike pojedinih strukovnih predmeta i smješta strukovne nastavnike u okvire ciljeva strukovnog obrazovanja te specifičnosti poučavanja u tim okvirima. Sudionici ovog istraživanja su u različitim vremenskim periodima pohađali spomenute programe te su stoga i sami naglasili da su se potencijalno u sadržajnom kontekstu možda recentno dogodile neke promjene. Međutim, uvidom u Odluku o donošenju programa stjecanja pedagoških kompetencija za strukovne učitelje i suradnike u nastavi (NN, broj 49/17) koja je i trenutno na snazi, a čiji je sastavni dio sadržaj Programa stjecanja pedagoških kompetencija za strukovne učitelje i suradnike u nastavi, vidljivo je da se programom ne predviđa sadržaj vezan za strukovnu pedagogiju te stoga niti nije za očekivati da se ovakvi sadržaji pojavljuju u partikularnim programima koji se trenutno nude pri različitim visokoškolskim institucijama u Republici Hrvatskoj.

Osim navedenog izazova koji su prepoznali sudionici ovog istraživanja, zanimljivo je napomenuti da su sudionice istraživanja češće kritične spram nastavnika s kojima su se susretale kroz pohađanje ovih programa nego li spram sadržaja programa procjenjujući da način predavanja nije usklađen s onim kako nastavnici navode da nastava treba izgledati. S obzirom na to da su sudionice generalno usmjerenije na nastavu i učenike te nastavničke kompetencije, nije neobično da su i u tom smislu češće fokusirane na kvalitetu rada nastavnika, a ne sami sadržaj. Niti ovaj segment iskazanog nezadovoljstva ne bi trebalo zanemariti, neovisno o tome što možemo reći da je uglavnom riječ o subjektivnoj procjeni svakog nastavnika, budući da se iz rezultata ovog istraživanja može primijetiti važnost svih nastavnika (kroz osnovnu i srednju školu te fakultet) za formiranje profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika. Naime, svi nastavnici s kojima su se sudionici istraživanja susreli, osim prenošenja važnih sadržaja, indirektno šalju poruku o tome što znači biti dobar nastavnik te je velika vjerojatnost da će se strukovni nastavnici u počecima rada često oslanjati na rad svih svojih nastavnika u vlastitom radu. S obzirom na to, nastavnici koji sudjeluju u izvođenju ovih programa trebaju biti svjesni svoje iznimno važne uloge u formiranju mišljenja o ulozi i načinu rada nastavnika te svom utjecaju na formiranje profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika kako kroz sadržaj koji predaju, tako i na način na koji predaju i predstavljaju svoju profesiju u cijelosti. Pozitivni aspekti programa koje također češće ističu žene, vežu se uglavnom za odgojne sadržaje koje prepoznaju kao iznimno važne za svoj budući rad (primjerice, upravljanje razredom, rad s učenicima s teškoćama, konstruktivno rješavanje sukoba, savjetodavni rad s roditeljima i učenicima i slično). Navedeni pozitivni aspekti ovih programa pokazuju se iznimno važnima za strukovne nastavnike što posebno ističu Farnsworth i Higham (2012) te Williams (2013). Naime, autori tvrde da ako strukovni nastavnici primjete neposrednu kroisnost

onoga što su kroz program naučili te vidljivo ostvaruju rezultate u radu s učenicima, lakše će proći kroz proces tranzicije te će im to olakšati formiranje nastavničkog identiteta što se u slučaju ženskih sudionica ovog istraživanja zaista pokazuje točno.

Može se dakle reći da iako strukovni nastavnici, sudionici ovog istraživanja nisu apriori negativno nastrojeni spram ovih programa već ih procjenjuju kao važne za svoj budući rad, ipak primjećuju značajne izazove povezane s njima. Prepoznaju da programi nisu dovoljno prilagođeni strukovnim nastavnicima (Kopsen, 2014) ili su pak kritični spram kvalitete rada nastavnika na programima. Iako se u ovome istraživanju, nije pojavio kao presudan faktor, ne treba zanemariti Sarastuen (2019) koja je svojim istraživanjem doznala da strukovni nastavnici u procesu tranzicije često proživljavaju osjećaj gubitka i tuge zbog napuštanja posla u svojoj matičnoj struci čak i onda kada su zadovoljni svojom odlukom o prelasku u školu. Stoga je iznimno važno obratiti pozornost na ove osjećaje i adresirati ih kroz programe obrazovanja nastavnika. Nastavno na to, Williams (2013) također podsjeća na potencijalno negativno inicijalno mišljenje o ovim programima od strane strukovnih nastavnika s obzirom na to da su i dalje većinom usmjereni na svoje matične struke te često ne smatraju ove programe potrebnima za rad u školi ili ih čak doživljavaju kao neku vrstu prijetnje za svoj strukovni identitet što se dijelom može prepoznati i kod strukovnih nastavnika, sudionika ovog istraživanja. Može se stoga zaključiti da je diskutabilno u kojoj mjeri i na koji način navedeni programi, u obliku u kojem trenutno jesu, doprinose formiranju profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika ili ostaju tek jedan od formalnih preduvjeta koji je potrebno realizirati na putu do zaposlenja u školi.

U okviru osobnih biografija valja još raspraviti i o osobnim uvjerenjima i vrijednostima koje vrlo često usmjeravaju profesionalni put te su iznimno važne za profesionalni identitet (Beijaard et al, 2004; Billet i Somerville, 2004) budući da sraz u osobnim

vrijednostima i uvjerenjima i onima koje proklamira organizacija, ali i profesija u širem smislu mogu dovesti do odlaska s radnoga mjesta ili potrebe značajnog mijenjanja prakse kako bi ju prilagodili vlastitim uvjerenjima i vrijednostima. I zaista, značaj osobnih uvjerenja i vrijednosti vidljiv je u svim fazama profesionalnog puta sudionika ovog istraživanja. Već je tijekom prethodne rasprave vezano uz osobne biografije sudionika bilo riječi o važnosti osobnih osjećaja i stavova u odlukama o upisu srednje škole i fakulteta, međutim, ono gdje je posebno zanimljivo vidjeti kako sraz na osobnoj i profesionalnoj razini djeluje na profesionalne odluke jest prije svega pri zaposlenjima u matičnoj struci. Naime, ovo istraživanje pokazuje da ako primjerice osoba osjeća snažnu sklonost spram matične struke i želi dinamičan, izazovan posao na kojem može napredovati te zadovolji ove potrebe na radnome mjestu, osjećat će zadovoljstvo unatoč tome što će možda istodobno primjećivati kontekstualne probleme ili čak probleme u međuljudskim odnosima. S druge strane, ako ista osoba osjeća da joj je posao neizazovan, nije dinamičan i u perspektivi ne postoji mogućnost osobnog razvoja, vrlo brzo će se odlučiti na promjenu posla čak i ako su drugi uvjeti (npr. financijska kompenzacija) zadovoljavajući. Međutim, najzanimljivije je u ovom kontekstu istaknuti da ako postoji visoka razina osobnog zadovoljstva poslom (dakle ako postoji poklapanje između osobnih uvjerenja i vrijednosti i onih koje proklamira organizacija i/ili profesija u širem smislu), nerijetko se i međuljudski odnosi i kontekst opisuju pozitivnije i vice versa. Vrlo slična situacija vidljiva je i kada se strukovni nastavnici zaposle u školama. Prije svega riječ je o kako ističu Farnsworth i Higham (2012) dvije vrlo različite zajednice prakse kojima strukovni nastavnici pripadaju s bitnim razlikama u vrijednostima i očekivanjima, stoga je i češće moguće da se jave tenzije u formiranju profesionalnog identiteta kod strukovnih nastavnika s obzirom da se od strukovnih nastavnika prelaskom u školu ponekad očekuje i prilagodba nekih osobnih

karakteristika. U ovome istraživanju navedeno je primjetno po tome što neki sudionici istraživanja ističu kako u školama često postoji kultura inercije, pasivnosti i šutnje što je potpuno različito od onoga što se zahtjeva u realnom sektoru. U ovakvim slučajevima, strukovni nastavnici zaista kako kažu Billet i Somerville (2004) pokušavaju promijeniti ove uvjete ili se adaptiraju na njih ili se pak počinju udaljavati od nastavničke profesije osobito kada postoji više sličnih previranjima u vrijednostima kao što je slučaj u četvrtom tipu narativa o profesionalnom identitetu. Osobna uvjerenja i vrijednosti o tome što znači biti dobar strukovni nastavnik koja su se, kako je prethodno navedeno, oblikovala kroz vlastita obrazovna i profesionalna iskustva, kroz program obrazovanja nastavnika te naposljetku kroz proces mentoriranja tijekom pripravničkog staža usmjeravat će „osobnu filozofiju u poučavanju“ strukovnih nastavnika kao i njihov odnos spram učenika. Značaj osobnih uvjerenja i vrijednosti također se primjećuje u kontekstu percepcije užeg situacijskog i šireg društvenog okruženja o čemu će nešto više biti riječi u narednom poglavlju. Slijedom navedenog, pojavljivanje srazova u uvjerenjima i vrijednostima koji se događaju između osobne razine i institucionalne i šire društvene razine ne treba zanemarivati budući da dugoročno mogu biti snažan remetilački faktor za profesionalni identitet strukovnih nastavnika. Može se stoga zaključiti da osobna uvjerenja i vrijednosti nemaju samo svrhu samorefleksije već usmjeravaju profesionalne odluke i imaju snažan utjecaj na profesionalni identitet strukovnih nastavnika.

Dakle, osobne biografije strukovnih nastavnika vidljivo su važan aspekt profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika te imaju snažan utjecaj na početnu adaptaciju u odgojno-obrazovni sustav, odnosno proces formiranja profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika, a osnovni zaključci te odgovori na prvo istraživačko pitanje koji su proizašli iz rasprave su kako slijedi:

- Primarna socijalizacija kroz obrazovni sustav iznimno je važna u formiranju identiteta matične struke.
- Primarna socijalizacija kroz obrazovni sustav te pohađanje programa za obrazovanje nastavnika stvara ideje o tome što znači biti dobar nastavnik te pruža „sigurnosnu mrežu“ za strukovne nastavnike u počecima njihovog rada u školi.
- Izvanredne okolnosti u periodu primarne socijalizacije potiču strukovne nastavnike na osobni i profesionalni rast i razvoj te omogućuju lakšu adaptaciju na različite profesionalne situacije.
- Veći obim prethodnog iskustva u matičnoj struci ne mora nužno značiti da će se strukovni nastavnici češće identificirati kao stručnjaci u području kao što ni manje obimno prethodno iskustvo u matičnoj struci ne mora značiti da će se identificirati više kao nastavnici.
- Prethodno radno iskustvo u matičnoj struci omogućuje lakše oprimjerivanje sadržaja čime sadržaj postaje zanimljiviji učenicima, poučavanje učenika o očekivanjima poslodavaca od svojih radnika u matičnoj struci, lakše povezivanje s poslodavcima u vidu organizacije stručne prakse ili stručnih posjeta, bolju suradnju s poslodavcima u opremanju škole te stvaranje kredibiliteta pred učenicima i poslodavcima.
- Razlozi prelaska u odgojno-obrazovni sustav kod strukovnih nastavnika češće su uvjetovani životnim okolnostima nego li unutarnjom željom za radom u školi.
- Najčešći razlozi prelaska uključuju nezadovoljstvo uvjetima rada na prethodnim radnim mjestima u matičnoj struci ili potraga za stabilnošću i sigurnošću radnog mjesta.

- Žene najčešće prelaze na radno mjesto u školi zbog diskriminatornih iskustava tijekom rada u realnom sektoru ili zbog stavljanja prioriteta na obiteljski život
- Kod strukovnih nastavnika se s vremenom nerijetko razvija intrinzična motivacija za radom u školi zbog izgradnje pozitivnih odnosa s učenicima i njihovim dobrim povratnim informacijama.
- Programi za obrazovanje strukovnih nastavnika trebali bi uključivati sadržaje iz područja strukovne pedagogije kako bi bili primjereniji specifičnostima strukovnih nastavnika i rada u strukovnim školama.
- Programi za obrazovanje strukovnih nastavnika trebali bi adresirati biografije strukovnih nastavnika (a time i njihov identitet matične struke) te koristiti i valorizirati njihova prijašnja radna iskustva i pokazati strukovnim nastavnicima kako ta iskustva najbolje iskoristiti u svome radu.
- Sraz u osobnim i institucionalnim uvjerenjima i vrijednostima nerijetko dovodi do nezadovoljstva i do razmišljanja o promjeni posla i/ili do stvarne promjene posla.
- Sraz između „osobne filozofije u poučavanju“ i institucionalnih te nacionalnih obrazovnih politika potencijalno može dovesti do tenzija u profesionalnom identitetu te posljedično o razmišljanju o napuštanju radnog mjesta.

7.2. Utjecaj situacijskog i šireg okruženja na profesionalni identitet strukovnih nastavnika

Prvo istraživačko pitanje, osim utjecaja osobne biografije na profesionalni identitet strukovnih nastavnika uključuje i utjecaj situacijskog i šireg okruženja o kojem će više riječi biti u ovome potpoglavlju. Situacijsko okruženje pritom podrazumijeva odnose s

učenicima i drugim kolegama, iskustvo mentoriranja kao i iskustvo institucionalne podrške pri profesionalnom usavršavanju. Društveno okruženje uključuje obrazovne politike kao i društveni status i ugled koji strukovno obrazovanje i strukovni nastavnici uživaju.

Škola za strukovne nastavnike nakon prelaska postaje njihov svakodnevni kontekst u koji se moraju adaptirati i kojim im također može pomoći ili odmoći u formiranju te daljnjem razvoju njihovog profesionalnog identiteta. Od strukovnih nastavnika u školi se očekuje aktivna uključenost u svakodnevnu praksu kroz razumijevanje i izvršavanje glavnih zadataka, stjecanje i razvoj kompetencija potrebnih za izvršavanje tih zadataka, ali i aktivna i primjerena komunikacija s učenicima i drugih kolega te korištenje rutina, resursa i artefakata nastavne prakse (Köpsén, 2014). U literaturi se kao posebno značajan aspekt situacijskog okruženja za profesionalni identitet nastavnika općenito, a onda i strukovnih nastavnika, ističe njihov odnos s učenicima (Berner, 2010; Farnsworth i Higham, 2012; Tran i Nguyen, 2013; Köpsén, 2014; Määttä, Koski-Heikkinen i Uusiautti, 2014; Green, 2015). Rezultati ovog istraživanja otkrivaju nešto detaljniju sliku ovih odnosa kao i razlika koje se javljaju između strukovnih nastavnika u njihovim tzv. „nastavničkim misijama“ te njihovog odnosa spram izazova s kojima se susreću u radu s učenicima. Iz životnih priča strukovnih nastavnika, sudionika ovog istraživanja, mogu se prepoznati dva osnovna diskursa vezana uz kvalitetu odnosa s učenika koji se vrlo često razlikuju s obzirom na spol nastavnika. Naime, ženski diskurs o odnosu s učenicima sličan je onome o kojem govore Köpsén (2014) i Green (2015) koje tvrde da strukovni nastavnici često imaju tendenciju s učenicima ostvarivati, prisnije, opuštenije, ponekad i odnose slične obiteljskima. Vrlo često dobro poznaju i kontekstualne prilike svojih učenika te su skloniji preuzimati gotovo pa roditeljsku brigu za učenike u situacijama kada im ona nedostaje. Prioritet u radu osim na razvoj

relevantnih specifičnih kompetencija za rad u matičnoj struci vrlo često stavljaju i na razvoj općih kompetencija (preuzimanje inicijative, poštivanje radnog vremena i rokova i sl.) te na osnaživanje učenika kako za buduću profesiju tako i za život. Na istom tragu, u ovom istraživanju, strukovne nastavnice, sudionice ovog istraživanja sklonije su ostvarivanju bliskih odnosa s učenicima koji nerijetko nalikuju i obiteljskima, imaju čestu i otvorenu komunikaciju s njima te učenike i njihovu dobrobit stavljaju u fokus svoga rada. U nastavi ističu važnost kreativnost i pružanje podrške učenicima da se razvijaju u svakom smislu te iako smatraju da je važno da učenici iz škole izađu s relevantnim stručnim kompetencijama, prioritet je više razvoj ljubavi prema struci i individualna podrška u slučaju otegotnih okolnosti s kojima se učenici nerijetko susreću. S druge strane, muški sudionici istraživanja iako primjećuju sve veću potrebu učenika da se o njima brine, ipak dominantno zauzimaju poziciju da je njihova uloga prvenstveno razvoj relevantnih kompetencija u matičnoj struci kao i razvoj općih kompetencija koje su i dalje usmjerene na potrebe poslodavaca. Smatraju da nastava treba biti što praktičnija, a nastavnici što prilagodljivi različitim uvjetima rada. Dilema u kontekstu pregovaranja o ovim ulogama nije neobična, osobito za strukovne nastavnike. Lahelma et al (2014) istražujući upravo refleksije strukovnih nastavnika na vlastitu ulogu u odnosu s učenicima zaključuju da se među strukovnim nastavnicima u odnosu na ostale nastavnike češće javlja dilema o tome što je njihova uloga u odnosu s učenicima, je li to usmjerenost na poučavanje u užem smislu riječi ili je ipak riječ o široj odgojno-obrazovnoj ulozi pri čemu je briga o učenicima i njihovim potrebama vrlo važan element njihovog rada. Autorice također zaključuju da iako i muškarci i žene primjećuju važnost brige za učenike u širem smislu, muškarcima je čini se ipak lakše distancirati se od ovakvih odnosa s učenicima, neovisno o tome što ih ne mogu u potpunosti zaobići.

Osim razlika u diskursu o odnosima s učenicima s obzirom na spol strukovnih nastavnika, iz rezultata istraživanja može se zaključiti da odnos s učenicima ovisi o nekim drugim čimbenicima. Kvaliteta odnosa s učenicima te način percepcije izazova s kojima se strukovni nastavnici sve češće susreću u radu s učenicima, a koji su vrlo slični onima koji spominju neki autori te se tiču povećane nezainteresiranost i nedostataka motivacije kod učenika (Köpsén, 2014), na nedostatak radnih navika i discipline u radu (Sirk, Liivik i Loogma, 2016) te na sve heterogenije grupe učenika s različitim sposobnostima kao i povećan broj učenika s različitim teškoćama u strukovnim školama (Määttä, Koski-Heikkinen, Uusiautti , 2014; Sirk, Liivik i Loogma, 2016), čini se ovisi i o tome na koji su način i iz kojih razloga strukovni nastavnici došli u školu, kakve su odnose s učenicima ostvarivali u počecima rada te kako sada percipiraju školski kontekst. Naime, sudionici ovog istraživanja gotovo pa bez iznimke kod učenika primjećuju sve veću demotiviranost u radu, sve više odgojnih problema te povećan broj učenika s različitim teškoćama. Međutim, način na koji pristupaju ovim izazovima, a onda i kvaliteta njihovog odnosa razlikuje se u detektiranim tipovima narativa o profesionalnom identitetu strukovnih nastavnika. Konkretnije, čini se da kvalitetnije odnose s učenicima i niže razine frustracije uzrokovane spomenutim izazovima ostvaruju strukovni nastavnici iz prvog tipa narativa i sudionice iz trećeg tipa narativa. Promotrivši njihove životne priče, može se primijetiti da je riječ s jedne strane o muškim sudionicima istraživanja s obimnijim prethodnim radnim iskustvom koji su u škole nerijetko došli zbog ideje ostavljanja svog profesionalnog nasljeđa te su imali relativno miran prijelaz u školu i danas iskazuju zadovoljstvo gotovo svim aspektima svoga rada u školi. S druge strane je riječ o ženskim sudionicama istraživanja s kraćim i dominantno negativnim iskustvom rada u struci koje su u školu došle uglavnom u potrazi za stabilnošću i boljim radnim uvjetima što su na koncu i realizirale, a rad s

učenicima od početka je za njih centralna aktivnost koja im pruža veliko zadovoljstvo. Više razine frustracije u radu s učenicima te manje ili više distancirane odnose s njima imaju strukovni nastavnici koji pripadaju drugom i četvrtom tipu profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika. S jedne strane riječ je o muškim sudionicima koji su imali kraće i uglavnom negativno iskustvo rada i koji su u školu došli u potrazi za boljim uvjetima rada koje su uglavnom i pronašli u školskom kontekstu, no pokazuju nešto više tenzija u različitim odnosima u školi pa tako i u odnosima s učenicima. Međutim, u njihovom slučaju valja napomenuti da, bez obzira na navedeno, pozitivne povratne informacije učenika ipak i dalje imaju snažan utjecaj na profesionalni identitet ovih strukovnih nastavnika i njihov ostanak u profesiji. Međutim, u četvrtom tipu narativa o profesionalnom identitetu strukovnih nastavnika vidljivo je da je riječ o osobama koje su imale kraća i uglavnom negativna iskustva rada u matičnoj struci, koji su dolazili u škole uglavnom u potrazi za boljim uvjetima rada, koje su u početku i realizirali, međutim kod njih se, čini se, posredstvom učenika ne razvija intrinzična motivacija za radom u školi već u mnogočemu ovise o kontekstualnim prilikama u školi pa su stoga i njihovi odnosi s učenicima nešto stabilniji u početku kada postoji zadovoljstvo drugim uvjetima rada, a recentnije nešto nestabilniji kada su se pojavili značajniji izazovi te potom i nezadovoljstvo zbog uvjeta rada. U svakom slučaju, odnosi s učenicima pokazuju se kao jedan od najznačajnih aspekata profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika s obzirom na to da u počecima rada značajniji problemi u uspostavljanju pozitivnih odnosa s učenicima mogu rezultirati ozbiljnim promišljanjima o odlasku iz škole, dok s druge strane ostvarivanje pozitivnih odnosa s učenicima, te njihove pozitivne povratne informacije na rad strukovnih nastavnika, čak i kod dominantno ekstrinzično motiviranih strukovnih nastavnika, dugoročno značajno utječu na njihov ostanak u profesiji. Navedeno potvrđuje dosadašnje rezultate

istraživanja koji upućuju na činjenicu da će razina samopouzdanja nastavnika, shvaćanje vlastite nastavničke uloge kao i procjena uspješnosti vlastitog rada često ovisiti će o obrazovnim rezultatima učenika, ali i o kvaliteti odnosa koju su nastavnici uspjeli s njima ostvariti (Kelchtermans, 1993; Cinoğlu i Arikan, 2012).

Osim važnosti odnosa s učenicima za profesionalni identitet strukovnih nastavnika u okviru situacijskog okruženja, valja spomenuti i važnost kolegijalnih odnosa za profesionalni identitet strukovnih nastavnika i to posebice u počecima njihovog rada kada se adaptiraju u novu radnu sredinu. Kolegijalna i mentorska podrška za strukovne nastavnike iznimno je važna s obzirom na to da pomaže neiskusnim strukovnim nastavnicima razumjeti svoju ulogu i zadatke u školi te im također omogućuje postati dio zajednice prakse (Wenger, 1998). U ovom istraživanju neformalna kolegijalna, a osobito formalna mentorska podrška u počecima rada također se pokazuje kao iznimno značajna za strukovne nastavnike pri čemu su oni koji su je dobili u počecima rada lakše svladavali početni stres ulaska u nastavu te su imali jasniju ideju o tome što znači biti strukovni nastavnik, oni koji ju nisu dobili (osobito formalnu mentorsku podršku) vrlo često su se osjećali ogorčeno i prepušteni samima sebi te su tada rabili različite kompenzacijske strategije ne bi li lakše preuzeli sve zadatke koje su dobili u počecima svoga rada. Te kompenzacijske strategije uglavnom se odnose na samoinicijativno traženje podrške od različitih kolega, pretraživanje literature i mrežnih izvora te poglavito, oslanjanje na vlastita prethodna obrazovna iskustva i intuiciju. Međutim, nedostatak mentorske i kolegijalne podrške u radikalnijim slučajevima rezultira i neuspješnim završetkom pripravničkog staža te značajnijim problemima u stalnom zaposlenju u školi. Može se također zaključiti da je u ženskim pričama učestalija situacija osigurane formalne mentorske podrške što se ističe kao iznimno važan čimbenik u shvaćanju nastavničke uloge kao i stjecanju relevantnih kompetencija za

rad što povoljno utječe na proces formiranja profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika. S obzirom na već spomenutu orijentiranost sudionica istraživanja na učenike i nastavu, moguće je i da je upravo ovo, dominantno strukturirano mentoriranje u počecima rada doprinijelo snažnijem identificiranju s nastavničkom profesijom. Međutim, valja također napomenuti da se u slučajevima ženskih priča kada izostaje mentorska podrška češće događaju spomenute radikalnije situacije te situacije u kojima ukoliko nema formalne mentorske podrške, utoliko je rjeđa i neformalna kolegijalna podrška. S druge strane, muški sudionici istraživanja češće su slabije formalno mentorirani u počecima rada, posebice oni s obimnijim iskustvom rada u matičnoj struci što se može dijelom objasniti i eksplicite spomenutim od strane dijela sudionika istraživanja člankom 15. *Pravilnika o polaganju stručnog ispita učitelja i stručnih suradnika u osnovnom i nastavnika u srednjem školstvu iz 2003. godine* koji je još uvijek važeći propis, a u kojemu stoji da „Učitelj sa završenim nenastavničkim studijem koji je položio stručni ispit u matičnoj struci izvan odgojno-obrazovnog sustava, nema obvezu polagati one dijelove stručnog ispita koji su po sadržaju istovjetni sadržajima programa polaganja stručnog ispita“. Iako navedeno ne izuzima ove nastavnike od polaganja nastavnog dijela stručnog ispita, čini se da njihovo obimno iskustvo rada u struci utječe na nešto fleksibilniji institucionalni pristup mentoriranja ovih strukovnih nastavnika što sami nastavnici, sudionici ovog istraživanja procjenjuju uglavnom kao lošu praksu u školama. Međutim, iako se primjećuje tendencija slabijeg formalnog mentorstva kod muških sudionika, ipak češće postoji neformalna podrška od strane kolega što im pomaže u počecima rada. Zaključno se može reći da nestrukturirani pristup mentoriranju, osim što doprinosi početnom stresu u radu te čak i radikalnijim ishodima koji kompliciraju početke rada u školi, nerijetko rezultiraju i time da strukovni nastavnici s ovim iskustvima danas ulažu puno truda i vremena upravo u mentoriranje

mladih strukovnih nastavnika kako oni ne bi prolazili iskustva koja su oni imali kao nastavnici početnici. Dakle, formalna ili barem neformalna mentorska podrška u počecima rada pokazuje se kao vrlo važan čimbenik u procesu adaptacije u školsko okruženje, ali istovremeno i u procesu formiranja profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika. Navedeno potvrđuje do sada provedena istraživanja koja također ističu važnost osiguravanja strukturirane profesionalne socijalizacije kao i dužnost institucija da strukovnim nastavnicima koji tek dolaze u školi omoguće opservaciju nastave prije početka poučavanja te učenje i rad uz kooperativnog i iskusnog mentora, budući da se u suprotnom, kako su pokazali i rezultati ovog istraživanja, strukovni nastavnici u radu oslanjaju na vlastita iskustva, improviziraju, ali se vrlo često osjećaju i izolirani od šire zajednice (Viskovic i Robson, 2001; Sze Goh, 2013; Green, 2015).

Osim mentorske podrške u počecima rada, dobra kolegijalna suradnja ostaje važna za strukovne nastavnike kroz cijeli njihov radni staž budući da, kako je i ranije navedeno, strukovni se nastavnici susreću sa sve više izazova u radu s učenicima, ali i s promjenama u nastavničkoj profesiji koje uključuju proširivanje njihovih profesionalnih uloga te povećan obim administrativnih zaduženja. U kontekstu kolegijalnih odnosa u širem smislu, može se primijetiti da se gotovo svi strukovni nastavnici, sudionici ovog istraživanja ostvaruju pozitivnije odnose i češće surađuju s kolegama u okviru svojih užih stručnih aktiva. S obzirom na to da su bliski strukom te da zbog toga moraju kontinuirano surađivati, nije neobično da su im upravo ovi odnosi i najvažniji u kontekstu kolegijalnih odnosa koji nerijetko prerastaju i u bliske privatne odnose. S druge strane, na razini šireg kolektiva češće se primjećuju nesuglasice i tenzije te različite podjele, najočitije od kojih su podjele između starijih i mlađih nastavnika, te strukovnih nastavnika i nastavnika općih predmeta. Podjele između starijih i mlađih nastavnika očigledne su u percepciji da su stariji nastavnici inertniji i

kritičniji spram mlađih nastavnika, a istovremeno povlašteni u kontekstu biranja stručnih predmeta koje će predavati te u korištenju mogućnosti profesionalnog usavršavanja. Podjele između strukovnih nastavnika i nastavnika općih predmeta očituje se u osjećaju inferiornosti kod strukovnih nastavnika jer se od strane nastavnika općih predmeta ne percipiraju kao „pravi profesori“, što onda utječe i na kvalitetu njihove međusobne suradnje. Valja naglasiti da ovakve i slične tenzije u odnosima s kolegama češće imaju oni sudionici istraživanja kod kojih se primjećuje rastuće nezadovoljstvo i u drugim osobnim i kontekstualnim aspektima rada u školi što je razvidno iz četvrtog tipa narativa o profesionalnom identitetu strukovnih nastavnika. Međutim, neovisno o tome radi li se o slabijim ili snažnijim tenzijama u odnosima na razini škole, stručni se aktivi gotovo za sve sudionike istraživanja percipiraju kao sigurna utočišta, mikro zajednice u kojima postoji međusobno razumijevanje, suradnja, podrška i osjećaj pripadnosti. Na ovome se mjestu valja referirati na rad Wengera (1998) koji (ne) sudjelovanje u zajednicama prakse percipira kao središte tzv. organizacijskog identiteta (koji je, kako je prethodno rečeno, prema postmodernističkom viđenju identiteta jedan od aspekata profesionalnog identiteta) te opisuje različite putanje sudjelovanja i ostvarivanja članstva u zajednicama prakse. Pritom se može zaključiti da bi strukovni nastavnici trebali u škole dolaziti kroz „dolazeću putanju“ (eng. *inbound trajectory*) koja podrazumijeva da osobe dolaze u zajednicu prakse s ciljem punopravnog članstva. U ovoj je putanji prihvatljivo i očekivano da osobe prolaze kroz proces nesudjelovanja, odnosno perifernog članstva u procesu učenja. Međutim, ako se periferno članstvo u zajednicama prakse dugoročno nastavlja, periferni članovi postaju marginalizirani članovi što remeti formiranje profesionalnog identiteta, odnosno, konkretnije, njegov organizacijski aspekt. U skladu s time, činjenica da strukovni nastavnici dominantno svoju pripadnost organizaciji pronalaze u uskim zajednicama

praksi – stručnim aktivima je istodobno olakotna i otegotna okolnost. Olakotna upravo zbog činjenice što stručni aktivi omogućuju strukovnim nastavnicima osjećaj pripadnosti nekoj zajednici prakse, ali otegotna zato što nestabilnosti unutar ove uske zajednice prakse, a istodobno izoliranosti od šire zajednice mogu rezultirati time da se kod strukovnih nastavnika ozbiljno naruši organizacijski identitet koji potencijalno ugrožava i stabilnost cjelokupnog profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika. Marginalizacija, kako tvrdi Wenger (1998) ovisi o samoj osobi i načinu na koji usmjerava vlastitu putanju, ali jednako tako i o tome kako je strukturirana zajednica prakse. U tom smislu institucijske politike koje se prema sudionicima istraživanja utjelovljuju u osobi ravnatelja, također igraju važnu ulogu u načinu međusobne suradnje i komunikacije. Nissilä et al (2015) pritom ističu da ako se na razini institucije uspiju ostvariti dobri odnosi i pozitivna atmosfera, češće će dolaziti do spontane suradnje među različitim nastavnicima. I zaista, čini se da strukovni nastavnici, sudionici ovog istraživanja percipiraju važnost vodstva škole u različitim segmentima funkcioniranja škole pa su tako skloni osim važnosti ravnatelja za opremljenost škole, suradnju škole i poslodavaca te ostvarivanje svih uvjeta za rad učenika i nastavnika, isticati njihovu odgovornost i za kvalitetu međuljudskih odnosa u čitavom kolektivu. Međutim, čini se da je dominantna usmjerenost strukovnih nastavnika na svoje stručne aktive prije svega rezultat uobičajenog organizacijskog ustroja u školama koji se onda jednostavno preslikao na međuljudske odnose u kolektivu čime su strukovni nastavnici češće izolirani od šire zajednice ili ju negativnije percipiraju. Uzevši u obzir Wengerove (1998) ideje o (ne) sudjelovanju, može se zaključiti da bi bez obzira na to što strukovni nastavnici osjećaju pripadnost i dobivaju podršku unutar stručnih aktiva, za njihov stabilni organizacijski identitet, ali i kvalitetu njihovog rada od iznimne je važnosti ostvarivati dobre odnose i surađivati s drugim strukovnim nastavnicima kao i

nastavnicima općih predmeta. Jednako tako, dobra kolegijalna suradnja pomaže strukovnim nastavnicima nositi se s različitim izazovima s kojima se susreću u radu, ali i generalno omogućuje razmjenu iskustava, materijala te diseminaciju novih znanja i vještina (Sirk, Liivik i Loogma, 2016). U tom smislu valja napomenuti i da će profesionalni identitet nastavnika biti stabilniji ako od početka njihovog rada u školi postoji dobra suradnja s drugim kolegama (Vähäsantanen et al, 2008). Kako bi se navedeno ostvarilo, institucijske bi politike trebale biti usmjerene na stvaranje prilika i poticanje međusobne suradnje u kolektivu u okviru nastave (međupredmetna suradnja), pripreme i realizacije projekata, ali i neformalnih druženja unutar kolektiva koje neki sudionici istraživanja ističu kao vrlo važan aspekt međuljudskih odnosa.

Važnost situacijskog okruženja za strukovne nastavnike na koncu se očituje u mogućnostima koje im institucijsko okruženje nudi u kontekstu profesionalnog usavršavanja. Naime, strukovni nastavnici kontinuirano bi trebali održavati kontakte s matičnom strukom i ažurirati svoje kompetencije u tom području, ali se i paralelno razvijati u kontekstu nastavničkih kompetencija. Profesionalno usavršavanje iznimno je važno za proces razvoja profesionalnog identiteta budući da se kroz adaptaciju u sustav koji podrazumijeva proces formiranja nastavničkog identiteta prioritet često u početku stavlja naglasak na stjecanje i razvoj nastavničkih kompetencija. Cjeloživotno učenje i kontinuirano profesionalno usavršavanje stoga omogućuju ostvarivanje ravnoteže u okviru nastavničkih kompetencija i kompetencija matične struke kod strukovnih nastavnika (Rodgers i Scott, 2008; Anspal, Eisenschmidt i Löfström, 2012). Osim vlastitog angažmana u tom smislu, iznimno je važna i institucionalna podrška (Viskovic i Robson, 2001; Sirk, Liivik i Loogma, 2016). Strukovni nastavnici, sudionici ovog istraživanja u kontektu profesionalnog

usavršavanja čini se najčešće koriste mogućnosti edukacija koje im se nude od strane Agencije za odgoj i obrazovanje, Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih ili pak od strane strukovnih komora te, iako rjeđe, samih škola u kojima rade. U okviru profesionalnog usavršavanja u matičnoj struci, često je riječ o kratkotrajnim edukacijama te strukovni nastavnici i dalje nemaju priliku duljeg perioda profesionalnog usavršavanja u realnom okruženju svoje matične struke, iako se dugotrajnije edukacije smatraju iznimno važne za strukovne nastavnike (Andersson, Hellgren i Köpsén, 2018). Osim organiziranih edukacija, strukovni nastavnici često konzultiraju dostupnu literaturu i mrežne izvore i u kontekstu matične struke i u kontekstu nastave, a nerijetko su im i učenici i kolege unutar i izvan škole važan izvor novih znanja što je slično načinima profesionalnog usavršavanja koje najčešće koriste i njihovi inozemni kolege (Hamilton Broad, 2016). No, primjetno je da strukovni nastavnici upućuju na različite izazove s kojima se susreću u kontekstu profesionalnog usavršavanja što su prepoznali i saželi Andersson i Köpsén (2015) te opisuju situacijske, dispozicijske i institucijske barijere s kojima se strukovni nastavnici često susreću. Situacijske barijere se odnose na one uzrokovane vlastitim životnim situacijama te mogu biti pod utjecajem spola, godina života ili primjerice lokacije, dispozicijske barijere su ovisne o osobnoj motivaciji za pohađanjem edukacija ili pak o tenzijama koje se javljaju u profesionalnom identitetu strukovnih nastavnika te, na koncu, institucijske barijere koje su uzrokovane neadekvatnom institucijskom podrškom u kontekstu profesionalnog usavršavanja. Rezultati ovog istraživanja otkrivaju nekoliko zanimljivih nalaza u ovom kontekstu. Prije svega, već je i ranije spomenuta dominantna orijentiranost na profesionalna usavršavanja u nastavi ili u matičnoj struci, a rjeđe na oboje što je često rezultat zbivanja u okviru njihovih osobnih biografija te formirane „nastavničke misije“. Konkretnije, veća usmjerenost na učenike i njihove potrebe

rezultirat će snažnijom orijentacijom na profesionalna usavršavanja u kontekstu nastavničkih kompetencija, a veća usmjerenost na opstojnost struke kroz kanal poučavanja rezultirat će snažnijom orijentacijom na profesionalna usavršavanja u matičnoj struci. U kontekstu opisanih barijera se stoga također mogu primijetiti različiti diskursi s obzirom na tipove narativa u koji se strukovni nastavnici smještaju. Naime, snažnija usmjerenost strukovnih nastavnika iz prvog pa i drugog tipa narativa o profesionalnom identitetu na profesionalna usavršavanja u matičnoj struci te kritički stav spram edukacija vezanih za nastavničke kompetencije dominantno su, čini se, pod utjecajem dispozicijskih barijera. Konkretnije, ovi su strukovni nastavnici s jedne strane zbog ljubavi prema matičnoj struci i zbog obimnih i pozitivnih prethodnih radnih iskustava u matičnoj struci (prvi tip) ili pak s druge strane zbog tenzija koje se javljaju u profesionalnom identitetu (drugi tip) apriori snažnije orijentirani matičnoj struci i kritičniji spram edukacija koje se organiziraju u kontekstu stjecanja i razvoja nastavničkih kompetencija. Kod trećeg i četvrtog tipa narativa o profesionalnom identitetu strukovnih nastavnika pak primjećuju višestruke barijere s kojima se susreću. Naime, kod trećeg tipa narativa se mogu primijetiti dispozicijske i institucijske barijere. Sudionice koje pripadaju trećem tipu narativa dominantno su usmjerene na stjecanje i razvoj nastavničkih kompetencija, a manje su motivirane za razvoj i stjecanje kompetencija u matičnoj struci što se može objasniti i njihovom potencijalnom nesigurnošću u matičnoj struci zbog manje obimnog prethodnog iskustva rada u matičnoj struci. Ovim dispozicijskim barijerama pogoduju dodatno i institucijske barijere pri čemu se ističu problemi u pronalasku zamjena u slučaju dugotrajnijih profesionalnih usavršavanja u matičnoj struci te nedostupnost ovih usavršavanja zbog velikih financijskih izdataka koje institucija nije u mogućnosti pokriti. Na koncu, kod četvrtog tipa narativa primjetne su dispozicijske, institucijske ali i situacijske barijere.

Kod ovih sudionika u kontekstu dispozicijskih barijera žene su kao i u trećem tipu narativa usmjerene dominantno na stjecanje i razvoj nastavničkih kompetencija dijelom također zbog nesigurnosti vezanih uz matičnu struku, dok su s druge strane muškarci više usmjereni na profesionalna usavršavanja u matičnoj struci nerijetko zbog ideje da je matična struka superiornija pa time procjenjuju i da su edukacije organizirane u svrhu stjecanja i razvoja nastavničkih kompetencija bitno lošije kvalitete. Valja također podsjetiti da su ove dispozicijske barijere također potaknute zbog sve snažnijih tenzija u profesionalnom identitetu kod ovih sudionika istraživanja. U kontekstu institucijskih barijera također se ističu financijski zahtjevna stručna usavršavanja u matičnoj struci koja institucija ne pokriva, a kod žena se u ovom tipu narativa pronalaze i situacijske/institucijske barijere koje se očituju u percepciji da su edukacije uglavnom osigurane za starije nastavnike pri čemu se one kao mlađe osobe teže zauzimaju za sebe, a dodatno se takve prakse perpetuiraju i institucijskim politikama. Dakle, iako se u nacionalnim okvirima u Programu razvoja sustava strukovnog obrazovanja i osposobljavanja 2016. -2020. (str.23) također ističe važnost kontinuiranog profesionalnog razvoja strukovnih nastavnika u svrhu „odgovaranja na potrebe tržišta rada, potreba učenika, poslodavaca te društva u cjelini“ te se pritom od strukovnih nastavnika očekuje da koriste „nove pristupe u poučavanju, surađuju s poslodavcima i aktivno koriste nove tehnologije“, evidentno je da postoje ozbiljne prepreke u kontekstu njihovog profesionalnog usavršavanja. Može se zaključiti da način na koji će strukovni nastavnici konzumirati različite oblike profesionalnog usavršavanja često ovisi o preferencijama samih nastavnika, koje su, kako se može primijetiti pod utjecajem njihovih osobnih biografija. Rezultati ovog istraživanja upućuju na to da će ovakav, gotovo pa stihijski način profesionalnog usavršavanja strukovnih nastavnika, pri čemu se ne vodi računa o uravnoteženom profesionalnom razvoju nastavničkih kompetencija

i kompetencija u matičnoj struci, nerijetko rezultirati neujednačenim razvojem profesionalnog identiteta ili barem povećanim tenzijama u profesionalnom identitetu tijekom procesa njegova daljnjeg razvoja. S obzirom na to, institucije bi trebale imati jasnu viziju i sustavan način provedbe profesionalnog usavršavanja strukovnih nastavnika vodeći računa o važnosti koju profesionalno usavršavanje ima za razvoj profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika te za kvalitetu njihovog rada. Pritom bi s jedne strane institucije trebale osigurati mogućnosti za odlazak na edukacije vezane za stjecanje i razvoj nastavničkih kompetencija ili organizirati ovakve edukacije unutar institucionalnih okvira (Sirk, Liivik i Loogma, 2016), a s druge strane osigurati strukovnim nastavnicima mogućnosti profesionalnog usavršavanja u matičnoj struci. U ovom kontekstu posebno valja obratiti pozornost na one nastavnike koji imaju smanjenu intrinzičnu motivaciju za profesionalno usavršavanje u matičnoj struci što se češće događa kod onih strukovnih nastavnika koji nemaju prethodno iskustvo rada u matičnoj struci ili je to iskustvo oskudno (Andersson, Hellgren i Köpsén, 2018).

Na kraju također valja istaknuti da bi institucija trebala igrati važnu ulogu u ostvarivanju formalnih odnosa s poslodavcima čime se ostvaruju preduvjeti za stručnu praksu učenika, ali i za kontinuiranu povezanost strukovnih nastavnika sa svojom matičnom strukom što također bitno utječe na njihov profesionalni identitet. Dakle, institucija bi trebala podržavati simbiotski odnos sa svijetom rada te stvaranje snažnih mreža između strukovnih nastavnika i poslodavaca (Andersson, Hellgren i Köpsén, 2018). Međutim, i u ovom segmentu postoje značajne poteškoće koje nadilaze tipove narativa o profesionalnom identitetu jer se pronalaze u gotovo svim pričama sudionika ovog istraživanja. Opći je dojam da su rjeđe situacije u kojima se strukovni nastavnici u suradnji s poslodavcima ne samo u svrhu vlastitog profesionalnog usavršavanja, već i u svrhu povezivanja učenika s poslodavcima, služe već ostvarenim institucijskim

vezama sa svijetom rada. Češće se događa da strukovni nastavnici samoinicijativno kontaktiraju različite organizacije, tvrtke i obrte ne bi li ostvarili suradnju ili koriste svoje postojeće kontakte koje su ostvarili kroz prethodna iskustva rada u matičnoj struci kako bi povezali učenike i poslodavce. U ovakvim uvjetima, nije iznenađujuće, bolje se snalaze oni strukovni nastavnici s obimnijim iskustvom rada u struci te snažnijim vezama s poslodavcima, dok se drugi samostalno angažiraju u pronalasku suradnika ili, na žalost, s vremenom prestaju surađivati s poslodavcima jer osjećaju veliki nedostatak institucionalne potpore i gube volju za ovakvom vrstom suradnje. Dakle, za zaključiti je da i u ovom smislu škole imaju veliku dobrobit od strukovnih nastavnika s obimnim radnim iskustvom u matičnoj struci, međutim, vrlo je diskutabilna ovakva institucionalna politika u kojoj suradnja škole i poslodavaca vrlo često ovisi o kapacitetima samih strukovnih nastavnika. Naravno, treba naglasiti da je često u okviru trogodišnjih programa nešto bolja situacija zbog jedinstvenog modela obrazovanja[9] koji podrazumijeva da se 70% praktične nastave odvija kod poslodavaca. Međutim, uzimajući sve navedeno u obzir, može se zaključiti da niti u ovom segmentu ne postoji sustavan pristup u svim strukovnim školama što u kontekstu profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika može rezultirati snažnim tenzijama i dominantnu pripadnost ili jednom ili drugom profesionalnom identitetu čime se opet udaljavaju od ideje integriranog identiteta kojem bi trebali težiti s obzirom na njihovu ulogu u odgojno-obrazovnom sustavu.

Preostalo je još opisati i utjecaj šireg društvenog okruženja na profesionalni identitet strukovnih nastavnika. U okviru šireg društvenog okruženja valja promotriti društvena

[9] Naukovanje u kontekstu jedinstvenog modela obrazovanja definirano je u definirano je u Zakonu o obrtu (NN, broj 143/13), Pravilniku o minimalnim uvjetima za ugovore o naukovanju (NN, broj 63/14) i Pravilniku o postupku i načinu izdavanja dozvola (licencija) za izvođenje praktične nastave i vježbi naukovanja (NN, broj 37/15)

i politička očekivanja od nastavnika, obrazovne politike te odnos javnosti prema obrazovanju. Strukovni nastavnici na ovu dimenziju nemaju prevelik utjecaj, međutim zauzvrat ova dimenzija može bitno utjecati kako na strukovne nastavnike tako i na sustav u cjelini (Viskovic i Robson, 2001).

U Republici Hrvatskoj značajnije promjene u strukovnom obrazovanju na razini obrazovnih politika započele su *Strategijom razvoja strukovnog obrazovanja 2008. - 2013.* koja se temeljila na ciljevima i preporukama definiranim u Kopenhaškom procesu iz 2002. godine. Strategija je predviđala reformu sustava strukovnog obrazovanja i osposobljavanja sa sljedećim ciljevima:

- razviti kvalifikacije temeljene na kompetencijama i rezultatima učenja
- trajno usklađivati obrazovanje s potrebama tržišta rada
- izgraditi sustav strukovnog obrazovanja i osposobljavanja koji omogućava cjeloživotno učenje i mobilnost
- definirati uloge nastavnika u sustavu orijentiranom na rezultate učenja
- uspostaviti sustav osiguranja kvalitete

Nakon ovog dokumenta javlja se *Program razvoja strukovnog obrazovanja i osposobljavanja za razdoblje od 2016. do 2020. godine* koji je proizašao iz *Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije,* a koji predviđa postupne promjene u sustavu strukovnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj. Iako se nije dogodila reforma strukovnog obrazovanja i osposobljavanja koja je bila predviđena prethodno navedenom Strategijom, u ovom se Programu ipak ističe da je Strategija rezultirala: „ čitavim nizom mjera usmjerenih na modernizaciju i jačanje kvalitete strukovnog obrazovanja i osposobljavanja u Republici Hrvatskoj. Jačali su se mehanizmi povezanosti strukovnog obrazovanja s potrebama tržišta rada (sektorska vijeća), kroz

razvoj i uvođenje novih alata (profili sektora, standardi zanimanja, standardi kvalifikacija), a temeljem njih modularnih i na ishodima učenja utemeljenih strukovnih kurikuluma. Unaprijeđen je sustav osiguranja kvalitete i uvedeno je samovrednovanje u ustanove za strukovno obrazovanje. Snažno se poticao razvoj partnerstva ustanova za strukovno obrazovanje i lokalnih dionika“ (str.8).

Prioriteti za strukovno obrazovanje i osposobljavanje definirani *Programom razvoja strukovnog obrazovanja i osposobljavanja za razdoblje od 2016. do 2020. godine* su kako slijedi:

- **Poboljšanje relevantnosti strukovnog obrazovanja i osposobljavanja u odnosu na tržište rada** (kroz izradu, donošenje i provedbu Nacionalnog kurikuluma za strukovno obrazovanje; izradu, donošenje i praćenje provedbe sektorskih i/ili kurikuluma za stjecanje strukovnih kvalifikacija; racionalizaciju mreže strukovnih škola i programa i uspostavljanje regionalnih centara kompetentnosti)
- **Poboljšanje kvalitete strukovnog obrazovanja i osposobljavanja** (kroz uspostavu jedinstvenog sustava osiguravanja kvalitete strukovnog obrazovanja i osposobljavanja; osuvremenjivanje modela samovrednovanja i povezivanje sa sustavom vanjskog vrednovanja odgojno-obrazovnih ustanova; korištenje mehanizama za praćenje kvalitete strukovnog obrazovanja i učinkovitosti te za poboljšanje sustava koji se temelji na mjerljivim pokazateljima; jačanje kapaciteta ustanova za strukovno obrazovanje za provedbu jedinstvenog sustava osiguravanja kvalitete strukovnog obrazovanje i osposobljavanja; jačanje kapaciteta nastavnika strukovnih predmeta; jačanje kapaciteta mentora kod poslodavca.)

- **Promicanje izvrsnosti, privlačnosti i uključivosti strukovnog obrazovanja i osposobljavanja** (kroz promociju vještina učenika strukovnih programa, modernizaciju i promicanje strukovnog obrazovanja i vještina; podršku inovacijama i projektima strukovnih škola usmjerenih na jačanje kapaciteta i osiguravanje relevantnog, kreativnog i modernog strukovnog obrazovanja i osposobljavanja u partnerstvu s tvrtkama i širom zajednicom; unaprjeđivanje sustava profesionalnog usmjeravanja; poticaje za programe i projekte jačanja uključenosti svih skupina kojima prijeti isključenje iz obrazovanja .)
- **Internacionalizacija strukovnog obrazovanja i osposobljavanja, poticanje međunarodne mobilnosti učenika i nastavnika** (kroz razvoj i jačanje mogućnosti za veću mobilnost učenika i nastavnika i potporu međunarodnoj dimenziji strukovnog obrazovanja i osposobljavanja)

.

Prema informacijama dostupnima na stranicama Ministarstva znanosti i obrazovanja do sada je započela eksperimentalna provedba dualnog obrazovanja u školskoj godini 2018./2019. za 4 kvalifikacije (prodavač, kozmetičar, dimnjačar i staklar), a za iduću školsku godinu (2020./2021.) planira se eksperimentalna provedba dualnog obrazovanja za zanimanja CNC operater, kuhar i konobar. Ukupno je imenovano 25 regionalnih centara kompetentnosti i razvijeno je 29 novih ishodovno orijentiranih strukovnih kurikuluma temeljenih na standardima zanimanja i standardima kvalifikacija. Međutim, nema dostupnih informacija o tome što se do sada učinilo u kontekstu jačanja kapaciteta nastavnika strukovnih predmeta. Istodobno se može primijetiti da su očekivanja od strukovnih nastavnika prilično visoka i usmjerena i na nastavu i na matičnu struku pri čemu se *Programom razvoja strukovnog obrazovanja i*

osposobljavanja za razdoblje od 2016. do 2020. godine (str. 22) ističe da „suvremeni nastavnik u strukovnom obrazovanju treba znatno proširiti spektar svojih profesionalnih kompetencija, biti u stanju kritički razmotriti svoju praksu i prilagođavati je u skladu s potrebama učenika i zahtjevima struke.“ Pritom je bilo predviđeno da se 2018. godine izrade standardi zanimanja i standardi kvalifikacija za nastavnike strukovnih predmeta, što se još uvijek nije dogodilo[10]. Međutim, iz navedenog je evidentno da se na razini obrazovnih politika ipak događaju određene promjene, istodobno, strukovni nastavnici, sudionici ovog istraživanja su iznimno kritični spram obrazovnih politika neovisno o tipu narativa u koji se smještaju. Načelno se može zaključiti da strukovni nastavnici ili ne vide da se događaju promjene ili smatraju da se događaju, ali da nisu suštinske nego da ostaju na razini administrativnih promjena. Primjećuju nesklad između potreba na tržištu rada i kadrova koji se obrazuju u strukovnim školama, lošu gospodarsku situaciju u zemlji te slabu suradnju između poslodavaca i škole što se moglo primijetiti i iz ranije opisanog samoinicijativnog angažmana nekih strukovnih nastavnika u povezivanju s poslodavcima. Često obrazovne politike vide kao nesustavne i nedovoljno promišljene te smatraju da se upravo zbog toga teško i sporo spuštaju na operativnu razinu. No, zanimljivo je dodatno analizirati na koji način ova negativna percepcija obrazovnih politika utječe na profesionalni identitet strukovnih nastavnika. U tom smislu mogu se primijetiti neke razlike između tipova narativa o profesionalnom identitetu strukovnih nastavnika. Dakle, načelno gotovo u svim pričama pronalazi se negativna percepcija obrazovnih politika, no u tipu jedan i tri primjećuje se snažna osobna inicijativa u iniciranju promjena u neposrednom okruženju. Kod ovih strukovnih nastavnika primjećuje se

[10] Trenutno je u provedbi HKO projekt (UP.03.1.1.03.0056) Kompetencijski standardi nastavnika , pedagoga i mentora u okviru kojeg se izrađuje i standard zanimanja i kvalifikacije za nastavnike stručnih predmeta

optimizam i pokretačka snaga promjena u školama u kojima rade te postoji ideja da iako su obrazovne politike i reforme spore i nesustavne, na razini škola se može puno toga promijeniti kako bi se situacija poboljšala. Uzimajući u obzir tipologiju strukovnih nastavnika koju su predstavili (Vähäsantanen et al, 2008), može se reći da se u prvom i trećem tipu narativa o profesionalnom identitetu strukovnih nastavnika u jednom radi o nastavnicima orijentiranima na odgoj i obrazovanje u čijem su središtu učenici, njihov individualni razvoj i razvoj njihovog profesionalnog identiteta te njihova dobrobit, a u drugom nastavnicima orijentiranima na nastavni predmet čiji je fokus matična struka i razvoj stručnih znanja te relevantnih kompetencija kod učenika. Sukladno tome, aktivnost ovih nastavnika se s jedne strane očituje u opremanju škola, povezivanju s poslodavcima i realizaciji projekata (prvi tip), a s druge je riječ o angažmanu u kreiranju kurikuluma, članstvima u različitim povjerenstvima, realizaciji projekata na razini škole i slično (treći tip). S obzirom na njihovo ranije opisano zadovoljstvo dolaskom u školu i uvjetima u školi, ali i mogućnosti djelovanja koju im institucija očigledno omogućuje, nije neobično da ovi strukovni nastavnici nisu obeshrabreni već angažirani usprkos zajedničkoj, dominantno negativnoj percepciji obrazovnih politika. Sličan je diskurs i u drugom tipu narativa o profesionalnom identitetu strukovnih nastavnika, međutim, primjećuje se ipak nešto snažniji utjecaj negativne percepcije obrazovnih politika na njihov profesionalni identitet, odnosno nešto manja razina pokazivanja samoinicijative što opet, gledajući širu životnu priču ovih strukovnih nastavnika nije neobično s obzirom na to da generalno pokazuju nešto više tenzija u profesionalnom identitetu. U četvrtom tipu narativa pak, nerijetko se može primijetiti osjećaj ogorčenosti, bespomoćnosti i odustajanja uslijed negativne percepcije obrazovnih politika kao i ideju o nepopravljivoj šteti koja je učinjena u sustavu strukovnog odgoja i obrazovanja pri čemu oni sami ne vide više prostora za svoj vlastiti angažman u

poboljšanju situacije u okviru vlastite institucije s obzirom na to da i instituciju vide kao dominantno inertnu, sklonu birokratiziranju, a ne djelovanju. Za zaključiti je dakle da se zadovoljniji i bolje adaptirani strukovni nastavnici koji primjećuju pozitivne pomake na razini svojih institucija, bolje nose s izazovima koje im nose obrazovne politike. Međutim, kao što postoji potreba za promjenama u institucijskim politikama u kontekstu poboljšanja međuljudskih odnosa, ostvarivanja suradnje s poslodavcima ili planiranja profesionalnog usavršavanja strukovnih nastavnika, tako se može reći i da je evidentno potrebna bolja komunikacija između nacionalnih obrazovnih politika, škola i partikularno strukovnih nastavnika. Strukovne nastavnike potrebno je više uključivati u kreiranje i implementaciju promjena u sustavu ili im barem bolje komunicirati svrhu i potencijalne ishode ovih promjena budući da je razvidno da generalno postoji negativna percepcija obrazovnih politika i reformi od strane strukovnih nastavnika čiji način angažiranosti u implementacijama promjena onda ovisi o osobnoj procjeni svrhovitosti tih promjena ili o institucionalnoj kulturi koja će simulirati ili obeshrabriti implementaciju različitih promjena na razini škole. Navedeni rezultati istraživanja jasno potvrđuju dosadašnje nalaze koji upućuju prije svega na to da obrazovne politike svakako imaju utjecaj na profesionalni identitet strukovnih nastavnika (Vähäsantanen i Eteläpelto, 2011) pri čemu odgovor na obrazovne politike nerijetko ovisi o osobnoj biografiji svakog strukovnog nastavnika koji će ovisno o svojim prethodnim iskustvima nerijetko različito reagirati na iste obrazovne politike ili konkretnije reforme (Farnsworth i Higham (2012). Jednako tako, dosadašnja istraživanja stavljaju naglasak na ideju da ako su obrazovne politike u srazu s postojećim profesionalnim identitetom i ako se one implementiraju bez da strukovni nastavnici u njima participiraju, to potencijalno može dovesti do snažnih osjećaja frustracije i nezadovoljstva kod

strukovnih nastavnika (Vähäsantanen i Eteläpelto, 2011; Goodson i Ümarik, 2019) što je također očigledno i prema nalazima ovog istraživanja.

Vrlo slična se priča pronalazi i u kontekstu društvene percepcije strukovnih nastavnika i strukovnih škola. Gotovo svi sudionici ovog istraživanja smatraju da se strukovno obrazovanje i osposobljavanje u Republici Hrvatskoj sustavno godinama zanemaruje i obezvrjeđuje te da neovisno o tome što postoji velika potražnja za nekim kadrovima koje strukovne škole obrazuju, roditelji i djeca i dalje percipiraju gimnazije kao superiorne strukovnim školama te postoji osjećaj srama koji se vezuje za upis pojedinih strukovnih zanimanja. Navedeni rezultat već je više puta potvrđen i u inozemnim istraživanjima (Dalton i Smith, 2004; Grollman, 2008; Berner, 2010; Hamilton Broad, 2016; Sirk, Liivik i Loogma, 2016; Boldrini, Sappa i Aprea, 2019) što znači da je ovakva percepcija strukovnog obrazovanja svojstvena različitim okruženjima. Pritom se također potvrđuje da su trogodišnja obrtnička i industrijska zanimanja u najnezavidnijem položaju (Berner, 2010) te se sukladno tome neka zanimanja u potpunosti obezvrjeđuju, a time i učenici koji se za ta zanimanja obrazuju, nastavnici koji im predaju te škole koje nude ove programe u cjelini. Strukovni nastavnici pritom nerijetko mogu iskusiti nedostatak motivacije u vlastitom profesionalnom angažmanu (Boldrini, Sappa i Aprea, 2019). No, u ovom je istraživanju zanimljivo za istaknuti da iako svjesni negativne društvene percpecije na različite strukovne nastavnike ona različito djeluje. U prvom i trećem tipu narativa o profesionalnom identitetu strukovnih nastavnika tako se opet primjećuje da unatoč nezavidnom položaju strukovnog obrazovanja u društvu, postoji ideja vrijednosti posla strukovnih nastavnika. Smatraju da su oni izuzetno važni jer predstavljaju poveznicu između obrazovanja i svijeta rada i podrška su učenicima u njihovom osobnom i profesionalnom razvoju. Nerijetko osjećaju ponos što su u situaciji u kojoj imaju priliku obrazovati nove generacije

stručnjaka u određenom području te su zadovoljni uvjetima rada. Zbog svega navedenog ih čini se daleko manje dotiče ova negativna društvena percepcija jer su oni našli intrinzičnu motivaciju za bavljenje nastavničkim poslom te, kao što je ranije navedeno, postoji osjećaj da se situacija može promijeniti i da kreće od njih samih. Iako sudionici koji pripadaju trećem tipu narativa o profesionalnom identitetu strukovnih nastavnika nisu toliko udaljeni od prethodno opisanih, ipak čini se da negativna društvena percepcija na njih nešto više utječe. Učenici su u tom smislu presudni s obzirom da su za ove nastavnike oni nositelji intrinzične motivacije koju ranije nisu nužno imali, međutim sebe ne izoliraju iz konteksta u kojem se nalaze te se ipak prepoznaje veće nezadovoljstvo zbog ove, generalno negativne percepcije strukovnog obrazovanja. Iz četvrtog je pak tipa narativa opet vidljivo da negativna društvena percepcija do ovih nastavnika snažnije dopire, iako i oni ipak vide važnost posla koji rade. U tom kontekstu, jasno je da će generalno zadovoljniji i ispunjeniji strukovni nastavnici manje pažnje pridavati negativnoj društvenoj percepciji strukovnih škola od onih među kojima postoje već snažnije tenzije uzrokovane prije svega njihovim osobnim biografijama, a onda i međuljudskim odnosima i kontekstualnim prilikama u školi. Dakle, može se zaključiti da je u svrhu doprinosa stabilnosti profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika potrebno kontinuirano raditi na podizanju društvene svijesti o važnosti strukovnih škola za gospodarski rast zemlje te popularizirati dezavuirana zanimanja (dominantno trogodišnje obrtničke i industrijske programe) te jednako tako, raditi na podizanju ugleda i statusa strukovnih nastavnika kao ključnih dionika u povezivanju svijeta rada i odgojno-obrazovnog sustava što se i postavlja kao jedan od ciljeva u *Programu razvoja sustava strukovnog obrazovanja i osposobljavanja* 2016. -2020.

Za zaključiti je da su situacijsko i šire društveno okruženje također iznimno važni aspekti profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika koji imaju snažan utjecaj na početnu adaptaciju u odgojno-obrazovni sustav, odnosno proces formiranja profesionalnog identiteta, ali što je još i važnije, na njegov daljnji razvoj. Osnovni zaključci koji su proizašli iz rasprave te odgovori na navedeno istraživačko pitanje su kako slijedi:

- Odnosi s učenicima važni su za profesionalni identitet strukovnih nastavnika jer utječu na razvoj intrinzične motivacije za nastavnički posao te su glavni faktor identifikacije s nastavničkom profesijom.
- Nastavničke misije ovisit će o osobnim biografijama strukovnih nastavnika.
- Formalno i neformalno mentorstvo važno je za profesionalni identitet strukovnih nastavnika jer pomažu u identifikaciji s nastavničkom profesijom te adaptaciji u organizaciju.
- Međuljudski odnosi najbolji su u okviru stručnih aktiva, nešto lošiji na razini škole te bi se stoga institucijske politike trebale više usmjeriti na bolje umrežavanje cijelog kolektiva.
- Postoji negativna percepcija obrazovnih politika i reformi, a njihov utjecaj na strukovne nastavnike ovisi o njihovim osobnim biografijama i načinu i kvaliteti adaptacije u školu. S obzirom na to, obrazovne politike trebale bi biti uključive i poticati participaciju strukovnih nastavnika u njihovom kreiranju i provedbi.
- Postoji negativna društvena percepcija strukovnih škola pa i strukovnih nastavnika, a utjecaj ove percepcije na strukovne nastavnike ovisi o njihovim osobnim biografijama i načinu i kvaliteti adaptacije u školu stoga je potrebno poraditi na ugledu i statusu strukovnih nastavnika, strukovnih škola i zanimanja koja nude.

7.3. Djelovanje strukovnih nastavnika na formiranje i razvoj vlastitog profesionalnog identiteta

Drugo specifično istraživačko pitanje u ovome radu glasi : *Djeluju li i na koji način strukovni nastavnici samostalno na formiranje i razvoj profesionalnog identiteta?* Stoga će se u ovome potpoglavlju raspraviti o načinima na koje strukovni nastavnici samostalno djeluju na vlastiti profesionalni identitet. Naime, postmodernističko viđenje profesionalnog identiteta uključuje ideju o aktivnosti i djelovanja osobe na proces formiranja i razvoja vlastitog profesionalnog identiteta (Billet i Somerville, 2004; Vähäsantanen, Saarinen i Etaläpelto, 2010; Vloet i van Swet, 2010). Djelovanje strukovnih nastavnika može se prepoznati u njihovom utjecaju na vlastitu nastavnu praksu, te na zajednicu prakse u kojoj rade kao i djelovanje na svoj širi kontekst (Vähäsantanen et al, 2008; Vähäsantanen i Eteläpelto, 2011). Dodatno, u slučaju strukovnih nastavnika posebno je važno promotriti njihovo djelovanje u kontekstu povezivanja matične struke i školskog konteksta u kojem trenutno rade.

Kod sudionika ovog istraživanja samostalno djelovanje na vlastiti identitet primjetno je u različitom obimu i na različite načine te je čini se ponekad pod snažnim utjecajem osobne biografije, ali i institucijskog okruženja. Naime, što se tiče djelovanja strukovnih nastavnika u kontekstu obrazovnih reformi ili iniciranja promjena na razini škole, već je ranije istaknuto da neovisno o generalno negativnoj percepciji nacionalnih obrazovnih politika neki strukovni nastavnici samoinicijativno djeluju u vlastitom neposrednom okruženju ne bi li osigurali realizaciju ključnih promjena mehanizmom „bottom-up“. Uglavnom su to oni nastavnici koji imaju obimnije iskustvo rada u struci ili oni koji su se samorealizirali u nastavničkoj profesiji te su zadovoljni svojom pozicijom i radom u strukovnim školama. Valja također naglasiti da ovi nastavnici istodobno svoju instituciju dominantno vide kao onu koja potiče i omogućuje

strukovnim nastavnicima iniciranje promjena. U svojoj naravi moglo bi ih se okarakterizirati kao one koje Rekkor, Ümarik i Loogma (2013) opisuju kao konstruktivno-kritične inovatore. S druge pak strane pojavljuju se oni strukovni nastavnici koji osim negativne percepcije obrazovnih politika također ne vide prostor za vlastito djelovanje u poboljšanju loše situacije, a institucije u kojima rade nerijetko percipiraju kao visoko birokratizirane i koje ne dopuštaju inicijativu od strane nastavnika već implementiraju promjene koje im nalažu nacionalne obrazovne politike bez rasprave. Kod njih se vrlo često primjećuje i ono što prepoznaju Ümarik i Goodson (2018), a tiče se nostalgije za prošlim vremenima u kojima je sustav puno bolje funkcionirao. Treba naglasiti da je uglavnom riječ o onim strukovnim nastavnicima kod kojih se kroz njihove osobne biografije često primjećuje nezadovoljstvo kako odabirom struke, radnih mjesta tako i uvjetima rada na različitim radnim mjestima pa tako i u školi. Prema Rekkor, Ümarik i Loogma (2013) može se reći da je riječ ili o zanemarivateljima normi ili pak gorko razočaranim strukovnim nastavnicima. U ovom kontekstu valja primijetiti da osobne biografije imaju snažan utjecaj na obim i način djelovanja u kontekstu iniciranja i implementiranja promjena budući da se čini da predstavljaju očište za percepciju institucije u kojoj rade. Vrlo je slična situacija i u kontekstu djelovanja strukovnih na vlastitu nastavnu praksu. Iako svi strukovni nastavnici tvrde da imaju određenu autonomiju u svom nastavnom radu, iznova je kod nekih vidljivi snažniji angažman u kontekstu nabavljanja potrebne opreme kako bi mogli što praktičnije odraditi nastavu, prikupljanja različitih nastavnih materijala uslijed nedostataka recentnih i relevantnih udžbenika iz matične struke ili pak osmišljavanja projektne nastave te organiziranje odlazaka u stručne posjete. Može se reći da se uzorak tipa strukovnih nastavnika koji pokazuju ovakvu vrst djelovanja iznova ponavlja. Dakle riječ je dominantno o prvom i trećem tipu te dijelom i drugom

tipu narativa o profesionalnom identitetu strukovnih nastavnika. U četvrtom tipu narativa o profesionalnom identitetu strukovnih nastavnika, iako se u ovom kontekstu ne može govoriti o pasivnosti u djelovanju na vlastitu nastavnu praksu budući da se među ovim sudionicima istraživanja također ističu oni koji se trude svoju nastavu osuvremeniti, češće se ističu priče o različitim preprekama s kojima se susreću kako bi učinili neke važne promjene u svojoj nastavnoj praksi pri čemu se opet ističe nedostatak institucionalne podrške u radu. Strukovni nastavnici primjetno djeluju i na vlastito profesionalno usavršavanje, iako se u ovom kontekstu primjećuje nešto više barijera koje pred njih stavljaju institucionalne ili nacionalne obrazovne politike pri čemu ne postoji sustavni pristup organizaciji profesionalnog usavršavanja strukovnih nastavnika i češći je nedostatak financijskih i organizacijskih uvjeta za realiziranje željenih profesionalnih usavršavanja. U skladu s navedenim češće se događa da čak i kod pokazivanja inicijative od strane strukovnih nastavnika za odlazak na neka dugotrajnija profesionalna usavršavanja nailaze na nepremostivi zid zbog nemogućnosti osiguravanja uvjeta za odlazak na takve vrste edukacija. Djelovanje strukovnih nastavnika se stoga u ovom segmentu uglavnom temelji na samostalnom pretraživanju literature i mrežnih izvora ili umrežavanjem s kolegama unutar i izvan škole kao i s učenicima radi vlastitog profesionalnog razvoja. Ovakav vid djelovanja ponovno je očitiji u već spomenutim tipovima narativa o profesionalnom identitetu strukovnih nastavnika. U ovom kontekstu iznimno je vidljiva važnost onoga što Stets i Burke (2003) nazivaju „strukturom“, a koja može imati ograničavajući utjecaj na djelovanje strukovnih nastavnika, a time i na njihov profesionalni identitet.

Što se tiče važne teme za strukovne nastavnike u kontekstu djelovanja, a to je povezivanje matične struke sa školskim kontekstom, rezultati istraživanja upućuju na bitne razlike između onih strukovnih nastavnika s obimnijim i pozitivnim prethodnim

radnim iskustvom u matičnoj struci te onima s kraćim i/ili negativnim prethodnim radnim iskustvom u matičnoj struci. Točnije, prvi tip narativa o profesionalnom identitetu strukovnih nastavnika otkriva da će ovi strukovni nastavnici, koji su dugi niz godina proveli na različitim radnim mjestima u matičnoj struci češće i intenzivnije surađivati s poslodavcima, samostalno se angažirati u povezivanju škole s različitim tvrtkama u svrhu opremanja škole, a za učenike će češće organizirati stručne posjete školama što je u skladu s dosadašnjim rezultatima istraživanja (Fejes i Köpsén, 2014; Andersson i Köpsen, 2015). Također će i za vlastiti profesionalni razvoj koristiti svoje prethodno ostvarene kontakte. U pristupanju poslodavcima i komunikaciji s njima su otvoreni, često ulaze u stručne rasprave s njima jer znaju da posjeduju dovoljno stručnih znanja. S obzirom na opisani profil ovog tipa strukovnih nastavnika prema Vähäsantanen, Saarinen i Etaläpelto (2010), ovi bi strukovni nastavnici s obzirom na način djelovanja pripadali opsežnom tipu djelovanja. Naime, prema autoricama, ovo su strukovni nastavnici koji su iznimno uključeni u proces povezivanja učenika i poslodavaca te sebe vide kao sponu između sustava odgoja i obrazovanja te svijeta rada. Vjeruju da je njihova svrha aktivno participirati u razvoju potrebnih stručnih kompetencija kod učenika te se stoga ne libe i kritički odnositi prema poslodavcima s kojima učenici stupaju u kontakt, zbog svega ovoga smatraju da imaju kredibilitet i pred učenicima i pred poslodavcima. Evidentno je da ovi strukovni nastavnici svoju sigurnost u ovoj vrsti djelovanja duguju svom dugotrajnom radu u matičnoj struci te svim iskustvima koje od tamo nose te kontinuiranoj povezanošću s poslodavcima koja im omogućuje ovakav vid intenzivnog djelovanja.

U drugom tipu narativa o profesionalnom identitetu strukovnih nastavnika pronalaze se strukovni nastavnici koji su usmjereni također na stjecanje i razvoj stručnih kompetencija kod učenika, no zbog manje obimnog iskustva rada u struci nešto manje

samostalno djeluju u povezivanju s poslodavcima. Koriste stoga ili postojeće veze koje su škole ranije uspjele ostvariti ili se eventualno dodatno angažiraju u pronalasku drugih poslodavaca s kojima bi na neki način mogli surađivati. Iako su sigurni u svoje stručne kompetencije, neovisno o nešto manje obimnom radnom iskustvu, u suradnji i komunikaciji s poslodavcima su ipak oprezniji nego li njihovi kolege iz prvog tipa narativa. Često čekaju dok s njima ne stupe u nešto bliži kontakti prije nego li zauzmu nešto snažniji stav vezan uz rad poslodavaca s učenicima. S obzirom na opisan profil prema autoricama Vähäsantanen, Saarinen i Etaläpelto (2010), ovi bi strukovni nastavnici pripadali posljednjem tipu djelovanja, tj. Djelovanje ovisno o stvaranju odnosa. Autorice opisujući ovaj tip ističu da je za njih važno da imaju neki vid prethodnog radnog iskustva kako bi mogli demonstrirati stručne kompetencije i zadobiti povjerenje učenika i poslodavaca, no dok ne ostvare kvalitetan odnos s poslodavcima, neće ulaziti u rasprave s njima. Stoga su skloni surađivati s manjim obrtima i tvrtkama.

U trećem tipu narativa nalaze se strukovne nastavnice koje dominantno imaju kraće i/ili negativnije iskustvo rada u matičnoj struci. Usmjerenije su na pružanje podrške učenicima nego li na stjecanje i razvoj stručnih kompetencija. Češće također koriste već ostvarene veze s poslodavcima nego li što iniciraju nove kontakte, a u komunikaciji s njima su prilično oprezne zbog ideje da bi u slučaju nekih konfliktnih situacija poslodavci mogli odustati od suradnje. S obzirom na njihovo kraće iskustvo rada u struci, također se češće libe ulaziti u stručne rasprave, međutim nije neobično da ipak daju preporuke i savjete poslodavcima o tome na koji način raditi s učenicima s obzirom na njihovu dob i potrebe. Iz ovog opisa evidentno je da ove strukovne nastavnice pripadaju tipu ograničenog djelovanja. Vähäsantanen, Saarinen i Etaläpelto (2010) opisuju ovaj tip strukovnih nastavnika kao one koji nerado ulaze u konflikte s

poslodavcima zbog njihovog mogućeg odustajanja od suradnje te su svjesni da im poslodavci na neki način rade uslugu što se bave učenicima. Skloniji su dati preporuke o načinu rada s učenicima, ali ne i stručnom sadržaju tog rada.

Posljednji tip narativa o profesionalnom identitetu strukovnih nastavnika otkriva one strukovne nastavnike koji imaju kraće i/ili negativno iskustvo rada u matičnoj struci. Neki se ipak dodatno angažiraju u povezivanju s poslodavcima, međutim, s druge strane, kod nekih postoji razočaranje s navedenom suradnjom ili osjećaj da nemaju dovoljno radnog iskustva kako bi se mogli značajnije umrežiti s poslodavcima pa onda to niti ne čine. Ako se angažiraju, onda su vrlo oprezni u komunikaciji s poslodavcima ne želeći prekinuti suradnju koju su s njima ostvarili. U fazama kada su bili zadovoljniji uvjetima i načinom rada u školama su se češće angažirali u ovom kontekstu, a kada je to zadovoljstvo opadalo, onda bi se i manje dodatno angažirali u povezivanju s poslodavcima. U opisu ovog tipa narativa može se zaključiti da se radi o prilagođenom tipu djelovanja (Vähäsantanen, Saarinen i Etaläpelto, 2010). Prema autoricama ovo su strukovni nastavnici koji su nekada aktivni, a nekada pasivni u kontekstu ove vrste djelovanja. Skloni su pokazati poslodavcima da imaju znanje iz matične struke, no ne interveniraju u njihov rad s učenicima i smatraju da poslodavci s učenicima rade jedno, a oni drugo. Vrlo često nisu osobe kojima bi se poslodavci ili kolege obraćali za savjet vezano uz suradnju poslodavaca i škole.

Iz svega navedenog može se primijetiti prije svega da strukovni nastavnici djeluju samostalno na proces formiranja i razvoja svog profesionalnog identiteta te da osobne biografije strukovnih nastavnika imaju snažan utjecaj na opsežnost osobnog djelovanja, primarno se čini se radi o utjecaju obima i kvalitete prethodnog radnog iskustva. S obzirom na već ranije spomenuta očekivanja koja sustav stavlja pred strukovne nastavnike, može se zaključiti da strukovni nastavnici s obimnijim i pozitivnijim

prethodnim radnim iskustvom u matičnoj struci predstavljaju dodatnu vrijednost školama te se lakše uklapaju u ulogu koja im je zadana, međutim, iznova valja istaknuti institucijsku ulogu u omogućavanju strukovnim nastavnicima uvjete za iskazivanje kreativnosti i autonomije u vlastitoj nastavnoj praksi, potom uvjete i mogućnosti za profesionalno usavršavanje te mogućnosti za umrežavanje s poslodavcima. Na ovaj način institucije imaju potencijala osigurati snažnije djelovanje samih strukovnih nastavnika na vlastiti profesionalni identitet, a u širem smislu na kvalitetu svoga rada. U kontekstu rasprave o djelovanju strukovnih nastavnika na vlastiti profesionalni identitet osnovni zaključci proizašli iz rasprave te odgovori na navedeno istraživačko pitanje su kako slijedi:

- Osobne biografije igraju snažnu ulogu u kontekstu obima i načina djelovanja strukovnih nastavnika na vlastiti profesionalni identitet posebice u kontekstu samoinicijativnog djelovanja u svrhu promjena u neposrednom okruženju te djelovanja u kontekstu povezivanja s poslodavcima.
- Institucijska politike mogu poticati ili ograničavati djelovanje strukovnih nastavnika posebice u kontekstu profesionalnog usavršavanja i umrežavanja s poslodavcima.

7.4. Dinamičnost, promjenjivost i višestrukost profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika

U ovome potpoglavlju referirat će se na dva istraživačka pitanja, i to: *Razvijaju li strukovni nastavnici višestruki identitet te o kakvom se tipu višestrukog identiteta radi?* i *Na koji se način profesionalni identitet strukovnih nastavnika mijenjao tijekom vremena?*

Naime, pregledom literature utvrđeno je da se očekuje da strukovni nastavnici razvijaju višestruki profesionalni identitet s obzirom na to da prelaskom u sustav obrazovanja strukovni nastavnici ne smiju napustiti svoj strukovni identitet, a istodobno trebaju razviti i svoj nastavnički identitet (Viskovic i Robson, 2001). Osim toga, već je više puta spomenuto da se očekuje da strukovni nastavnici budu spona između svijeta rada i sustava odgoja i obrazovanja (Fejes i Köpsén, 2014).

Međutim, očigledno je ovo ujedno i najveći izazov za profesionalni identitet strukovnih nastavnika (Andersson i Köpsen, 2015). Kao što je spomenuto dosadašnja istraživanja su pokazala da se strukovni nastavnici s obimnijim prethodnim radnim iskustvom u matičnoj struci uglavnom identificiraju kao stručnjaci u svom području, a oni koji imaju manje obimno iskustvo rada u struci uglavnom se identificiraju kao nastavnici (Viskovic i Robson, 2001; Dalton i Smith, 2004; Farnsworth i Higham, 2012; Fejes i Köpsén, 2014; Köpsén, 2014; Green, 2015). Međutim, ovo istraživanje nudi ponešto drugačije zaključke s obzirom na to da se u ovom slučaju strukovni nastavnici s obimnijim radnim iskustvom u matičnoj struci uglavnom identificiraju kao nastavnici ili podjednako kao nastavnici i stručnjaci u području, dok se oni s manje radnog iskustva identificiraju ili dominantno kao nastavnici ili dominantno kao stručnjaci u području dok je rjeđi integrirani identitet. Zaključak ponuđen u ovome radu jest da je navedeno rezultat ne samo obima već i kvalitete tog prethodnog radnog iskustva u matičnoj struci, a onda i obima i kvalitete iskustava koje im je kasnije ponudila škola. Može se zaključiti da će prethodno radno iskustvo imati snažniji utjecaj na proces formiranja profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika, a da će potom školski kontekst imati snažniji utjecaj na proces razvoja tog identiteta. Konkretnije, čini se da će kraća iskustva rada u matičnoj struci te posebice loša iskustva koja slijede dobra iskustva prelaskom u školu češće rezultirati „bijegom“ od svog strukovnog identiteta u nastavnički identitet,

dok će obimnija i pozitivna prethodna iskustva rada u struci rezultirati orijentiranost strukovnih nastavnika spram matične struke, ali i pokušaj integracije nastavničkog identiteta u već postojeći strukovni identitet. Međutim, daljnji razvoj profesionalnog identiteta će ovisiti o uvjetima koje im škola nudi, mogućnostima za profesionalna usavršavanja te mogućnosti umrežavanja sa svijetom rada. U tom smislu, kao što su naglasili Fejes i Köpsén (2014), poteškoće u razvoju višestrukog profesionalnog identiteta javljaju se uglavnom zbog toga što strukovni nastavnici nemaju sustavnu i organiziranu podršku pri stvaranja mreža i odnosa s matičnom strukom. Ovo se itekako pokazuje istinito za strukovne nastavnike, sudionike ovog istraživanja. Naime, strukovni nastavnici s obimnijim radnim iskustvom, uglavnom zahvaljujući vlastitoj samoinicijativi i dalje su ostali dobro povezani sa svojom nekadašnjom zajednicom prakse, dok se kod ostalih češće javlja polagani odmak od matične struke, jačanje nastavničkog identiteta ili pak odmak i od nastavničkog identiteta i od identiteta matične struke jer su prethodno bili razočarani i nezadovoljni na radnim mjestima u matičnoj struci, a sada izostaje podrška i u školskom kontekstu. Iako neki strukovni nastavnici s manje obimnim prethodnim radnim iskustvom i dalje rabe različite kompenzacijske strategije ne bi li i dalje ostali u toku sa matičnom strukom, čini se da je riječ o svakodnevnoj borbi koja nerijetko izaziva frustracije kod strukovnih nastavnika. Iako Gustafson (2016) tvrdi da je udaljavanje od matične struke duljim stažem u strukovnim školama kod strukovnih nastavnika uobičajeno, istodobno se ističe važnost održavanja stabilnog dualnog profesionalnog identiteta kod strukovnih nastavnika jer davanje prioriteta jednom ili drugom profesionalnom identitetu narušava uspješnost obrazovnog procesa u strukovnim školama (Fejes i Köpsén, 2014). U kontekstu ovog istraživanja valja naglasiti nekoliko važnih zaključaka vezano uz višestrukost profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika. Prvim uvidom u

samoidentifikaciju strukovnih nastavnika moglo bi se zaključiti da prema kategorizaciji Caza i Creary (2016) kompleksnije strukture profesionalnog identiteta, pri čemu se profesionalni identitet vidi kao integriran, sastavljen od nastavničkog i strukovnog identiteta, najčešće imaju oni strukovni nastavnici s obimnijim i pozitivnijim prethodnim iskustvom rada u matičnoj struci te oni koji su se realizirali u matičnoj struci i sada žele prenijeti svoja znanja i iskustva na mlađe generacije, dobro su adaptirani u školski kontekst i zadovoljni su svojim poslom. Ostali strukovni nastavnici češće imaju jednostavnije strukture profesionalnog identiteta i to strukture „dominacije“ pri čemu je jedan identitet podređen drugome ili eventualno „kompartmentalizacije“ pri čemu su identiteti vremenski uvjetovani. Međutim, detaljnijom analizom bi se također moglo zaključiti da se čak i kod onih strukovnih nastavnika koji sami kod sebe iskazuju integriran profesionalni identitet ipak primjećuje dominantnija usmjerenost na matičnu struku. Navedeno je evidentno iz njihovih nastavničkih misija koje su usmjerene isključivo na stjecanje i razvoj kompetencija u matičnoj struci te opstojnost struke, češće zaobilaženje odgojnog aspekta nastavnog rada, njihovu usmjerenost na profesionalna usavršavanja u matičnoj struci te iskazanoj kritičnosti spram edukacija vezanih uz stjecanje i razvoj nastavničkih kompetencija. Prema tome, upitno je možemo li kod i jednog detektiranog tipa profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika govoriti o zaista integriranom profesionalnom identitetu strukovnih nastavnika koji pripada kompleksnijim strukturama profesionalnog identiteta prema Caza i Creary (2016). Dakle, iako se može reći da svi strukovni nastavnici, sudionici ovog istraživanja zaista formiraju i razvijaju neki vid višestrukog profesionalnog identiteta, čini se da se ipak najčešće događa da je jedan profesionalni identitet ipak podređeniji onom drugom što znači da bi se trebalo temeljitije voditi računa o načinu tranzicije i adaptacije strukovnih nastavnika u školski

kontekst. To se osobito odnosi na: programe obrazovanja nastavnika koji se nude strukovnim nastavnicima, a koji, čini se, ne čine dovoljno za razvoj njihovog profesionalnog identiteta, zatim nedostatak strukturiranog mentoriranja pri dolasku u školu, nedostatak strukturiranog pristupa profesionalnom usavršavanju strukovnih nastavnika kao i na institucionalne propuste u osiguravanju snažnih mreža i veza s poslodavcima.

Dinamična i promjenjiva priroda profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika jasno dolazi do izražaja u ovom istraživanju pri čemu se najradikalnije promjene u njihovom profesionalnom identitetu događaju tijekom tranzicijskog procesa (*eng. boundary crossing*) iz matične struke u odgojno-obrazovni sustav, odnosno partikularnu školu. Naime, sudionici istraživanja napuštaju jednu zajednicu prakse koja ima svoja pravila, norme, uzuse i vrijednosti te dolaze u za njih potpuno nov zajednicu prakse koja od njih traži prihvaćanje novih pravila, normi, uzusa i vrijednosti, ali istodobno ne napuštanje u potpunosti svog strukovnog identiteta (Viskovic i Robson, 2001). Iako neki strukovni nastavnici imaju mirniju tranziciju, a neki nešto burniju, za sve njih je ovo period pregovaranja profesionalnog identiteta (Wenger, 1998). Mirniju tranziciju, vidljivo je, imaju oni čije su strukovni nastavnici čije su osobne biografije obilježene realizacijom u matičnoj struci i intrinzičnom motivacijom za dolazak u školu, međutim, jednako je tako iz rezultata ovog istraživanja postalo evidentno da osim osobnih biografija, snažan utjecaj na profesionalni identitet strukovnih nastavnika ima njihov školski kontekstu, međuljudski odnosi pa i šire okruženje. Navedeno pretpostavlja da se intervencijom u ova obilježja profesionalnog identiteta može mijenjati profesionalni identitet strukovnih nastavnika s obzirom na to da se čini da promjene u okruženju potencijalno imaju snagu iniciranja vlastitog djelovanja (posebno kod onih strukovnih nastavnika koji su primarno ekstrinzično motivirani te su im uvjeti rada iznimno važni) čime se

može bitno utjecati na zadovoljstvo odabirom nastavničke profesije i dugotrajnim zadržavanjem na ovim radnim mjestima. Dakle, činjenica da je profesionalni identitet sklon promjenama može biti olakotna okolnost za institucijske i nacionalne politike jer ključnim promjenama u mikro i makro sustavima mogu bitno utjecati na zadržavanje strukovnih nastavnika u sustavu. Ukratko, zaključci koji proizlaze iz ovog dijela rasprave te odgovori na postavljena istraživačka pitanja su kako slijedi:

- Strukovni nastavnici formiraju i razvijaju višestruki identitet, no najčešće pripada jednostavnijim strukturama profesionalnog identiteta pri čemu je jedan podređen drugome.
- Za razvoj integriranog višestrukog profesionalnog identiteta potrebna je snažnija podrška strukovnim nastavnicima posebice u periodu tranzicije i adaptacije u školski kontekst i nastavničku profesiju.
- Profesionalni identitet strukovnih nastavnika podložan je promjenama što omogućuje intervenciju u različita obilježja profesionalnog identiteta s ciljem dugoročnog zadržavanja na radnim mjestima strukovnih nastavnika.

7.5. Formiranje i razvoj profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika

Nakon rasprave koju su vodila specifična istraživačka pitanja valja naposlijetku odgovoriti na glavno istraživačko pitanje i ponuditi temeljne zaključke o tome kako se formira i razvija profesionalni identitet nastavnika stručno-teorijskih sadržaja u Republici Hrvatskoj? Već je više puta tijekom ovoga rada navedeno da je formiranje profesionalnog identiteta nastavnika proces integracije osobnih znanja, uvjerenja, stavova, normi i vrijednosti s jedne strane i profesionalnih zahtjeva od strane obrazovnih institucija uključujući široko prihvaćene vrijednosti i standarde o poučavanju s druge strane (Beijaard et al 2004: 660). Proces podrazumijeva

konsolidiranje profesionalnog i iskustvenog znanja (Castañeda, 2014), ovisi o međudjelovanju vanjskih i unutarnjih faktora (Rodgers i Scott, 2008) i uključuje aktivno djelovanje same osobe (Caza i Creary, 2016). S obzirom na poziciju da je profesionalni identitet promjenjiv, kroz rad se ističe da osim formiranja profesionalnog identiteta treba govoriti i o njegovom razvoju koji je dominantno pod utjecajem mogućnosti daljnjeg usavršavanja odnosno mogućnostima cjeloživotnog učenja i razvoja (Rodgers i Scott, 2008; Anspal, Eisenschmidt i Löfström, 2012). Stoga, kao što je ranije navedeno, u ovome radu formiranje i razvoj profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika podrazumijeva proces koji je pod utjecajem osobnih biografija pojedinaca, njihovog vlastitog namjernog te izazvanog djelovanja, kao i djelovanja situacijskog i šireg profesionalnog okruženja.

Rezultati ovog istraživanja upućuju prije svega na ideju da se profesionalni identitet, točnije rečeno, disciplinarni aspekt profesionalnog identiteta, zaista razvija od djetinjstva kod onih koji pokazuju rani interes za određenu struku. Taj rani interes za određenu struku nerijetko usmjerava daljnje profesionalne odluke te se čini da je odabir buduće profesije kod ovih osoba lakši nego li kod onih kod kojih postoje nedoumice u ovom periodu. Iako nas Savickas (1984) podsjeća na to da profesionalna zrelost dolazi nešto kasnije te da se rani interesi uglavnom temelje percepciji onoga što tada djetetu predstavlja zadovoljstvo, a ne nužno na sposobnostima koje dijete ima, čini se da su neki sudionici istraživanja ipak usmjerili svoje daljnje profesionalne odluke već u djetinjstvu. Mrnjaus i Vignjević (2017) tako ističu da recentnija istraživanja ipak ne zanemaruju značaj iskazivanja ranih sklonosti spram određenog zanimanja za ishod dugoročnih profesionalnih planova kao i za važnost ovih sklonosti za profesionalni *self*. Daljnja integracija u struku događa se kroz pohađanje srednjih strukovnih škola koje nakon toga često usmjeravaju i odabir fakulteta te se čini da one osobe koje imaju

ovakvu, relativno pravocrtnu obrazovnu putanju kasnije lakše donose profesionalne odluke i profesionalni put im je mirniji i lakši. S druge strane, kontinuirane nedoumice u odabiru srednje škole te kasnije fakulteta čini se rezultiraju kontinuiranim traganjem za profesionalnim identitetom koje se kod nekih osoba nastavljaju i danas. Valja također spomenuti da se formiranje profesionalnog identiteta kod žena ponekad bitno razlikuje od muškaraca s obzirom na odabir struke. Naime, čini se da odabir srednjih škola te fakulteta koje dominantno pohađaju muškarci, odnosno struka koje se i dalje smatraju „muškim strukama“ (u slučaju ovog istraživanja radi se o strukama poput elektrotehnike, prometa i strojarstva), uzrokuje dodatne nestabilnosti u profesionalnom identitetu žena. Prije svega riječ je nerijetko o svojevrsnoj borbi s bližnjima da se upiše srednje škole i fakultete koje obrazuju za ove struke, a potom i pitanje integracije u dominantno muška okruženja pri čemu iako iskustva nisu nužno negativna, svakako na neki način utječu na samopercepciju žena koje se nađu u ovim školama.

U ovom periodu formiranja profesionalnog identiteta ne smiju se zanemariti utjecaji drugih bliskih i manje bliskih ljudi koji su ponekad utjecali na odluke pri upisu u srednju školu ili na studij. Ovi su utjecaji kod nekih iznimno pozitivno djelovali na profesionalni identitet sudionika ovog istraživanja jer su pomogli u situacijama kada im je bilo teško odlučiti, a kod nekih su čini se dodatno otežali odabir nametanjem vlastitog mišljenja o tome što bi osoba trebala upisati što je kasnije rezultiralo dodatnim nezadovoljstvom odabirom. Također valja spomenuti važnost nastavnika, profesora te školskog konteksta i konteksta na studiju vezano posebice uz razvoj disciplinarnog identiteta. Naime, iz rezultata istraživanja vidljiv je snažan utjecaj nastavnika kroz srednju školu i osobito fakultet koji su kod sudionika istraživanja uspješno ili manje uspješno pobudili želju za daljnjim bavljenjem strukom te utjecali na to koliko će se sudionici istraživanja identificirati sa strukom koju su odabrali. Osim navedenog,

zaključak je ovog istraživanja da nastavnici s kojima su se sudionici istraživanja susreli u ovom periodu imaju snažan utjecaj i na njihov nastavnički identitet jer su im dali uvid u to što znači biti nastavnik te partikularno što znači biti dobar ili loš nastavnik na što će se kasnije vrlo često oslanjati i u svom radu. Sve navedeno ističe višestruku važnost primarne socijalizacije kroz obrazovni sustav za strukovne nastavnike čime se potvrđuju rezultati dosadašnjih istraživanja (Cohen-Scali, 2003; Pifer i Baker, 2013; Sze Goh, 2013).

Proces formiranja profesionalnog identiteta dalje se nastavlja kroz prva, ali i sva naredna zaposlenja u matičnoj struci pri čemu se čini da su upravo ova iskustva ključna za strukovne nastavnike i njihov profesionalni identitet. Može se zaključiti da s jedne strane na način formiranja profesionalnog identiteta u ovoj fazi utječe obim, a s druge kvaliteta iskustava na radnim mjestima u matičnoj struci. Dodatno valja naglasiti da će ova iskustva također utjecati i na daljnji razvoj profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika. Obimnije i pozitivnije radno iskustvo u matičnoj struci učvršćuje identitet matične struke, razvija profesionalno samopouzdanje, omogućuje stjecanje različitih kompetencija u matičnoj struci te olakšava umrežavanje s različitim poslodavcima i drugim važnim dionicima na tržištu rada. Pozitivnija i dugotrajnija iskustva u matičnoj struci utječu i na razloge za tranziciju u školu s obzirom na to da se u ovom slučaju sudionici uglavnom odlučuju postati nastavnici dobrim dijelom intrinzično motivirani što olakšava prijelaz i adaptaciju u školski kontekst. Dodatno, ovakvo prethodno iskustvo rada u matičnoj struci pri tranziciji u škole omogućava lakši prelazak zbog sigurnosti u vlastite stručne kompetencije što nerijetko osigurava i pozitivnije odnose s učenicima, a pri adaptaciji i dugoročnom funkcioniranju u školskom kontekstu rezultira lakšim povezivanjem škole (učenika) i poslodavaca, snažnijim osobnim djelovanjem u opremanju škole, samoinicijativnom pokretanju promjena na razini škole te aktivnim

mijenjanjem vlastite profesionalne prakse kao i snažnijom orijentiranošću na profesionalna usavršavanja u matičnoj struci. Kratka i negativna iskustva rada u matičnoj struci, s druge strane, potencijalno uzrokuju nestabilnost u identitetu matične struke što se posebice ističe u ženskim narativima zbog iskustava diskriminacije na radnim mjestima što je kod nekih rezultiralo udaljavanjem od matične struke. Ako ovakva iskustva ipak ne uspiju prouzrokovati nestabilnosti u kontekstu identiteta matične struke, svakako utječu na rani odlazak iz matične struke te na razloge prelaska u školu koji se češće odnose na potragu za boljim uvjetima rada, manje stresnim poslom te sigurnošću radnog mjesta. Pri tranziciji i adaptaciji u školski kontekst također je vidljiv nešto negativniji utjecaj kraćih i lošijih iskustava u matičnoj struci, budući da je vidljiva nešto snažnija sumnja u vlastite stručne kompetencije (dominantno kod žena), nešto više izazova u ostvarivanju dobrih odnosa s učenicima, smanjenim osobnim djelovanjem u kontekstu pokretanja promjena na razini škole te djelovanjem na vlastitu profesionalnu praksu te više izazova u povezivanju škole i poslodavca ili osobnom angažmanu u opremanju škole. Navedeni nalazi potvrđuju dosadašnja istraživanja vezana za važnost prethodnih radnih iskustava strukovnih nastavnika za njihov profesionalni identitet (Farnsworth i Higham, 2012; Fejes i Köpsén, 2014; Köpsén, 2014; Green, 2015; Andersson, Hellgren i Köpsén,, 2018**;** Andersson i Köpsén, 2018). Međutim, ovo istraživanje nudi nešto drugačiji zaključak kada je riječ o samopercepciji strukovnih nastavnika budući da se čini da obim prethodnog radnog iskustva ne utječe na češće iskazivanje pripadnosti strukovnih nastavnika matičnoj struci neovisno o tome što se prepoznaje njihova sklonost spram matične struke u različitim fazama formiranja i razvoja profesionalnog identiteta. Način samopercepcije više je povezan s kvalitetom prethodnog radnog iskustva te s događajima i iskustvima pri tranziciji i adaptaciji u školski kontekst.

Tranzicija strukovnih nastavnika u školski kontekst (eng. boundary crossing) zapravo je prva faza formiranja nastavničkog profesionalnog identiteta i time iznimno važna faza formiranja i kasnijeg razvoja cjelokupnog profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika. U procesu formiranja profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika u fazi tranzicije u školski kontekst, osim osobnih razloga za prelazak koji su pod utjecajem prethodnih radnih iskustava, a ponekad i sugestija drugih bliskih ili manje bliskih ljudi, važna su i iskustva programa stjecanja nastavničkih kompetencija kao prvi susret s teorijom i praksom nastavničke profesije. Na žalost, ovo istraživanje upućuje na dominantno negativnu percepciju ovih programa pri čemu se čini da programi ne ispunjavaju ulogu koja im je namijenjena u procesu formiranja profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika te je stoga dojam da su oni za strukovne nastavnike vrlo često samo formalni uvjet koji moraju ispuniti kako bi dobili radno mjesto. U tom kontekstu, čini se da se nacionalni kontekst ne razlikuje mnogo od međunarodnog u kojem su također detektirani različiti izazovi u kontekstu spomenutih programa stjecanja nastavničkih kompetencija (Williams, 2013; Köpsén, 2014)

Iako je utjecaj osobnih biografija vidljivo presudan u mnogočemu za strukovne nastavnike, situacijsko i šire društveno okruženje također se pokazuje iznimno važno za proces formiranja te posebno daljnjeg razvoja profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika. U kontekstu formiranja profesionalnog identiteta se pritom posebno ističe važnost mentorstva u počecima rada kao i ostvarivanja dobrih odnosa s učenicima, ali i s kolegama i ravnateljima. Naime, u ovom periodu strukovni nastavnici se adaptiraju u nastavničku profesiju, ali i u partikularni školski kontekst pa u tom smislu govorimo o formiranju nastavničkog identiteta, ali i organizacijskog identiteta strukovnih nastavnika. Rezultati istraživanja upućuju na to da je mentoriranje strukovnih nastavnika često nestrukturirano, ponekad nepostojeće, a kada je strukturirano,

tendencija je stavljati fokus na formiranje nastavničkog identiteta pri čemu se nerijetko zanemaruje identitet matične struke strukovnih nastavnika što posebno utječe na one koji su se uslijed zbivanja u osobnim biografijama ionako već udaljili od matične struke. Stoga valja primijetiti da uz izazove detektirane u programima stjecanja nastavničkih kompetencija koji su važni za formiranje profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika u procesu tranzicije u školski kontekst, strukovni nastavnici nailaze i na značajne izazove u mentoriranju u počecima rada što također ima posljedice na proces formiranja profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika.

Odnosi s učenicima drugi su presudan faktor načina formiranja, ali i daljnjeg razvoja profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika pri čemu dobri odnosi s učenicima i njihove pozitivne povratne informacije osnažuju nastavnički identitet strukovnih nastavnika, međutim, istovremeno, potrebe učenika nerijetko stimuliraju strukovne nastavnike i na daljnje usavršavanje u matičnoj struci. Stoga se čini da su odnosi s učenicima često presudni za ostanak u nastavničkoj profesiji te imaju potencijal mijenjanja profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika budući da imaju utjecaj na razvoj intrinzične motivacije kod strukovnih nastavnika za radom u školi čak i kod onih strukovnih nastavnika koji dugotrajnije ostaju ekstrinzično motivirani. Navedeno tvrde i Boldrini, Sappa i Aprea (2019) koji su u svome istraživanju potvrdili da se strukovni nastavnici svakodnevno nose s različitim izazovima u radu s učenicima što može izazvati visoke razine frustracije, no, istodobno, učenici su često ključni razlog njihove dugotrajne motiviranosti za nastavnički posao. Odnosi s kolegama i ravnateljima škola imaju najsnažniji utjecaj na formiranje i razvoj organizacijskog identiteta, međutim rezultati istraživanja upućuju na to da su strukovni nastavnici nerijetko izolirani od šireg kolektiva u školi, češće se povezuju s kolegama sličnih interesa unutar stručnih aktiva što je dijelom rezultat organizacijskog ustroja u školama, ali dijelom potencijalno

njihove percepcije da se bitno razlikuju od primjerice nastavnika općih predmeta čime se također potvrđuju neka od dosadašnjih istraživanja na tu temu (Viskovic i Robson, 2001; Green, 2015).

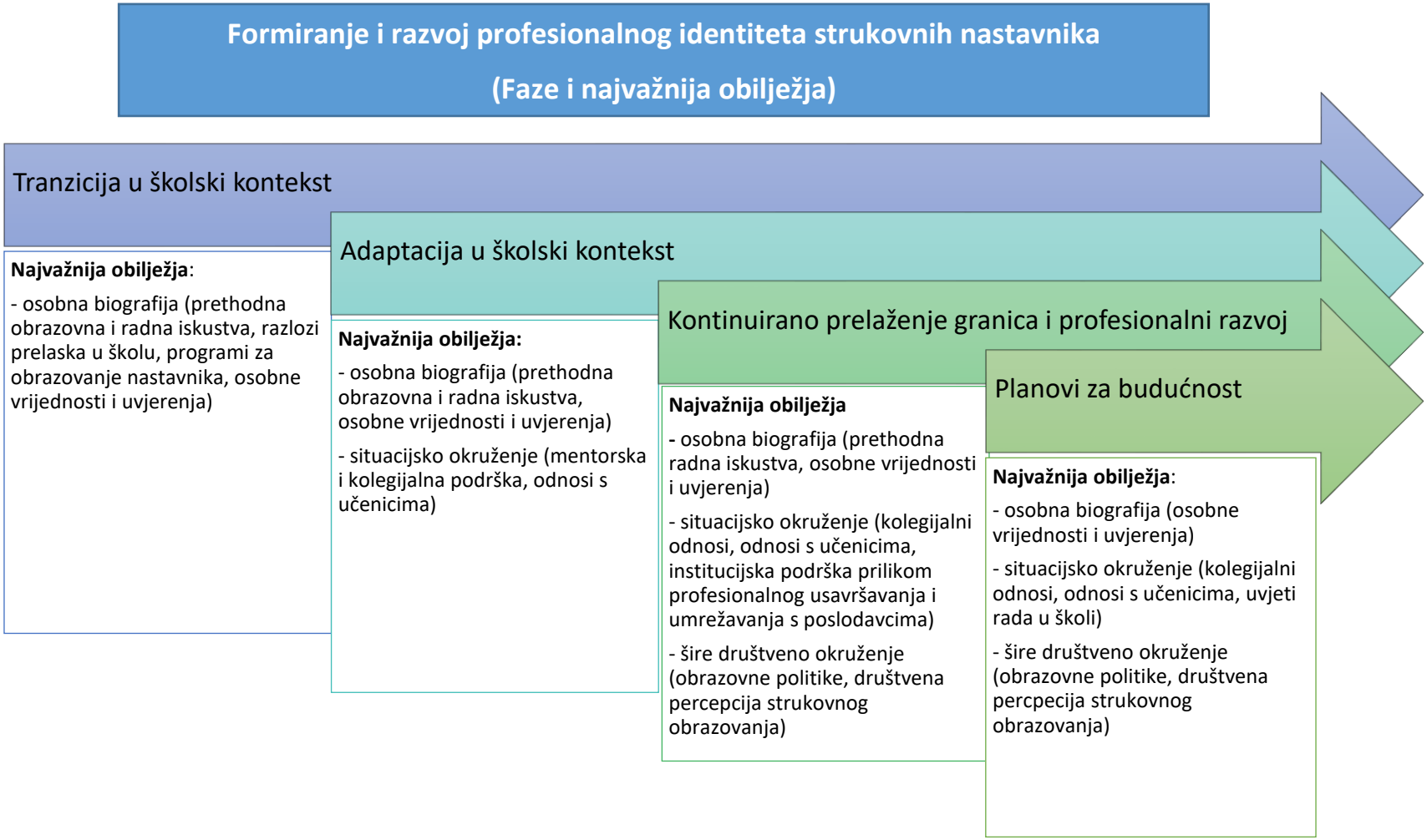
Navedenom treba dodati i nedostatak institucionalne podrške strukovnim nastavnicima u kontekstu profesionalnog usavršavanja kao i u omogućavanju stvaranja mreža s poslodavcima što ne samo da utječe na organizacijski identitet već i na ravnomjeran razvoj cjelokupnog profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika. Naime, rezultati ovog istraživanja upućuju na značajne izazove u kontekstu procesa razvoja profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika. Dosadašnja istraživanja (Vähäsantanen, Saarinen, Etaläpelto, 2010; Chan, 2012; Fejes i Köpsén, 2014; Andersson, Hellgren i Köpsén, 2018; Goodson i Ümarik, 2019) ističu važnost institucionalne podrške strukovnim nastavnicima kroz proces razvoja profesionalnog identiteta, međutim, čini se da se proces razvoja profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika, sudionika ovog istraživanja ipak svodi na osobne projekte pri čemu i dalje snažnu ulogu igraju osobne biografije svakog od nastavnika.

Na koncu, proces formiranja, a posebice razvoja profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika ovisit će dijelom i o širem društvenom okruženju pri čemu se prepoznaje dominantno negativna društvena percepcija cjelokupnog sustava strukovnog obrazovanja i osposobljavanja te potpuno dezavuiranje određenih zanimanja za koje se neki učenici obrazuju te se također primjećuje slaba komunikacija obrazovnih politika od strane nacionalnih obrazovnih politika i škola, a posebno onda i strukovnih nastavnika. U tim slučajevima, osobne biografije čini se opet igraju odlučujuću ulogu u načinu na koji će strukovni nastavnici reagirati na navedeni širi društveno-politički kontekst kao i dosadašnje iskustvo socijalizacije u neposredni školski kontekst. Ovisno o smjerovima osobnih biografija, načinu tranzicije i adaptacije u sustav te

mogućnostima razvoja koje strukovni nastavnici trenutno imaju će na koncu rezultirati raznolikim samopercepcijama strukovnih nastavnika te, što je još važnije, različitim planovima za budućnost. Strukovni nastavnici koji su „tragali i pronašli se“ u nastavničkoj profesiji tamo i dalje žele ostati, a oni koji su „tragali i još se traže“ planiraju svoju budućnost u potencijalno nekim drugim karijernim mogućnostima. Osim navedenog, planovi za budućnost koji uključuju ostanak u nastavničkoj profesiji otkrivaju da unatoč različitim izazovima s kojima se ovi strukovni nastavnici gotovo svakodnevno susreću, zadovoljni su uvjetima rada u školi i kod njih se razvila intrinzična motivacija za radom u školi. S druge strane, planovi koji uključuju potencijalnu promjenu radnog mjesta otkrivaju i snažnije nezadovoljstvo uvjetima rada koji su kontinuirano opstruirali razvoj intrinzične motivacije.

U Prikazu 3 ukratko se prikazuju faze formiranja i razvoja profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika (točnije njihovog nastavničkog identiteta) koje započinju tranzicijom strukovnih nastavnika u školski kontekst te su prikazani glavni utjecaji u svakoj od opisanih faza.

Prikaz 3 – Formiranje i razvoj profesionalnog identiteta



8. ZAKLJUČAK

U zaključnom poglavlju ove doktorske disertacije kako bi se opisao znanstveni doprinos ovoga rada, na temelju teorijskih i empirijskih spoznaja predstavljenih u radu, osvrnut će se na pitanje: Što se iz životno-povijesnih priča strukovnih nastavnika može naučiti, a što bi osnažilo formiranje i razvoj stabilnog profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika? Nekoliko je važnih zaključaka koje je iznjedrilo ovo istraživanje o profesionalnom identitetu strukovnih nastavnika, a odnosi se prije svega na to što uključuju procesi formiranja i razvoja profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika te koja se obilježja profesionalnog identiteta posebno važna za strukovne nastavnike. Proces formiranja profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika, može se reći, započinje već u djetinjstvu kada se kroz prve sklonosti spram određene struke primjećuje formiranje disciplinarnog ili strukovnog identiteta. Ovaj se proces nastavlja i vrlo često osnažuje kroz primarnu socijalizaciju u obrazovnom sustavu (osnovna i srednja škola te kasnije fakultet). Iako se u ovom periodu nastavnički identitet još uvijek ne formira, iskustva koja budući strukovni nastavnici imaju u ovom periodu vrlo često će se pokazati važnima za njihov budući rad te će im oblikovati ideje o tome što znači biti dobar nastavnik. Formiranje strukovnog identiteta nastavlja se kroz zaposlenja u matičnoj struci pri čemu se socijalizacijom u pripadajuću zajednicu prakse prihvaćaju norme, vrijednosti i artefakti matične struke te se osim strukovnog identiteta, formira i širi identitet profesije, ali i organizacijski identitet, uvijek naravno pod utjecajem do tada razvijenih osobnih vrijednosti. Organizacijski identitet pokazuje se posebno osjetljiv budući da ukoliko uvjeti rada i vrijednosti koje se promoviraju u određenoj zajednici prakse radikalnije odstupaju od osobnih vrijednosti, utoliko dolazi do ozbiljnih promišljanja o napuštanju radnog mjesta. Navedeno je posebno naglašeno

u ženskim narativima u ovom istraživanju. Ponekad su ovakve situacije manje radikalne pa osobe i dalje odlučuju ostati u struci i samo mijenjaju radno mjesto, a ponekad su situacije radikalnije pa se osobe odlučuju i na značajnije preokrete na svom profesionalnom putu kao što je promjena profesije. Stoga nije neobično da je motivacija strukovnih nastavnika za napuštanjem matične struke uglavnom ekstrinzična, a intrinzična se motivacija javlja uglavnom kod onih koji nisu imali vrijednosni sraz kod poslodavaca koji bi prouzročio napuštanje profesije i koji su se dugi niz godina zadržali u struci te se onda odlučili na korak tranzicije u nastavničku profesiju.

Dakle, osobne biografije strukovnih nastavnika odlučit će o tranziciji u nastavničku profesiju, ali će, pokazuju rezultati istraživanja utjecati i na način formiranja nastavničkog identiteta. Dolaskom u školu dolazi do tranzicije u profesiji te organizaciji koja se bitno razlikuje od onih u kojima su strukovni nastavnici do tada radili. Do tog trenutka, neki strukovni nastavnici su formirali te su razvijali svoj strukovni identitet, a od ovog trenutka kreću na put formiranja te razvijanja nastavničkog identiteta koji za njih ne isključuje njihov prethodno, ponekad i dugogodišnje njegovan strukovni identitet. Međutim, ovo je ipak period gubitka budući da se opraštaju od svoje nekadašnje profesije te organizacije u kojoj su radili. Proces tranzicije ili „prelaženja granica“ pokazuje se kao najkompleksniji i najosjetljiviji period za strukovne nastavnike pri čemu su najistaknutija obilježja njihovog profesionalnog identiteta njihove osobne biografije, ali i neposredno situacijsko okruženje, odnosno školski kontekst. Pohađanje programa za stjecanje nastavničkih kompetencija, pripravnički staž te iskustva mentoriranja kao i odnosi s učenicima i kolegama presudni su za adaptaciju u novu zajednicu prakse pri čemu se pokazuje da se nedovoljno pažnje posvećuje upravo realizaciji potrebe za dualnom profesionalizacijom strukovnih nastavnika koja se istodobno formalno od njih očekuje. U ovom procesu tranzicije bi

stoga valjalo valorizirati prethodna iskustva koja strukovni nastavnici donose sa sobom (odnosno njihove osobne biografije) te im omogućiti da uspjeh u svojoj nastavničkoj profesiji grade kroz integraciju prethodnih znanja, vještina i vrijednosti te onih koje će tek steći, odnosno, omogućiti im da internaliziraju ideju da se uspjeh strukovnog nastavnika ogleda u njihovom integriranom profesionalnom identitetu. Osim što je navedeno iznimno važno u procesu tranzicije i adaptacije, posebno je važno za daljnji razvoj njihovog profesionalnog identiteta pri čemu snažnu ulogu ima situacijsko, ali i šire društveno okruženje. Institucionalne te nacionalne obrazovne politike, iako formalno prihvaćaju i podržavaju dvostruku profesionalizaciju strukovnih nastavnika, odnosno njihov višestruki profesionalni identitet, ne čine dovoljno na operativnoj razini da se proces integracije njihovog profesionalnog identiteta zaista dogodi. Strukovni nastavnici nailaze na prepreke u kontekstu profesionalnog usavršavanja kao i u kontekstu umrežavanja s poslodavcima na tržištu rada te se vrlo često oslanjaju na svoje osobne biografije pri čemu će ovisno o obimu i kvaliteti prethodnih iskustava neki biti aktivniji te djelovati na vlastiti profesionalni identitet, a neki će biti ogorčeniji i pasivniji. Dodatno, primjećuju da šire društveno okruženje dominantno dezavuira njihovu profesiju te sustav strukovnog obrazovanja i osposobljavanja općenito, a da se promjene uglavnom sporo i nesustavno događaju pa i u tom slučaju ovisno o osobnim biografijama te iskustvima u tranziciji i adaptaciji u svoju novu profesiju, neki su strukovni nastavnici proaktivni, a neki reaktivni u nošenju s navedenim izazovima. Dakle, može se reći da je proces formiranja i razvoja profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika njihov mali osobni projekt u kojem oni pronalaze zadovoljstvo uglavnom u radu s učenicima i odnosima s najbližim kolegama i suradnicima te su ovisno o prethodnim iskustvima manje ili više uspješni u prihvaćanju i realizaciji svoje dvostruke uloge u sustavu. Sve navedeno neminovno utječe na njihovo trenutno

zadovoljstvo nastavničkim poslom, ali i na njihove buduće planove, odnosno, ostanku ili odlasku iz nastavničke profesije. Međutim, budući da je ovo istraživanje također potvrdilo da je profesionalni identitet dinamičan te da je kontinuirano u procesu promjena, ne može se isključiti mogućnost da različitim intervencijama može doći do integracije njihovog višestrukog profesionalnog identiteta čak i u slučajevima kada je on ozbiljnije narušen. U tom kontekstu valja dati preporuke o tome na kojoj razini se mogu učiniti koje promjene kako bi se navedeno ostvarilo.

Što mogu učiniti strukovni nastavnici?

- Graditi kvalitetne i pozitivne odnose sa svojim učenicima te kod njih razvijati profesionalni identitet matične struke
- Koristiti svoja prethodna znanja i iskustva rada u matičnoj struci u svojoj nastavi kako bi učenicima približili profesiju za koju se obrazuju
- U slučaju nedostatka radnog iskustva u matičnoj struci raditi na kompenzaciji tih znanja i iskustava kroz razmjenu iskustava s drugim kolegama u, i izvan škole
- Samostalno se i aktivno angažirati u vlastitom profesionalnom usavršavanju nastavničkih kompetencija te kompetencija u matičnoj struci ne zanemarujući pritom niti jedno niti drugo
- Surađivati s drugim strukovnim nastavnicima, ali i nastavnicima općih predmeta u svrhu poboljšanja vlastite nastavne prakse, ali i uključivanja u širu zajednicu prakse
- Ostvarivati suradnju s kolegama iz drugih škola te biti u kontaktu s institucijama visokog obrazovanja

- Ostvarivati suradnju s poslodavcima te se angažirati u različitim projektima povezivanja učenika i poslodavaca
- Inicirati i/ili sudjelovati u odgojno-obrazovnim promjenama na institucionalnoj, lokalnoj i nacionalnoj razini
- Aktivno, iz svoje pozicije, raditi na podizanju ugleda i statusa strukovnih nastavnika te sustava strukovnog obrazovanja i osposobljavanja u cjelini

Što mogu učiniti visokoškolske institucije koje nude programe stjecanja nastavničkih kompetencija?

- Valorizirati prethodna radna iskustva strukovnih nastavnika u svrhu ostvarivanja kvalitete u njihovom budućem nastavnom radu
- Uvesti sadržaje strukovne pedagogije u programe stjecanja nastavničkih kompetencija
- Osnažiti strukovne nastavnike za odgojno izazovne situacije s kojima će se suočiti u nastavnoj praksi
- Što je više moguće koristiti aktivne metode poučavanja te promovirati suradničke oblike rada u nastavi

Što se može učiniti na razini škole u kojima se strukovni nastavnici zapošljavaju?

- Valorizirati prethodna radna iskustva strukovnih nastavnika u svrhu ostvarivanja kvalitete u njihovom nastavnom radu

- Osigurati učenje kroz pripravnički staž uz iskusnog i kvalitetnog mentora koji će kod strukovnih nastavnika poticati stjecanje i razvoj nastavničkih kompetencija, ali i daljnji razvoj kompetencija u matičnoj struci
- Omogućiti strukovnim nastavnicima prilike za profesionalno usavršavanje u matičnoj struci (posebice dugotrajnije) te u nastavi unutar i izvan škole
- Ostvarivati formalne mreže s poslodavcima koje strukovni nastavnici mogu koristiti u svome radu
- Ostvarivati formalne mreže s drugim strukovnim školama i institucijama visokog obrazovanja koje strukovni nastavnici mogu koristiti u svome radu
- Kontinuirano raditi na omogućavanju adekvatne opreme za rad u nastavi
- Poticati strukovne nastavnike na pripremu i provedbu različitih projekata koji omogućuju njima i učenicima razvoj novih i relevantnih kompetencija
- Omogućiti strukovnim nastavnicima aktivnu participaciju u promjenama koje se zbivaju na institucionalnoj razini te ih poticati na aktivno djelovanje u tijelima i udrugama kroz koje mogu utjecati na nacionalne obrazovne politike
- Aktivno raditi na podizanju društvenog ugleda i statusa škole te strukovnih nastavnika i učenika koji se obrazuju u trogodišnjim i četverogodišnjim programima koje škola nudi

Što se može učiniti na razini Ministarstva (nacionalnih obrazovnih politika)?

- U policy i strateškim dokumentima podjednako valorizirati stjecanje i razvoj kompetencija u matičnoj struci te nastavničkih kompetencija kod strukovnih nastavnika

- Uključiti strukovne škole te partikularno strukovne nastavnike u proces kreiranja i realizacije odgojno-obrazovnih promjena u sustavu strukovnog obrazovanja i osposobljavanja
- Jasno komunicirati svrhu i potrebu promjena u sustavu strukovnog obrazovanja i osposobljavanja strukovnim nastavnicima
- Kreirati održivi okvir za ostvarivanje formalnih mreža između strukovnih škola i poslodavaca
- Omogućiti strukovnim nastavnicima prilike za profesionalno usavršavanje u matičnoj struci (posebice dugotrajnije) te u nastavi
- Kontinuirano raditi na adekvatnom opremanju strukovnih škola
- Kontinuirano raditi na podizanju društvenog statusa i ugleda strukovnog obrazovanja općenito kao i strukovnih nastavnika i učenika

Navedene preporuke ujedno su i doprinos ove doktorske disertacije u aplikativnom smislu, dok je znanstveno-spoznajni doprinos evidentan u pružanju cjelovite slike o procesu formiranja i razvoja profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika te razumijevanju svih do sada evidentiranih obilježja njihovog profesionalnog identiteta što je vidljivo kako u teorijskoj sistematizaciji tih obilježja u poglavlju 4, tako i u proizašlim tipovima narativa o profesionalnom identitetu strukovnih nastavnika. U nacionalnim znanstveno-istraživačkim okvirima ne pronalazi se slično istraživanje te stoga predstavlja novitet i utire put novim istraživanjima u ovome području. Može se stoga reći da je ovo istraživanje otvorilo mnogobrojna pitanja neka od kojih se nameću kao zanimljiva pitanja za buduća istraživanja na ovu temu. Jedna od tema koju bi valjalo dalje istražiti jest pitanje ženskih priča o profesionalnom identitetu strukovnih nastavnika. Naime, usprkos korištenju tehnike maksimalne varijacije u uzorkovanju,

nije se naišlo na strukovne nastavnice koje imaju onoliko obimno iskustvo rada u matičnoj struci kao njihovi kolege iz prvog tipa narativa o profesionalnom identitetu strukovnih nastavnika. U tom kontekstu, valjalo bi istražiti koliko su česti takvi slučajevi među strukovnim nastavnicama te je li tada proces formiranja i razvoja njihovog profesionalnog identiteta sličan onome strukovnih nastavnika iz prvog tipa narativa o profesionalnom identitetu strukovnih nastavnika. Jednako tako, čini se da strukovni nastavnici nerijetko s učenicima uspijevaju ostvariti vrlo pozitivne odnose te su oni na koncu iznimno važni za njihov profesionalni identitet te posredno i ostanak u profesiji unatoč ponekad i radikalnijem nezadovoljstvu drugim uvjetima rada. Važno bi stoga bilo dodatno istražiti posebnosti ovog odnosa i to ne samo iz pozicije strukovnih nastavnika već i iz pozicije učenika. Naravno, svako od obilježja profesionalnog identiteta dodatno bi valjalo istražiti kako bi se što bolje razumjelo ove kompleksne procese te se također otvara mogućnost nadogradnje predložene sistematizacije obilježja profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika.

Naposlijetku je potrebno nešto reći i o ograničenjima ovog istraživanja. Prije svega, valja raspraviti o mogućnostima generalizacije rezultata ovog istraživanja. Polit i Beck (2010) citirajući rad Firestone-a (1993) opisuju tri tipa generalizacije: statističku, analitičku i transfernu te pritom iznose i mitove i ograničenja povezane s njima. Prije svega valja reći da ovo istraživanje ne može zbog svoje prirode težiti statističkoj generalizaciji kojoj je svrha primijeniti tendencije uzorka na ukupnu populaciju, no budući da ovome istraživanju to i nije bila svrha, može se govoriti o analitičkoj i transfernoj generalizaciji. Analitička generalizacija teži razviti konceptualizacije ljudskog iskustva te razlikovati informacije koje su zajedničke više sudionika istraživanja ili su specifične samo za neke sudionike istraživanja. Na ovaj način se omogućuje generalizacija iz specifičnih slučajeva na šira teorijska razmatranja što se

postiže rigoroznom induktivnom analizom (Polit i Beck, 2010). U tom kontekstu, u ovome istraživanju može se govoriti o realizaciji analitičke generalizacije budući da su induktivan pristup u analizi rezultata te detaljni opisi pojedinačnih te zajedničkih priča sudionika istraživanja omogućili induktivne generalizacije koje se odnose na fenomen profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika koji se istraživao. S druge strane, transferna generalizacija odnosi se na mogućnost primjene rezultata istraživanja na jednoj grupi ljudi na drugu gupu ljudi u sličnim uvjetima, međutim o mogućnosti transfera odlučuju čitatelji koji procjenjuju primjenjivost rezultata istraživanja na vlastito okruženje, a ostvaruje se kroz bogate opise sudionika istraživanja te njihovog konteksta (Polit i Beck, 2010). Osim što je ovo istraživanje težilo detaljnim opisima priča sudionika istraživanja, tehnika maksimalne varijacije pri odabiru uzorka omogućila je uvid u priče sudionika istraživanja s različitim biografijama koji dolaze iz različitih konteksta što može doprinijeti mogućnosti transfera dobivenih rezultata istraživanja. Međutim, valja posebno naglasiti da je u narativnim istraživanjima naglasak na tome da ne treba očekivati da će ishodi jedne ili više sakupljenih priča biti primjenjivi na različite uzorke već da čitatelj treba odrediti jesu li ispričane priče dovoljno kongruentne i koherentne pri čemu se uvjerljivost ispričanih priča ogleda u mogućnosti teorijskog potkrijepljenja dobivenih rezultata te vidljivim razmatranjem alternativnih interpretacija podataka (Webster i Mertova, 2007). Navedeno je u ovom istraživanju vidljivo iz višestruke analize narativnih podataka koja je rezultirala formuliranjem tipova narativa o profesionalnom identitetu strukovnih nastavnika kao i u detaljnoj raspravi o rezultatima istraživanja te se u tom smislu može reći da u okviru onoga što sama metoda istraživanja traži u kontekstu mogućnosti generalizacije, ovo istraživanje nema vidljivih ograničenja.

No, ograničenja koja dodatno treba istaknuti praktične su metodološke prirode te mogu biti važna za buduća slična istraživanja. Naime, Poslijediplomski (doktorski) studij Pedagogija na Filozofskom fakultetu u Rijeci podrazumijeva pohađanje doktorskog studija koji je usmjeren na definiranje teme te izradu nacrta istraživanja koji zahtijeva teorijski okvir istraživanja te ideje o metodologiji koja će se u istraživanju koristiti. U praksi to rezultira relativno obimnim istraživanjem dosadašnjih teorijsko-empirijskih spoznaja. S druge strane, kvalitativna, te posebice narativna istraživanja, kao što opisano u metodološkom poglavlju ovoga rada, su po svojoj prirodi izviruća, odnosno, njeguju induktivni pristup pri čemu je cilj izvoditi zaključke iz samih podataka, a ne primjenjivati na podatke već postojeće teorije (Bruce et al, 2016). Teorijski okvir koji je izrađen u procesu izrade nacrta stoga je na neki način buduće istraživanje već stavio u određene okvire te se definirao fiksni uzorak istraživanja. Potonje je rezultiralo nastavkom intervjuiranja sudionika istraživanja neovisno o tome što se tijekom provedbe istraživanja primijetila saturacija podataka što bi inače bio znak da se može stati s provođenjem intervjua. Iako navedeno nije narušilo integritet ovog istraživanja, valjalo bi imati na umu da kvalitativna paradigma te pristupi unutar nje ponekad zahtijevaju fleksibilniji i otvoreniji pristup u pripremi i realizaciji istraživanja te je u skladu s time važno planirati i formalne uvjete i kriterije koji se moraju zadovoljiti u okviru doktorskih studija.

9. POPIS LITERATURE

1. Agee, J. (2009). Developing qualitative research question: a reflective process. *International Journal of Qualitative Studies in Education,* 22 (4), 431-447.
2. Alvunger, D. (2016). Vocational teachers taking the lead: VET teachers and the career services for teachers reform in Sweden. *Nordic Journal of Vocational Education and Training, 6*(1), 32-52.
3. Andersson, P., Hellgren, M., i Köpsén, S. (2018). Factors influencing the value of CPD activities among VET teachers. *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET), 5*(2), 140-164.
4. Andersson, P. i Köpsén, S. (2015). Continuing professional development of vocational teachers: participation in a Swedish national initiative. *Empirical Research in Vocational Education and Training, 7(7), 2-20.*
5. Andersson, P., i Köpsén, S. (2018). Maintaining competence in the initial occupation: Activities among vocational teachers. *Vocations and Learning, 11*(2), 317-344.
6. Anspal, T., Eisenschmidt, E. i Löfström, E. (2012). Finding myself as a teacher: exploring the shaping of teacher identities through student teachers' narratives. *Teachers and Teaching,* 18(2), 197-216.
7. Beijaard, D. (1995). Teachers' Prior Experiences and Actual Perceptions of Professional Identity. *Teachers and teaching,* 1(2), 281-294.
8. Beijaard, D., Meijer, P. C. i Verloop, N. (2004). Reconsidering Research on Teachers' Professional Identity. *Teaching and Teacher Education,* 20, 107-128.
9. Bekale Nze, J. S. i Ginestié, J. (2012). Technical and vocational teaching and training in Gabon: how future teachers build their vocational identity? *International Journal of Technology and Design Education.* 22, 399-416.
10. Berger, J. L., i D'Ascoli, Y. (2012). Becoming a VET teacher as a second career: Investigating the determinants of career choice and their relation to perceptions about prior occupation. *Asia-Pacific journal of teacher education, 40*(3), 317-341.
11. Berger, J. L., i Girardet, C. (2015). The determinants of VET educators' occupational choice. *Education+ Training,* 57(1), 108-112.
12. Berner, B. (2010). Crossing boundaries and maintaining differences between school and industry: forms of boundary work in Swedish vocational education. *Journal of Education and Work, 23*(1), 27-42.
13. Biesta, G., Priestley, M., i Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and teaching, 21*(6), 624-640.
14. Billett, S. i Somerville M. (2004). Transformations at work: identity and learning. *Studies in continuing Education,* 26 (2), 309-326.
15. Black, S. i Yasukawa, K. (2013). Disturbing the pedagogical status quo: LLN and vocational teachers working together. *Pedagogies : An International Journal,* 8 (1), 44-59
16. Boldrini, E., Sappa, V., i Aprea, C. (2019). Which difficulties and resources do vocational teachers perceive? An exploratory study setting the stage for investigating teachers' resilience in Switzerland. *Teachers and Teaching, 25*(1), 125-141.
17. Brajdić Vuković, M. i Vignjević, B. (2017). "Mislim ta količina posla pojela bi me u jednom trenutku" : narativna analiza životno-povijesnih iskustava profesionalne socijalizacije mladih znanstvenica u nastavnu i istraživačku profesiju u hrvatskom sustavu visokog obrazovanja. U Ledić, J. i Turk, M. (Ur.),

Nastava i istraživanje u profesionalnoj socijalizaciji mladih znanstvenika, (113-147). Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
18. Briggs, A. R. J. (2007). Exploring professional identities: middle leadership in further education colleges. *School Leadership and Management,* 27 (5), 471-485.
19. Brooks, C. (2016). *Teacher Subject Identity in Professional Practice*. New York: Routledge.
20. Brott, P. E. i Myers, J. E. (1999). Development of professional school counselor identity. *Professional School Counseling,* 2 (5), 339-348.
21. Bruce, A., Beuthin, R., Sheilds, L., Molzahn, A., i Schick-Makaroff, K. (2016). Narrative research evolving: Evolving through narrative research. *International Journal of Qualitative Methods*, *15*(1), 1-6.
22. Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
23. Bryman, A. (2012). *Social Research Methods.* New York: Oxford University Press
24. Bukor, E. (2015). Exploring teacher identity from a holistic perspective: reconstructing and reconnecting personal and professional selves. *Teachers and Teaching,* 21 (3), 305-327.
25. Burke, P. J. i Stets, J. E. (2009). *Identity Theory*. New York: Oxford University Press.
26. Canrinus, E. T. (2011). *Teachers' sense of their professional identity*. Groningen: Ipskamp Drukkers B.V.
27. Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J. i Hofman, A. (2011). Profiling teachers' sense of professional identity. *Educational Studies,* 37(5), 593-608.
28. Castañeda, J. A. F. (2014). Learning to Teach and Professional Identity: Images of Personal and Professional Recognition. *Issues in Teachers' Professional Development,* 16(2), 49-65.
29. Caza, B. B. i Creary, S. J. (2016). The Construction of Professional Identity. Preuzeto 29.6.2017. s Cornell University, SHA School: http://scolarship.sha.cornell.edu/articles/878
30. Chan S. (2012). Perspectives of new trade tutors: boundary crossing between vocational identitites. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education,* 40(4), 409-421.
31. Cinoğlu, H. i Arikan, Y. (2012). Self, identity and identity formation: from the perspective of three major theories. *International Journal of Human Sciences,* 9 (2), 1115-1131.
32. Clandinin, D. J. i Connelly, F. M. (1995). *Teachers' professional knowledge landscapes.* New York: Teachers College Press.
33. Clandinin, D. J. i Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and story in qualitative research.* San Francisco: Jossey - Bass.
34. Cohen-Scali, V. (2003). The Influence of Family, Social and Work Socialization on the Construction of the Professional Identity of Young Adults. *Journal of Carrer Development*, 29 (4), 237-249.
35. Colley, H., James, D., Diment, K. i Tedder, M. (2003). Learning as becoming in vocational education and training: class, gender and the role of vocational habitus. *Journal of Vocational Education and Training.* 55(4), 471-498.
36. Connelly, F. M. i Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher,* 19 (5), 2-14.

37. Connelly, F. M. i Clandinin, D. J. (1999). *Shaping a Professional Identity*: *Stories of Educational Practice*. New York: Teachers College Press.
38. Coogan, P. A., i Chen, C. P. (2007). Career development and counselling for women: Connecting theories to practice. *Counselling Psychology Quarterly*, *20*(2), 191-204.
39. Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design.* Thousand Oaks: Sage Publication.
40. Cruess R. L., Cruess S. R., Boudreau J. D., Snell L. i Steinert Y. (2015). A Schematic Representation of the Professional Identity Formation and Socialization of Medical Students and Residents: A Guide for Medical Educators. *Academic Medicine,* 90(6), 1-8.
41. Dalton J. i Smith P. (2004). Vocational Education and Training in Secondary Schools: challenging teachers' work and identity. *Journal of Vocational Education and Training,* 56(4), 507-521.
42. Day, C., Kington, A., Stobart, G. i Sammons, P. (2006). The Personal and Professional Selves of Teachers: Stable and Unstable Identities. *British Educational Research Journal,* 32(4), 601-616.
43. Domović, V. (2011) Učiteljska profesija i profesionalni identitet učitelja. U: Vizek-Vidović, V. (Ur.), *Učitelji i njihovi mentori*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
44. Domović, V. i Vizek-Vidović, V. (2013). Uvjerenja studentica Učiteljskog fakulteta o ulozi učitelja, učenika i poučavanju. *Sociologija i prostor,* 197 (3), 493-508.
45. Đermanov, J. i Kosanović, M. (2013). *Teorije izbora i razvoja karijere*. Novi Sad: Filozofski Fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
46. Elliott, J. (2005). *Using Narrative in Social Researches.* Thousand Oaks: Sage Publications.
47. European Training Foundation (ETF). (2013). Work-based learning: benefits and obstacles: a literature review for policy makers and social partners in ETF partner countries.
48. Europska komisija (2013): Work-Based Learning in Europe: Practices and Policy Pointers.
49. Farnsworth, V. i Higham, J. (2012). Teachers who teach their practice: the modulation of hybridised professional teacher identities in work-related educational programmes in Canada. *Journal of Education and Work.* 25(4), 473-505.
50. Fejes, A. i Köpsén, S. (2014). Vocational teachers' identity formation through boundary crossing. *Journal of Education and Work,* 27(3), 256-283.
51. Francisco, S. (2020). What novice vocational education and training teachers learn in the teaching workplace. *International Journal of Training Research*, 1-18.
52. Gabrhelová, G. i Pasternáková, L. (2016). Teachers in the Context of Vocational Education. *Acta Technologica Dubnicae,* 6 (3), 100-113.
53. Green, A. (2015). Teacher induction, identity and pedagogy: hearing the voices of mature early career teachers from an industry background. *Asia-Pacific Journal of teacher Education,* 43(1), 49-60.
54. Gregson, M. i Hillier, Y. (2015). *Reflective teaching in further, adult and vocational education.* London: Bloomsbury Publishing.

55. Grollmann, P. (2008). The quality of vocational teachers: teacher education, institutional roles and professional reality. *European Educational Research Journal,* 7 (4), 535-547.
56. Goodson, I. F. i Ümarik, M. (2019). Changing policy contexts and teachers´ work-life narratives: the case of Estonian vocational teachers. *Teachers and Teaching*, *25*(5), 589-602.
57. Gustafson, B. (2016). "Nailing it Across the Board": Negotiating Identity as Trades Teachers. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheures et chercheurs en éducation*, *7*(2), 8-16.
58. Hall, D. E. (2004). *Subjectivity.* New York: Routledge.
59. Halmi, A. (1996). *Kvalitativna metodologija u društvenim znanostima*. Samobor: A.G.Matoš d.d.
60. Hamilton Broad, J. (2016). Vocational knowledge in motion: rethinking vocational knowledge through vocational teachers' professional development. *Journal of Vocational Education and Training,* 68(2), 143-160.
61. Henkel, M. (2005). Academic identity and autonomy in a changing policy environment. *Higher education*, *49*(1-2), 155-176.
62. Hopkins, M. M., O'Neil, D. A., & Bilimoria, D. (2006). Effective leadership and successful career advancement: perspectives from women in health care. *Equal opportunities international,* 25 (4), 251-271
63. Hunter, S. V. (2010). Analysing and representing narrative data: The long and winding road. *Current Narratives,* 1 (2), 44-54.
64. Imants, J. i Van der Wal, M. M. (2020). A model of teacher agency in professional development and school reform. *Journal of Curriculum Studies*, *52*(1), 1-14.
65. Kelchtermans, G. (1993). Getting the Story, Understanding the Lives – from Career Stories to Teachers Professional Development. *Teaching and Teacher Education,* 9(5/6), 443-456.
66. Khapova, S. N., Arthur, M. B., Wilderom, C. P. M. i Svensson, J. S. (2007). Professional Identity as the Key to Carrer Change Intention. *Carrer Development International,* 12 (7), 584-595.
67. Kim, J. H. (2016). *Understanding Narrative Inquiry*. Thousand Oaks: Sage Publications.
68. Kohler Riessman, C. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Thousand Oaks: Sage Publications.
69. Köpsén, S. (2014). How vocational teachers describe their vocational teacher identity. *Journal of Vocational Education & Training,* 66(2), 194-211.
70. Koski-Heikkinen, A., Määttä, K. i Uusiautti, S. (2014). The birth and development of vocational education teachers'(VET) professional identity. *International Journal of Research*, *3*(5), 85-101.
71. Lahelma, E., Lappalainen, S., Palmu, T. i Pehkonen, L. (2014). Vocational teachers' gendered reflections on education, teaching and care. *Gender and Education*, *26*(3), 293-305.
72. Lamote, C. i Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, *33*(1), 3-18.
73. Ledić, J. (2017). Mi smo si nekako kliknule: Sunčana strana mentoriranja u profesionalnoj socijalizaciji mladih znanstvenika. U Ledić, J. i Brajdić Vuković,

M. (Ur.), *Narativi o profesionalnoj socijalizaciji mladih znanstvenika*, 155-197. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci

74. Leitch, C. M. i Harrison, R. T. (2016). Identity, identity formation and identity work in entrepreneurship: conceptual developments and empirical applications. *Entrepreneurship & Regional Development*, *28*(3-4), 177-190.
75. Lucas, B. (2014). Vocational pedagogy. In *What it is, why it matters, and what we can do about it. Background note for UNESCO-UNEVOC e-forum*.
76. Määttä, K., Koski-Heikkinen, A. i Uusiautti, S. (2014). Ideal Teacherhood in Vocational Education. *British Journal of Education, Society & Behavioural Sciences*, 5(3), 276-288.
77. Meijers, F. (1998). The development of a carrer identity. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 20 (3), 191-207.
78. [MZOS] Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH (2014), *Nove boje znanja, Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije,* Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH
79. [MZOS] Ministrarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH (2016) *Program razvoja strukovnog obrazovanja i osposobljavanja (2016. - 2020.)* Zagreb: Ministarstvo znanosti obrazovanja i sporta RH
80. Miočić, i. i Turk, M. (2017). „Svi odmah znaju predavati pa i ti možeš“: profesionalna socijalizacija mladih znanstvenika u nastavnu djelatnost. U Ledić, J. i Brajdić Vuković, M. (Ur.), *Narativi o profesionalnoj socijalizaciji mladih znanstvenika*, 97 -127. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci
81. Mrnjaus, K., i Fabac, T. (2014). Trendovi i izazovi u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju na Euro-mediteranskom prostoru. *Napredak: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, *154*(3), 223-236.
82. Mrnjaus, K., i Vignjević, B. (2017). What will I be when I grow up–theoretical assumptions and pedagogical implications of professional guidance. *Zbornik Odseka za pedagogiju*, (26), 51-68.
83. Nissilä, S. P., Karjalainen, A., Koukkari, M. i Kepanen, P. (2015). Towards competence-based practices in vocational education-what will the process require from teacher education and teacher identities?. *CEPS Journal*, *5*(2), 13-34.
84. Odluka o donošenju Programa stjecanja pedagoških kompetencija za strukovne učitelje i suradnike u nastavi, Narodne novine, 49/17 (2017)
85. Oruç, N. (2013). Early teacher identity development. *Procedia – Social and Behavioural Sciences,* 70, 207-212.
86. Pardal, L., Neto-Mendes, A., Martins, A. i Goncalves, M. (2015). Identities and Structure of Teacher's work: A Representation. *Procedia- Social and Behavioural Sciences,* 185, 165-171.
87. Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Houghton Mifflin.
88. Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. SAGE Publications, inc.
89. Phillips, S. D. i Imhoff, A. R. (1997). Women and career development: A decade of research. *Annual review of psychology*, *48*(1), 31-59.
90. Pifer, M. i Baker, V. (2013). Identity as a Theoretical Construct in Research about Academic Carrers. *Theory and Method in Higher Education Research*, 9, 115-132.
91. Pillen, M., Beijaard, D. i den Brok, P. (2013). Professional identity tension of beginning teachers. *Teachers and teaching,* 19(6), 660-678.

92. Polit, D. F., i Beck, C. T. (2010). Generalization in quantitative and qualitative research: Myths and strategies. International journal of nursing studies, 47(11), 1451-1458.
93. Pravilnik o minimalnim uvjetima za ugovore o naukovanju, Narodne novine, 63/14 (2014)
94. Pravilnik o postupku i načinu izdavanja dozvola (licencija) za izvođenje praktične nastave i vježbi naukovanja, Narodne novine, 37/15 (2015)
95. Pravilnik o polaganju stručnog ispita učitelja i stručnih suradnika u osnovnom školstvu i nastavnika u srednjem školstvu, Narodne novine 088/03 (2003)
96. Rekkor, S., Ümarik, M. i Loogma, K. (2013). Adoption of national curricula by vocational teachers in Estonia. *Journal of Vocational Education & Training*, *65*(4), 489-506.
97. Rodgers, C. R. i Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. U: Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, D. J. i Demers, K. E. (Ur.), *Handbook of Research on Teacher Education.* New York*:* Routledge.
98. Rus, C. L., Tomșa, A. R., Rebega, O. L. i Apostol, L. (2013). Teachers' Professional Identity: A Content Analysis. *Procedia – Social and Behavioral Sciences,* 78, 315-319.
99. Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy,* 16 (2), 149-161.
100. Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: learning to be a teacher. U: Denicolo, P. i Kompf, M. (ur.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (5-21). Oxford: Routledge.
101. Sappa, V., Boldrini, E. i Aprea, C. (2015). Combining teaching with another job: a possible resource to face professional challenges. Preliminary findings from a Swiss study in vocational education and training. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, *7*(1), 1-23.
102. Sarastuen, N. K. (2019). From vocational worker to vocational teacher: a study of identity transition and loss. *Journal of Vocational Education & Training,* 1-17.
103. Savickas, M. L. (1984). Career maturity: The construct and its measurement. *Vocational Guidance Quarterly*, *32*(4), 222–231.
104. Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. *Career development and counseling: Putting theory and research to work*, *2*, 144-180.
105. Schepens, A., Aelterman, A. i Vlerick, P. (2009). Student teachers' professional identity formation: between being born as a teacher and becoming one. *Educational Studies,* 35 (4), 361-378.
106. Schmidt, T. (2019). Industry currency and vocational teachers in Australia: what is the impact of contemporary policy and practice on their professional development? *Research in Post-Compulsory Education*, *24*(1), 1-19.
107. Seidman, (2006). *Interviewing as Qualitative Research.* New York: Teachers College Press
108. Sirk, M., Liivik, R. i Loogma, K. (2016). Changes in the professionality of vocational teachers as viewed through the experiences of long-serving vocational teachers in Estonia. *Empirical Research in Vocational Education and Training* 8 (13), 1-26.
109. Søreide, G. E. (2006). Narrative construction of teacher identity: positioning and negotiation. *Teachers and Teaching,* 12 (5), 527-547.

110. Squire, C. (2013). From experience-centred to socioculturally-oriented approaches to narrative. U Andrews, M, Squire, C i Tamboukou, M (Ur.), *Doing narrative research*, 47-71. Thousand Oaks: Sage publications
111. Stets, J. E., i Burke, P. J. (2003). A sociological approach to self and identity. U M. R. Leary, M.R. i JTangney, J.P. (Ur.), *Handbook of self and identity*, 128–152. New York: The Guilford Press.
112. Sze Goh, A. Y. (2013). The significance of social relationships in learning to become a vocational and technical education teacher: a case study of three individuals. *Studies in Continuing Education.* 35 (3), 366-378.
113. Tamboukou, M. (2008). A Foucauldian approach to narratives. U Andrews, M, Squire, C i Tamboukou, M (Ur.), Doing narrative research, 88-105. Thousand Oaks: Sage publications
114. Tan, C. P., Van der Molen, H. T. i Schmidt, H. G. (2016). To what extent does problem-based learning contribute to students' professional identity development? *Teaching and Teacher Education*, *54*, 54-64.
115. Taylor, P. (2008). Being an academic today. U: Barnett, R., Di Napoli, R. (Ur.), *Changing Identities in Higher Education: Voicing Perspectives (27-39).* New York: Routledge.
116. Thomas, L. i Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education,* 27, 762-769.
117. Tran, L. T. i Nguyen, N. T. (2013). Mediating teacher professional identity: The emergence of humanness and ethical identity. *International Journal of Training Research,* 11 (3), 199-212.
118. Ümarik, M. i Goodson, I. F. (2018). Nostalgia in the narratives of vocational teachers as a way of understanding responses to change. *Critical Studies in Education*, 1-16.
119. Urbanski, S. (2011). The identity game: Michel Foucault's Discourse-Mediated identity as an effective tool for achieving a narrative-based ethic. *The Open Ethics Journal*, *5*, 3-9.
120. Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Eteläpelto, A., Rasku-Puttonen, H. i Littleton, K. (2008). Teachers' professional identity negotiations in two different work organisations. *Vocations and Learning*, *1*(2), 131-148.
121. Vähäsantanen, K., Saarinen, J. i Etaläpelto, A. (2010). Between school and working life: Vocational teachers' agency in boundary crossing settings. *International Journal of Educational Research,* 48, 395-404.
122. Vähäsantanen, K. i Eteläpelto, A. (2011). Vocational teachers' pathways in the course of a curriculum reform. *Journal of Curriculum Studies*, *43*(3), 291-312**.**
123. Vignoles, V. L. (2018). Identity: Personal AND Social. U Deaux, K. i Snyder, M. (Ur.), *The Oxford Handbook of Personality and Social Psychology,* 289-315. New York: Oxford University Press
124. Virkkula, E. i Nissilä, S.P. (2014). In-service Teachers' Learning Through Integrating Theory and Practice. *Sage Open Journal,* 4(4), 1–8.
125. Viskovic, A. i Robson, J. (2001). Community and Identity: experiences and dilemmas of vocational teachers in post-school contexts. *Journal of In-Service Education,* 27 (2), 221-236.
126. Vloet, K. i van Swet, J. (2010). „ I can only learn in dialogue!" Exploring professional identities in teacher education. *Professional Development in Education,* 36 (1), 149-168.

127. Vondracek, F. (2006). Identity. U Greenhaus, J.H. i Callanan, G.A. (Ur.), *Encyclopedia of Career Development*, 371-374. Thousand Oaks: Sage Publications.
128. Vrcelj, S. (2000). *Školska pedagogija.* Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci
129. Wackerhausen, S. (2009). Collaboration, professional identity and reflection across boundaries. *Journal of interprofessional care*, *23*(5), 455-473.
130. Webster, L. i Mertova, P. (2007). *Using Narrative Inquiry as a Research Method: An introduction to using critical event narrative analysis in research on learning and teaching*. New York: Routledge.
131. Wenger, E. (1998). *Communities of practice*: *learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.
132. Williams, J. (2013). *Constructing New Professional Identities, Career Changes In Teacher Education.* Rotterdam: Sense Publishers.
133. Zadjali, F., Sutcliffe, N. i Bligh, C. (2016). Inspiring Teachers, Inspiring Learners: Impact of Teacher Professional Identity on Learner Motivation in EFL Classrooms. *The Journal of Asia TEFL,* 13 (4), 247-396.
134. Zakon o strukovnom obrazovanju, Narodne novine, 30/09, 24/10, 22/13, 25/18 (2018)
135. Zakon o obrtu, Narodne novine, 143/13 (2013)
136. Zembyas, M. (2003). Interrogating „Teacher identity“: emotion, resistance and self-formation. *Educational theory,* 53(1), 107-127.
137. Zrno, J. (2012). Obrazovanje strukovnih nastavnika u hrvatskoj i europskim zemljama. *Andragoški glasnik: Glasilo Hrvatskog andragoškog društva*, *16*(1), 43-54.

POPIS PRILOGA

Prilog 1 : Protokol narativnog intervjua

Prilog 2: Informirani pristanak

Prilog 3: Isječak iz refleksivnog dnevnika

Prilog 4: Primjer prepričane priče (*Restorying*) i trodimenzionalne analize pojedinačnog slučaja

Prilog 5: Prezentacija analize rezultata - Trodimenzionalna analiza narativa preko svih slučajeva

PRILOZI
Prilog 1

PROTOKOL NARATIVNOG INTERVJUA

OSOBNE BIOGRAFIJE

PRETHODNO OBRAZOVNO ISKUSTVO

Ajmo prvo malo razgovarati o vašem školovanju. Recite mi, od kuda ste vi? Tamo ste pohađali i osnovnu i srednju školu? Čega se najjasnije sjećate iz perioda srednje škole? Jeste li voljeli školu? Po čemu najviše pamtite školu?

Neki kažu da su oduvijek znali što bi htjeli biti u životu, jeste li vi tada već znali? Kada se to kod vas iskristaliziralo?

Što se događalo na kraju srednje škole? Kakvi su vam bili planovi?

I škola je završila, što je onda bilo?

I tako ste upisali studij. Jeste li osjetili veliku promjenu u odnosu na srednju školu? Kako je to bilo u početku, je li vam se studij odmah svidio?

Tijekom studija, jeste li imali neke krize, važnije događaje koje biste istaknuli? Kako pamtite taj period? Što ste voljeli, što niste voljeli? Kakvi su bili profesori?

PRETHODNO PROFESIONALNO ISKUSTVO

Što ste zamišljali da ćete raditi kad završite studij? A gdje ste se onda i kako zaposlili? Opišite mi ukratko koji su bili vaši zadaci na tom poslu, kako ste se snašli? Je li vas netko uvodio u posao?

Je li to bilo vaše jedino radno mjesto prije rada u školi ili ste još negdje radili? Što najviše pamtite s drugih radnih mjesta na kojima ste radili? Jesu li ova iskustva bila važna za vas? Na koji način?

MOTIVI ZA PRELAZAK U OBRAZOVNI SUSTAV I PRVA ISKUSTVA (boundary crossing)

I kako je onda došlo do toga da se zaposlite u sustavu obrazovanja? Koji su bili vaši motivi za dolazak u srednju strukovnu školu? Što ste očekivali da će biti vaša zaduženja?

Ispričajte mi nešto više o počecima rada u školi, tko vas je uputio u zaduženja koja ćete imati, kako ste se vi osjećali u tom periodu i kako je to različito od onoga kako se danas osjećate? Kako ste se snašli u nastavi? Jeste li vam netko pomagao, savjetovao vas tijekom ovog perioda?

Što biste rekli da je bilo najvažnije što ste u prvoj godini naučili? Kako su se vaša zaduženja mijenjala kroz godine? Što sve danas radite?

INICIJALNO NASTAVNIČKO OBRAZOVANJE

Kada ste došli raditi u školu, od vas se zahtijevalo i da prođete program stjecanja pedagoških kompetencija? Gdje ste prošli ovaj program? Možete li mi ukratko ispričati o vašem iskustvu s programom. Jeste li zadovoljni njegovom kvalitetom i mislite li da vam je pohađanje programa pomoglo u vašem radu u nastavi, na koji način?

SITUACIJSKO OKRUŽENJE

ODNOS S UČENICIMA

Kakav je odnos ove ustanove prema učenicima? Kako se to odražava na vaš rad? Biste li rekli da imate slobodu u svome nastavnom radu i kako se ta (ne) sloboda ostvaruje? Kako biste opisali svoj odnos s učenicima i kakav je on danas u odnosu na početke rada u školi?

Je li vam i zašto važno ostvariti dobre odnose s učenicima i koji su izazovi tog odnosa? Od koga ste najviše naučili o radu s učenicima i kako je to učenje izgledalo?

ODNOS S KOLEGAMA

A što biste rekli o svome odnosu s kolegama u školi. Kakav je taj odnos danas u odnosu na početke vašeg rada u školi? Kako biste opisali međusobne odnose među svim kolegama?

POTPORA INSTITUCIJE U KONTEKSTU UVOĐENJA NOVIH NASTAVNIKA U POSAO

Jeste li na početku svog radnog odnosa u školi dobili mentora nastavnika, posjećivali njezinu/njegovu nastavu ili on/ona posjećivao vašu? Ima li škola neke razvijene mehanizme uvođenja novih nastavnika u posao, opišite mi malo kako je to izgledalo?

POTPORA INSTITUCIJE U KONTEKSTU OSIGURAVANJA PROFESIONALNOG RAZVOJA

Sada kada ste na ovom radnom mjestu već neko vrijeme što biste mi mogli reći o mogućnostima stručnog usavršavanja. Uspijevate li biti u toku s najnovijim spoznajama unutar vaše discipline? A koliko imate prilika za unaprjeđenje nastavničkih kompetencija (metode i oblici poučavanja, inkluzija učenika s posebnim potrebama, razredna klima i sl.). Koliko često imate mogućnost otići na neko stručno usavršavanje?

Surađuje li i na koji način vaša škola s gospodarstvom? Kako se to odražava na vaš rad s učenicima? Koliko vam je važno da se škola povezuje s gospodarstvom?

OSOBNO DJELOVANJE

Koliko smatrate da možete samostalno djelovati na svoj rad, primjerice u kontekstu povezivanja gospodarstva i nastave? Koliko ste uključeni u realizaciju stručne prakse učenika? Kontaktirate li redovito s predstavnicima iz gospodarstva? Koliko su oni uključeni u kreiranje kurikuluma?

Imate li mogućnost samostalnog uvođenja nekih promjena u svoj nastavni rad? Je li se to mijenjalo s vremenom?

ŠIRE DRUŠTVENO OKRUŽENJE

OBRAZOVNE POLITIKE

U posljednje vrijeme se nešto intenzivnije priča o strukovnom obrazovanju, koliko je ono važno za gospodarski napredak i kako slijede neke veće promjene kao npr. osnivanje centara kompetentnosti, intenzivnije povezivanje s gospodarstvom i sl. Kakvo je vaše osobno iskustvo, primjećujete li neke važnije pomake i koliko mislite da se promjene u obrazovnim politikama odražavaju u praksi?

STATUS I PERCEPCIJA STRUKOVNOG OBRAZOVANJA U DRUŠTVU

Što biste rekli kakav status ima strukovno obrazovanje u našem sustavu obrazovanja? Kakva je društvena percepcija strukovnog obrazovanja i njegove važnosti i uviđate li i neke razlike između pojedinih strukovnih škola i njihovom statusu? Odražava li se to na neki način na vaš rad?

VIŠESTRUKOST i DINAMIČNOST IDENTITETA

Kada biste se morali odrediti, doživljavate li sebe više kao nastavnika ili kao predstavnika svog zanimanja? Zašto mislite da je tome tako? Je li se to kako sebe doživljavate (kao nastavnika ili predstavnika svog zanimanja) mijenjalo s vremenom od početaka rada pa do sada? Možete li opisati što je najviše utjecalo na te promjene.

OSOBNA UVJERENJA I VRIJEDNOSTI

Kako su vaši bližnji reagirali na vašu odluku o promjeni karijere? Kako je kroz godine rada izgledao vaš privatni život, jeste li uspijevali uskladiti profesionalne i privatne obveze? Osjećate li se ponekad preopterećeno? Tko vam je privatno najveća podrška i čime se ta osoba bavi?

Koliko ste zadovoljni svojim poslom i pozicijom u školi? Jeste li razmišljali o promjeni posla? Kako vi vidite značaj i ulogu strukovnih nastavnika?

I za kraj, kada biste mogli jednom riječju opisati vaše dosadašnje iskustvo rada u školi, ta riječ bi bila…?

Prilog 2

SUGLASNOST SUDIONIKA ISTRAŽIVANJA

za sudjelovanje u kvalitativnom istraživanju za potrebe doktorske disertacije pod nazivom **Formiranje i razvoj profesionalnog identiteta nastavnika stručno - teorijskih sadržaja u Republici Hrvatskoj**

Istraživač/ica: Bojana Vignjević Korotaj

Institucija: Filozofski fakultet u Rijeci, Odsjek za pedagogiju

Kratak opis teme istraživanja

Istraživanje provodi doktorandica Bojana Vignjević Korotaj s Filozofskog fakulteta u Rijeci, Sveučilišta u Rijeci, u svrhu izrade doktorske disertacije pod nazivom: Formiranje i razvoj profesionalnog identiteta nastavnika stručno–teorijskih sadržaja u Republici Hrvatskoj. Navedeno istraživanje u kojem pristajete sudjelovati ima za cilj istražiti, opisati i razumjeti proces formiranja i razvoja profesionalnog identiteta nastavnika stručno-teorijskih sadržaja s prethodnim iskustvom rada u svojoj struci te identificirati faktore koji utječu na formiranje i razvoj profesionalnog identiteta strukovnih nastavnika. U tu svrhu provodi se terensko istraživanje u obliku polustrukturiranih dubinskih intervjua s nastavnicima stručno-teorijskih sadržaja zaposlenima u različitim strukovnim školama u Republici Hrvatskoj. Istraživanje je odobreno od strane Etičkog povjerenstva Filozofskog fakulteta u Rijeci.

Opis procesa istraživanja

U svrhu prikupljanja podataka potrebnih za realizaciju osnovne svrhe istraživanja i odgovora na istraživačka pitanja, istraživačica provodi polustrukturirani dubinski intervju s nastavnicima stručno-teorijskih sadržaja iz različitih područja struke te iz različitih strukovnih škola na području Republike Hrvatske. Za potrebe analize podataka, intervju se snima diktafonom, a snimljeni materijal se kasnije šifrira i transkribira (pretvara u pisani dokument pogodan za analizu podataka).

Mogući rizici i dobici

Nema rizika povezanih s ovim istraživanjem osim korištenja Vašeg dragocjenog vremena. Ne postoji također niti direktan (osobni) dobitak. Međutim, rezultati ovog istraživanja u fokus stavljaju neposredna profesionalna iskustva strukovnih nastavnika te mogu pomoći u formiranju smjernica za kvalitetno obrazovanje, osposobljavanje i razvoj strukovnih nastavnika u Republici Hrvatskoj.

Pravo na odbijanje i odustajanje

Kao što ste slobodno odabrali sudjelovati u istraživanju, slobodni ste i odustati u bilo kojem trenutku. Također, možete odbiti odgovoriti na pitanja koja smatrate neugodnim.

Povjerljivost

Sve informacije koje podijelite tijekom intervjua ostaju povjerljive. Nitko osim istraživačice koja Vas intervjuira neće imati pristup tim podacima niti u obliku audio-zapisa niti u obliku dokumenta. Kvalitativna metodologija koja će se koristiti u analizi osigurava da iskorišteni podaci ne mogu ni na koji način ukazivati na Vaše ime te preko njih neće biti moguće rekonstruirati Vaš identitet.

Dostupni izvori informacija

Ako imate dodatnih pitanja možete kontaktirati istraživača/icu, Bojanu Vignjević Korotaj, na sljedeći br. telefona: 051 669 213 ili mobitela: 091/ 5877856, te e-mail adresu: bojana.vignjevic@uniri.hr

AUTORIZACIJA

Pročitao/la sam i razumio/razumjela ovaj informirani pristanak te pristajem sudjelovati u ovom istraživanju. (snimljeno)

Potpis istraživačice : Datum:

Potpis sudionika istraživanja:

Informirani pristanak potpisan je u dva primjerka od kojih jedan pripada sudioniku istraživanja, a drugi istraživačici.

Prilog 3

Refleksivni dnevnik

DATUM INTERVJUA: 9.7.2018.

MJESTO INTERVJUA: kabinet za stručnu nastavu, izvan radnog vremena

Sa sudionikom istraživanja našla sam se na njegov zahtjev u školi u njegovom stručnom kabinetu. Pomalo sramežljiv, na kraju je rekao da se osjećao kao da je na radiju, ali ipak je priznao da mu je bilo ugodno. Međutim, generalno je zauzeo nešto oprezniji pristup u razgovoru, u smislu da svoju profesionalnu priču gradu s puno razmišljanja. Vrlo fokusirano odgovara na pitanja, nema puno digresija i generalno ne priča puno. Kada je gotov s onim što ima za reći o nekoj temi, kaže: „i to je moje mišljenje pa se nasmije 😊“. Pokušala sam mu zato kroz razgovor davati prostora, dopuštati tišinu, ali onda sam na kraju i postavljala dosta potpitanja da potaknem razgovor.

Kako je dugo godina proveo u struci na visokim pozicijama, razlog zbog kojeg se odlučio doći raditi u školu jest primarno obitelj i osjećaj da je malo zapao u monotoniju s poslom. Više puta ističe da mu i danas stižu ponude za posao u struci, ali da se ne bi sada baš odlučivao na to više. **Neovisno o dugom stažu u matičnoj struci, a oskudnijem iskustvu rada u nastavi, osjeća se kao nastavnik što je jako zanimljivo i u suprotnosti s onim što govori literatura!!** Prvenstveno se čini da je to zbog odnosa s učenicima. Priprema i vodi učenike na državna natjecanja i tu ima osjećaj postignuća, o natjecanjima je pričao i nakon završetka razgovora – kako su ti učenici jako dobri, iz prošlih generacija su njegovi učenici sada na fakultetu i jako dobro napreduju. Čini mi se čak da je u dva navrata rekao: prošle godine "sam" bio prvi, a ove "sam" drugi **– treba provjeriti u transkriptu**.

Dosta mu je važan taj odnos s učenicima, kada smo krenuli o tome pričati, na njima se najdulje zadržao što je vrlo slično kao i ostali nastavnici s kojima sam pričala. Čini se da je taj odnos ipak nekako krucijalan za profesionalni identitet strukovnih nastavnika. Aktivan je, pomaže opremiti školu, povezuje se s firmama iz inozemstva da bi se osigurala nastavna sredstva i pomagala jer bez toga, tvrdi, strukovna škola ne može funkcionirati. Također ističe važnost prethodnog iskustva u struci za strukovne nastavnike jer na neki način "logično je da poučavaš ono što si i sam bio" – **ovo je više puta već ponovljeno kroz intervjue – VAŽNO!**

Iako primjećuje da je status strukovnog obrazovanja nešto podređeniji u sustavu i da ima razlika među školama, ne stječe se dojam da misli kako je njegova škola loša iako je svjestan da postoje bolje opremljene škole. Ravnatelja u nekoliko navrata ističe kao važnu i sposobnu osobu zbog koje škola napreduje, a međuljudski odnosi su dobri. **Vodstvo škole kao važan element – treba imati na umu!**

Prilog 4

Prepričana priča (*Restorying*) i trodimenzionalna analiza pojedinačnog slučaja

Anina priča

Anina priča izgradnje profesionalnog identiteta pretežito je fokusirana na veliku ljubav prema struci koju je odabrala i različitih načina na koje se borila da se svojom strukom na koncu i bavi. U nekoliko navrata tijekom svoje životne priče, bavljenje svojom strukom mora odgoditi te to i ističe. Prvi puta se to događa odabirom srednje škole kada odustaje od pohađanja željene škole na preporuku majke koja se prisjeća svog svakodnevnog putovanja u istu školu te joj upravo zbog toga savjetuje da u školu ide u svome gradu na što Ana i pristaje. Srednja škola protječe bez većih problema te tamo razvija svoju ljubav prema jezicima koju je u nju usadila još nastavnica u osnovnoj školi *(uvijek govorim kako mi je to najbolji profesor u životu jer je kroz neku lakoću nas, mislim, nekako s lakoćom smo učili taj jezik i mislim da mi je baš usadila tu ljubav prema engleskom jeziku).* Nakon toga ju opet ljubav prema struci vodi na željeni fakultet. No i na fakultetu tijekom prve dvije godine doživljava razočaranje jer joj se činilo da se zapravo uopće ne bavi strukom, međutim, situacija se popravila zadnje dvije godine i opet je u njoj raslo zadovoljstvo strukom koju je odabrala *(Pa...onako 1. i 2. godina mi je to bilo više općenito da nisam, da sam mislila da sam fulala faks jer mi je to bilo sve preopćenito, a 3. i 4. godinu sam shvatila da je to, to. Svih 4 godine se svode na 3. i 4. godinu nekako, tamo je onda bila prava struka, ono što sam ja htjela i što sam ja upisala)*. Kada govori o iskustvima na fakultetu, kao što je i vidljivo, fokus je opet na struci i na tome koliko je imala priliku baviti se strukom tijekom studija. Fakultet za nju nije kontekst druženja i intenzivnog studentskog života, dapače, studira zajedno s prijateljicom koja joj je kontinuirana poveznica s njezinim domom pa tako i odlaze redovito vikendima kući čime ne proživljavaju tipičan studentski život. Vođena svojom, sada već dugogodišnjom željom da se bavi svojom strukom, već na posljednjoj godini studija pronalazi posao u struci koji je za nju posao iz snova. *(Nakon faksa sam htjela svakako se zaposliti u (struci) s obzirom da sam iz (naziv grada) i to je bila onako moja želja i moj san, to je, mislim, (struka) i ništa drugo i odmah, odmah, mislim već 4. godina faksa sam išla raditi na (radno mjesto u struci) i odmah s (tog radnog mjesta), kako sam diplomirala, tako su nas uzeli na testiranje za pripravnike, nas par cura, među njima mene i moju najbolju prijateljicu tadašnju, još jednu, isto kolegicu s faksa i iz srednje škole i nas su zaposlili u (naziv firme) i ja sam mislila to je super, to je to).* Pripravnički staž za Anu je bio izvor velikog zadovoljstva. Dobro se snašla na radnome mjestu, a organizacijska klima u firmi bila je iznimno dobra pa je kao pripravnik imala priliku proći sve odjele firme čime je dobila uvid u funkcioniranje čitavog sustava, ali je uspjela pronaći i svoje mjesto u tom sustavu. Upravo u ovom kontekstu vidljiva je njezina asertivnost i probojnost jer ističe kako je direktoru dala jasno do znanja da ne želi raditi u jednom od odjela gdje se nije vidjela, čak i po cijenu otkaza *(Prije toga je bilo nešto sitno isto kao (naziv odjela), to mi se nikako nije sviđalo, to sam baš onako odbila pod cijenu otkaza, to sam rekla, to nije uopće posao za mene, to baš...već onda sam znala da ja to ne želim raditi).* Na koncu je dobila mjesto u odjelu firme u kojem se jako dobro snalazila i posao joj se jako sviđao, međutim jednako tako, Ana je imala aspiracije za daljnje napredovanje u firmi te joj je želja bila jednoga dana postati direktoricom *(...ja sam to baš voljela, onako, to je isto, meni je bio zanimljiv posao, iako jako puno njih kažu da kako mi to može biti zanimljivo ...I to mi je bilo super i sve onako, sviđalo mi se i tako, ali, uvijek sam htjela nešto više, nešto, nisam htjela stati na*

tome). No, njezinu situaciju bitno je promijenilo majčinstvo. Naime, Ana je zatrudnila i nakon toga otišla na porodiljni, a kad se vratila, firma joj je ponudila stalan posao u istom odjelu, ali u drugome gradu. Iako je pristala na ove uvjete, kada je počela raditi, shvatila je da joj zahtjevno radno vrijeme i svakodnevno putovanje ne ostavlja dovoljno vremena za obiteljski život što joj predstavlja prioritet te odlučuje dati otkaz i tražiti drugi posao *(Negdje u tom periodu sam ostala trudna i onda sam otišla na porođajni i kad sam se vratila s porođajnog su mi ponudili posao (ime odjela), ali u (ime drugog grada) s obzirom da je (naziv firme) spajao, centralizirala se ta uprava i ti neki odjeli i među prvima je krenuo (naziv odjela u kojem je radila) i tako sam išla i ja. I...nisam mogla, nisam uspjela, zato što je to posao koji se radi po cijele dane jer kad su izvještaji, to je ono, doslovno samo se spava i radi i ništa drugo i to je sve bilo meni super dok sam ja bila sama, dok nisam imala dijete i muža. Međutim, u tom nekom periodu kad sam ostala trudna i kad sam se vratila na posao i to u drugi grad i kad moram raditi do 8 sati na večer. Već su me upozorili "znaš da će to biti do 9 h, 10 h, drugi dan već od 7 h i mi tebi možemo izaći u susret tu i tamo, međutim ne uvijek" i moj muž je onda opet otišao raditi negdje isto u tom periodu i ja sam, onda smo odlučili da to jednostavno nema smisla jer da... mislim da s financijske strane to nije bilo ne znam kakva plaća da bi se meni sad isplatilo, da ja moram, tako da sam ja odlučila tu prekinuti to i dala sam otkaz ja jer mi je mala bila cijeli dan s mamom, a imala je samo godinu dana i to mi je bila bitnija stvar nego...nego taj posao tamo).* Važnost obiteljskog života nekoliko puta ističe te na taj životni aspekt stavlja prioritet bez obzira na sve ranije spomenute aspiracije o rukovodećem mjestu i velikom zadovoljstvu koje prati njezino prvo radno mjesto. Iako ostavlja ovo radno mjesto, ne odlučuje u potpunosti prestati raditi, iako su relativno dobro financijski zbrinuti jer joj suprug ima dobro radno mjesto. U tom periodu, traži bilo kakav posao te se vrlo brzo i zapošljava u drugoj firmi na poslu koji nije pretjerano povezan s njezinom strukom i ovdje započinju novi problemi. Osim što navedeno radno mjesto nema previše poveznica s njezinom strukom koju toliko voli, dodatni problem javlja se na osobnoj, vrijednosnoj razini, naime, posao koji svakodnevno mora raditi kosi se s njezinim vrijednosnim sustavom i jako joj teško pada ovakav način rada *(Dan danas kada uđem u (firmu), imam grč u želucu. Nikad više ne želim ići tamo raditi jer mi je to bilo onako grozno...kao psiholog sam bila tamo. Oni bi mi sve ispričali, kako je njima teško, kako oni ne mogu i tako to i onda sam ja sve to proživljavala, a nisam bila odgovorna da li...ali nisam ja odlučivala nego netko drugi iznad mene koji je morao vidjeti cjelokupnu sliku…A mene je to boljelo, meni je to bilo jako teško i tako da ovoga, onda sam htjela ići negdje, bilo gdje raditi).* Osim toga, na osobnoj razini javlja se opet isti problem kao i na prošlom radnom mjestu, a to je da opet nema dovoljno prostora i vremena za obiteljski život koji joj je toliko bitan jer joj se kako kaže *cijeli život vrti oko firme* , a vrlo često nema niti godišnji odmor jer joj u zadnji trenutak nadređeni jave da to vrijeme mora iskoristiti za neki tečaj ili edukaciju. Iako tada pronalazi način da se u manjem obimu i privatno bavi svojom strukom, promišlja o promjeni stalnog posla i odlučuje pokušati pronaći posao u školi. Ova odluka nailazi na iznenađenje i nevjericu među njezinim prijateljima, ali i na podršku njezine majke koja vjeruje da će odlaskom u školu imati više slobodnog vremena za obitelj *(Jako su se čudili (smijeh), zašto? Je baš to naše društvo, nekako svi su, svi su se čudili zato što im nije bilo jasno otkuda sad škola, zašto škola "pa šta će ti to, to je dosadno", ja govorim "pa ne, zašto bi bilo dosadno?" i nikome nije jasno kako ja to mogu raditi jer valjda misle, ne znam, svi mi tako kažu da ne bi nikad mogli i moj muž isto kaže da on ne bi nikad nije mogao raditi u školi i nije mu uopće jasno kako je meni to super, kako se meni da sjediti s tim učenicima cijeli dan. Tako da, svima je bilo jako čudno, nikome nije to baš leglo. Samo*

je mojoj mami je bilo to kao super „sad ćeš imati više vremena“, a onda je shvatila da ga imam sve manje). I u procesu odlaska u školu se samostalno angažira, osobno se javlja ravnatelju škole s obzirom na to da sjedi i u školskom odboru, da ako se otvori mjesto nastavnika u školi da bi ona bila zainteresirana. S obzirom na dotadašnja iskustva, škola zapravo za nju nije bila neočekivani odabir, naime, uzimajući u obzir njezinu dugogodišnju ljubav prema struci, a istodobnu potrebu da više vremena posveti obitelji, škola je bila relativno logičan odabir jer joj može pružiti mogućnost da ono što je naučila u struci prenosi dalje, da i dalje na neki način ostane u kontaktu sa svojom strukom, a istovremeno da ima dovoljno autonomije da upravlja svojim radnim vremenom s obzirom na to da ne mora u školi nužno provoditi punih 8 sati. Međutim, iako joj je ravnatelj najavio otvaranje natječaja na koji se i prijavila, javljaju se poteškoće zbog obveze položenog stručnog ispita, koji ona naravno u tom trenutku nema, ali odmah zbog toga upisuje program pedagoško-psihološke izobrazbe kako bi što prije položila stručni ispit. Međutim na to se mjesto prijavljuje druga osoba s već položenim stručnim ispitom. Ove ju okolnosti opet vraćaju privremeno na ranije omraženo radno mjesto. Međutim, i dalje je uporna u svom pothvatu te ipak nastavlja pohađati program pedagoško-psihološke izobrazbe kako bi položila stručni ispit bez obzira na ovaj privremenu prepreku u traženju radnog mjesta u školi. Važno je napomenuti da je spomenutim programom relativno zadovoljna, međutim didaktiku opisuje kao *traumatičnu* uglavnom zbog profesora, a ističe i veliki nedostatak programa u kontekstu njegove praktičnosti. Kako je odlučna u svojoj namjeri da se zaposli u školi, uspijeva pronaći posao u drugoj školi kao zamjena, a potom dobiva i ponudu rada na dijelu satnice, ali na neodređeno vrijeme u trećoj školi. Nakon godine dana ovakvog rada u dvije škole, otvara se prostor u školi u kojoj se prvotno htjela zaposliti, također u dijelu satnice, ali s ugovorom na neodređeno te pristaje tada raditi paralelno u dvije škole na dijelu satnice. Međutim, cijeli ovaj proces se počinje komplicirati i kulminira upravo polaganjem stručnog ispita. Naime, program pedagoško-psihološke izobrazbe ju je, kao što je rečeno, nedovoljno pripremio u praktičnom smislu, a dodatno, škola koja ju je prijavila za stručni ispit, ju uopće za to nije pripremila. Nigdje nije dobila mentora, nitko ju nije uvodio u posao, a niti pripremao za nastavu i sve je navedeno rezultiralo time da nije iz prvog pokušaja položila stručni ispit. Ona, iako svjesna da se škola koja ju je prijavila za stručni ispit nije pripremila za to, ipak na neki način opravdava cijelu ovu situaciju osobnom kaotičnom profesionalnom situacijom zbog promjena u radnom statusu i radu u tri različite škole i u firmi u kratkom vremenu *(Škola me prijavila za stručni ispit i mene nije nitko pripremao za ništa, za stručni ispit, znači apsolutno ništa. Ja sam došla u (drugu školu u kojoj je radila privremeno), oni su valjda smatrali, ja nisam mislila da me treba netko pripremati dok nisam vidjela kolegicu koja se istovremeno zaposlila kao i ja, mislim, cura s faksa, dobila svog mentora, ona ju je pratila, ona joj je stalno pregledavala pripreme, dolazila na sat, sve. Meni je došao jedanput netko na sat, pedagoginja ja mislim možda jednom i ravnatelj jednom. U školi koja me prijavila nikad nitko. Onako, to je bilo sve nekako na vrat na nos, ništa nije bilo posloženo. (...) i ja sam došla na stručni ispit skroz nepripremljena, ono što mi je netko poslao, netko rekao, tako, cure koje su mi nešto prenijele i pala sam usmeni dio. To me je onako bilo dotuklo do kraja i onda sam shvatila da ja nisam pripremljena. Oni su mene pitali „pa šta vi niste imali mentora“ ja govorim „ne, kakvog mentora, šta ja sam trebala imati mentora? meni su rekli da meni mentor ne treba“ i oni su bili iznenađeni, onako šokirani, da kakav je to način, ali ustvari to je bio jedan cijeli splet okolnosti, tako se sve nekako izdešavalo da sam iz jedne škole u drugu, pa u međuvremenu nisam ni bila u školi, znači 4 mjeseca nisam bila uopće zaposlena nego sam radila na drugom radnom mjestu, nisam znala da ću se vratiti, škola me bila*

prijavila na taj stručni ispit i to je sve nekako bilo, onako, kaotično). Osim što je nedostatak bilo kakvog mentoriranja u samim počecima rada u školi rezultirao padom stručnog ispita, dodatno je doveo i do toga da se općenito za pomoć u nastavi mora obraćati onim kolegicama koje su bile spremne pomoći, za pomoć jer je u nastavu ušla samo s uputom *tu smo stali i idi u razred.* U mnogočemu se samostalno snalazila na samim počecima i puno se za nastavu pripremala, vodila je i praktičan rad učenicima tako da joj je bio iznimno teško i zahtjevno. Ono što ipak ističe je da se upravo njezino prijašnje iskustvo rada u ranije navedenim firmama pokazalo kao višestruko korisno. Prije svega, sadržajno je primijetila da učenicima puno gradiva može prikazati praktičnim primjerima što joj je uvelike olakšalo rad s njima jer učenike vrlo često zanimaju upravo praktična iskustva. S druge strane, prethodna radna mjesta naučila su ju što to znači naporno raditi pa joj niti napor u školi nikada nije predstavljao veliki problem, dapače, vrlo često je preuzimala i danas preuzima dodatne poslove u školi. Upravo u tom kontekstu u nekoliko navrata spominje kako ju ponekad frustrira stav kolega u školi koji tvrde da im je teško, a ne znaju kako je to raditi u privatnim firmama *(Učila sam sve, spremala se, onako pripremala. Tu sam imala jako mali razred, po par učenika samo tako da mi nije bilo to tako teško. I vodila sam praksu, pa sam, nisam bila skroz u nastavi, nisam imala punu satnicu i onda to nije bilo tako, ono, tako naporno. Ali, valjda, ja sam, ne znam, ja uvijek kažem da su mene firme naučile na intenzivan rad, onako, i onda ja kad čujem da je njima ovdje teško nešto, ja još uvijek to ne mogu shvatiti. Ja dođem doma sva bijesna i ljuta kako je njima sve to teško. Ova mi kaže „ona mora ići kući čistiti, onda mora ići kuhati ručak", mislim, ja sam u firmi bila od 7 ujutro do 10 na večer i nije postojalo ni ovako ni onako, nije nitko pitao da li ću ja stići skuhati ručak ni ništa i onda je meni sve sada to, još uvijek mi je čudno, ali svako malo mi kaže muž „čekaj, čekaj, doći ćeš i ti kao i oni" (smijeh). Ali ja ne mogu, ja čim nemam, čim imam praznog nekog hoda ja si tražim još nešto novo. Jer ono predajem i u obrazovanju odraslih, tako da si i to onako... „i šta još i to ti treba?" , „da pa moram popuniti sve.")* Osim toga, školski kontekst za nju je bio svojevrstan šok i zbog „kulture šutnje" pri čemu nitko ne želi postavljati važna pitanja i nitko otvoreno ne govori o problemima na koje nailazi u svakodnevnom radu i funkcioniranju škole. Po njezinoj procjeni ova se situacija događa zbog straha što je njoj bilo i ostalo potpuno nerazumljivo *(Oni nitko, dan danas nitko ništa ne pita, ja stalno nešto pitam i to me…mislim ta situacija i cijela ta priča je mene naučila da se moram sama za sebe boriti, da će ovdje svi šutiti, a ja nisam naučena na takav rad jer u privredi i tako to, tamo svi stalno nešto pitaju i stalno su neke teme oko bilo čega, a ovdje svi nekako šute i svi su nekako...onako...lakše ćemo proći ako ne pitamo ništa).* Usprkos svim poteškoćama pri počecima rada u školi, rad s učenicima joj se odmah svidio, osobito u četverogodišnjim programima gdje je mogla primijeniti u nastavi ono što je naučila u realnom sektoru, međutim, predmeti koje je predavala kontinuirano su joj se mijenjali te iako joj to niti danas ne predstavlja veliki problem, ipak shvaća da je to na početku dijelom bilo zbog toga što je bila najmlađa i zadnja je došla pa nije imala priliku birati koje će predmete raditi. Upravo ovaj odnos „stariji vs. mlađi nastavnici" pokazuje se važnim u školi prema njezinom iskustvu te zahvaća različite segmente posla, a njoj osobno predstavlja otegotnu okolnost o čemu će dodatno biti riječi nešto kasnije. U nastavi s učenicima joj je u početku bilo teško postizati disciplinu u razredu s obzirom na to da nije bila sigurna što učenicima smije reći, a što ne i koje su potencijalne pedagoške mjere kojima se mogla poslužiti u slučaju neprimjerenog ponašanja učenika. U tom smislu, najviše je potpore i savjeta dobila od svojih kolegica, uglavnom onih koje su završile nastavničke smjerove i predavale su opće predmete.

Danas je u nastavi mnogo sigurnija što je rezultat sada već višegodišnjeg iskustva rada i to, kako je spomenuto, u dvije različite škole. Svake naredne godine dobivala druge predmete i programe te nova zaduženja i kontinuirano se morala adaptirati na nove uvjete u tom smislu. Njezina kontinuirana ljubav prema struci rezultirala je time da se nastavi privatno baviti strukom, ali i da se povezuje s realnim sektorom kroz svoje privatne veze čim je više moguće. Osim što nalazi u tome osobnu satisfakciju, primjećuje da je to od osobitog značaja za kvalitetu njezine nastave i ostvarivanja dobrih odnosa s učenicima. Naime, zbog njezine dobre povezanosti s realnim sektorom uspijeva konkretizirati gradivo koje predaje, a dodatno vrlo često preuzima ulogu spone između učenika i potražnje za kadrom u realnom sektoru što je onda dobrobit i za firme i za učenike (*Govorim im stalno konkretne primjere s obzirom da sam jako vezana uz svoju bivšu firmu jer mi te prijateljice, jako puno ih tamo radi, kako sam ostala s njima dobra, jedna s kojom se intenzivno družim, naravno ona je direktorica i stalno priča o firmi i stalno priča o problemima, s radnom snagom, s prednostima, nedostacima ovoga, onoga i ja toj djeci sve to pričam jer ja mislim da je njima tako najbolje da ih uvedem na tržište rada, ono što njih čeka. Ne znam, recimo, neka zanimanja, da shvate da su oni ustvari jako vrijedni jer da njih nema, da ih je jako malo i da mogu, da mogu ako su jako dobri, da mogu jako dobro profitirati u životu. Onda nekako na taj način mislim da, kroz tu praksu da doprinosim toj djeci na neki način*). Njezina osobna suradnja s realnim sektorom neophodna je i zbog toga što udžbenika iz struke ili nema ili su u potpunosti zastarjeli pa samostalno mora prikupljati i kreirati nastavne materijale koji su u skladu s novostima koje se zbivaju u struci. Međutim, valja istaknuti da škole općenito nemaju dobru formalnu suradnju s realnim sektorom čak ni kada je pitanje obavljanja stručne prakse jer se poslodavci teško odlučuju primiti učenike na stručnu praksu. Ako se pak odluče primiti ih, to nije garancija da će ta stručna praksa biti kvalitetno organizirana i odrađena. Istovremeno, ona se teško odlučuje komentirati učinjene propuste u organizaciji i realizaciji stručne prakse zbog straha da škola ne izgubi i ono malo poslodavaca s kojima je škola ostvarila suradnju. U ovakvim okolnostima stoga, koristi osobne veze s realnim sektorom kako bi kontinuirano držala dobru razinu kvalitete svoje nastave, ali i kako bi kontinuirano radila na sebi.

Kao što je već rečeno, sviđa joj se raditi s učenicima, no, ističe da je rad s njima kompleksan i izazovan, ponajviše zbog njihovih osobnih situacija koje su vrlo često nepovoljne i nerijetko rezultiraju njihovim problematičnim ponašanjem u razredu te potpunom nezainteresiranošću za sadržaje koji se obrađuju. U ovakvim uvjetima, priznaje da ponekad ima teškoća u shvaćanju svoje uloge nastavnika. Naime, obje škole u kojima radi prilično su usmjerene na brigu o učenicima, a svrha te brige je da su svi u školama usmjereni na to da učenici završe srednju školu i pronađu zaposlenje koje će im onda omogućiti izlazak iz potencijalno loših životnih uvjeta. Međutim, ona osobno u tom smislu ima podvojene osjećaje jer, iako razumije teške situacije u kojima se neki učenici nalaze i pokazuje suosjećanje i razumijevanje za njih, s druge strane vrlo joj teško pada činjenica što se nedovoljno pažnje posvećuje onim učenicima koji se trude, rade i pokazuju velik interes za struku (*Imamo jednu jako super psihologinju koja uvijek gleda nekako prije njih nego nas, kako bi njih zaštitila, evo ja sam imala jučer situaciju da sam trebala zaključiti praksu nedovoljan učenici fali puno sati i tako to i onda sam došla se savjetovati sa ravnateljicom, psihologicom, pedagogicom, što da radimo, da li da to nekako izvučemo ili da s obzirom da bi joj to mogla biti treća, da pada razred, maturantica, ako padne razred gubi pravo školovanja, nije prvi put, već je pala razred i onda mi je rekla psihologica stvari koje nisam niti znala o toj curi i onda kad gledam s te strane, ono, ne znam, dijete romske obitelji, jedina koja će završiti školu, znači oni*

nisu školovani, obiteljska situacija je loša, otac veliki problem i tako sve to, kao i ona je sve te godine imala neke ispade i tako. I ja govorim "da, ja sad sve to razumijem, znači mi želimo zaštiti to dijete i pomoći joj da ona završi tu školu i da se negdje zaposli" jer pitanje je da li će sutra se ona vratiti u školu i položiti si neke razlike, neki tečaj ili nešto, vjerojatno neće). Često joj se u tom kontekstu čini da je posao nastavnika istovjetan onome Sizifa, međutim, ono gdje ipak pronalazi veliko zadovoljstvo su povratne informacije koje nakon nekog vremena dobije od učenika ili njihovih roditelja, a koje govore da su njezini učenici ili dobili dobar posao ili su upisali fakultet upravo zahvaljujući tome što ih je ona motivirala. U tome, čini se, ona nalazi pravi smisao onoga što radi kao nastavnik.

Iako su učenici manje-više slični u obje škole u kojima radi, odnosi s kolegama i organizacijske klime u jednoj i drugoj školi u mnogočemu se razlikuju. Jedna je škola u urbanijem području dok je druga škola u kojoj radi u manjem mjestu. U većoj školi, odnose i kolektiv procjenjuje dobrima te se tamo ugodno osjeća, dok je u manjoj školi doživjela separaciju strukovnih nastavnika i nastavnika općih predmeta kao i starijih i mlađih nastavnika. Ovo opisuje anegdotom u kojoj joj je bilo rečeno da se u zbornici premjesti na drugo mjesto jer *je zadnja došla i jer tu trebaju biti profesori matematike i hrvatskog*. I u kontekstu mogućnosti stručnog usavršavanja postoje velike razlike između dviju škola. U većoj školi, odlazak nastavnika na stručno usavršavanje se snažno potiče od strane ravnateljice te ima mogućnost sama predložiti stručna usavršavanja na koja bi išla što joj je na koncu uglavnom i omogućeno. U manjoj školi tih mogućnosti nema, dijelom zbog nedostataka financija, a dijelom opet zbog činjenice što je zadnja došla, a stručna usavršavanja se uglavnom nude starijim profesorima *(…jer kako sam zadnja došla pa onda nekako prednost imaju više ovi stariji kolege i to stalno mi se to tako dešava, evo sad sam izgubila i mjesto u zbornici, ja govorim „pa možda sa šezdeset ću imati svoje mjesto u zbornici i otići ću na stručno usavršavanje“.*) Međutim, i u ovom segmentu se primjećuje njezina osobna angažiranost pa stoga na vlastitu inicijativu odlazi na edukacije vezane uz pisanje EU projekata jer smatra da će realizirajući ovakve projekte u školama u kojima radi, razvijati i vlastite kapacitete i kompetencije.

Što se tiče obrazovnih politika, ne vidi da se nešto konkretno još događa, anticipira promjene vezane uz reformu strukovnog obrazovanja iako ne zna točno što bi se trebalo zbivati. Ono što ju ponajviše žalosti u ovo široj slici jest status njezine struke. Naime, iako primjećuje da postoji potražnja kadrova iz struke, istodobno smatra da se ovaj sektor pomalo urušava zbog statusa ovih zanimanja u društvu. U ovakvim okolnostima, ona smatra da se struka sama za sebe mora izboriti (baš kao što se i ona na neki način izborila kroz svoju profesionalnu priču). Dodatno primjećuje da je društvena percepcija strukovnog obrazovanja loša i da roditelji ne žele svoju djecu dati u strukovne škole nego u gimnazije. Sve ovo uzrokuje smanjen upis djece u zanimanja u struci te smanjivanje kriterija za upis u ove škole što je potencijalno opasno za opstanak škola koje obrazuju upravo te kadrove. No, ova negativna percepcija strukovnih zanimanja kojima ona predaje ju osobno ne pogađa previše, odnosno, ne zamara se s time kako ju drugi percipiraju kao strukovnog nastavnika. Sebe doživljava kao kombinaciju stručnjaka u području i nastavnika strukovnih predmeta, ali prednost ipak daje svojoj struci. Neovisno o tome što sada više radi kao nastavnika nego kao turistički djelatnik i dalje osjeća jaku povezanost sa strukom i trudi se biti kontinuirano u korak s promjenama koje se događaju, što joj, kako procjenjuje, pomaže raditi nastavnički posao bolje i kvalitetnije. U njezinom slučaju je čini se posao nastavnika, odnosno rad

u školi postao kanal koji joj je omogućio da se i dalje bavi svojom strukom koju toliko voli.

Iako je u školu između ostalog otišla kako bi imala više vremena za svoju obitelj, primjećuje da je i u školi sada puno posla i da nema toliko slobodnog vremena, međutim, priznaje da joj škola ipak dopušta fleksibilnost i svojevrsnu slobodu koju nije imala kada je radila u realnom sektoru. Također ističe da ima više godišnjeg odmora te joj se ponekad čini da se nastavnici previše žale s obzirom na to da ipak imaju više slobodnog vremena od nekih drugih profesija. Veliku osobnu potporu pruža joj njezin suprug koji ju je podržavao u svim dosadašnjim profesionalnim odlukama.

Iako je trenutno zadovoljna svojim poslom i pozicijom u obje škole i s vremenom je zavoljela nastavnički posao i dalje nije sigurna da želi ostati čitav život raditi u školi. Razmišlja o ideji da se vrati u realni sektor raditi svoju struku iako joj je sigurnost radnog mjesta u školi i dalje bitan razlog zbog kojeg bi ostala u obrazovnom sustavu. Primjećuje važnost strukovnih nastavnika i sebe vidi kao sponu između realnog sektora i obrazovnog sustava te svoju ulogu vidi u tome da učenicima pokuša što zornije prikazati svijet koji ih čeka nakon što završe srednju školu. Drago joj je da je donijela odluku da ode raditi u školu te svoje cjelokupno iskustvo rada u školi opisuje s riječju „uživancija“. Iz svega navedenog bi se moglo zaključiti da je Ana usprkos različitim preprekama i poteškoćama na koje je naišla kroz svoje iskustvo rada u školi, ipak uspjela razviti uz svoj profesionalni identitet, koji je intenzivno vezan za struku, i profesionalni identitet strukovnog nastavnika. Njezin profesionalni identitet koji je čvrsto vezan uz struku je vjerojatno rezultat velike ljubavi prema struci, pozitivnog iskustva rada u svojoj struci u firmi s kojom i danas održava kontakte kao i privatnog bavljenja svojom strukom. S druge strane, u školama u kojima radi je imala različita, ponekad destabilizirajuća iskustva u smislu kolegijalnih odnosa, mogućnosti stručnog usavršavanja i sveukupne lošije percepcije strukovnog obrazovanja općenito, ali i partikularnih zanimanja za koja se njezini učenici obrazuju, dok je s druge strane našla veliko zadovoljstvo u radu s učenicima kao i sigurnost radnog mjesta i relativno veliku autonomiju u kreiranju radnog vremena čemu je težila otkad je otišla iz realnog sektora. Destabilizirajući faktori na koje je nailazila i još uvijek nailazi u radu u školi mogući su razlozi njezinog promišljanja o potencijalnom vraćanju u realni sektor.

Interakcija (osobna i društvena)	Kontinuitet (prošlost-sadašnjost-budućnost)	Situacija (kontekst)
OSOBNA • Primjetna ljubav prema struci kroz srednju školu i fakultet • Zadovoljstvo prvim radnim mjestom do trenutka kada zasniva obitelj • Nezadovoljstvo drugim radnim mjestom zbog sraza u osobnim vrijednostima • Stavljanje prioriteta na obiteljski život – razlog konačne odluke o odlasku u školu • Sigurnost u nastavi zbog prethodnog radnog iskustva • Rad u školi kao kanal za bavljenje strukom • Negativna percepcija načina rada u školi • Rastrganost između brige za učenicima i pripremanja učenika za realnost koja ih čeka • Samopercepcija – struka ima prednost pred	**PROŠLOST** • Srednja škola nije željena, ali je zadovoljna • Razdoblje na fakultetu bez većih događaja i problema • Prvo zaposlenje- ispunjenje sna • Drugo zaposlenje -izvor nezadovoljstva • Počeci rada u školi prepuni komplikacija • Program inicijalnog obrazovanja nastavnika- relativno korisno i pozitivno iskustvo • Promjene u zaduženjima događaju se svake godine do danas **SADAŠNJOST** • Rad u nastavi i s učenicima zahtjevan, ali ispunjavajući • Korisnost prethodnih iskustava za rad danas • Ostvarivanje suradnje s realnim sektorom i pitanje formaliziranja te suradnje • Problemi u mogućnostima stručnog usavršavanja • Dobra ravnoteža privatnog i profesionalnog života **BUDUĆNOST** • Budućnost škole neizvjesna zbog nedostatka učenika	**KONTEKST, VRIJEME, MJESTO** • Srednja škola kao čekaonica za fakultet i struku • Fakultet – kontekst razvoja ljubavi prema struci • Prva firma – dobro organiziran, zahtjevan i izazovan kontekst • Druga firma – vrlo nepovoljan kontekst • Dvije škole - dva različita konteksta – jedna dobra i posložena organizacijska klima, druga lošija i manje posložena organizacijska klima • Nacionalni obrazovni kontekst – nebriga o sustavu koji je opterećen nelogičnostima

nastavničkim identitetom • **Biti strukovni nastavnik je važan posao** • **Osjećaj zadovoljstva poslom je prisutan** **DRUŠTVENA** • **Važni i utjecajni nastavnici se pojavljuju tijekom obrazovanja** • **Kolegica na fakultetu- poveznica s domom** • **Različiti odnosi s kolegama na poslovima prije dolaska u školu** • **Čuđenje bliskih ljudi vezano uz odluku o prelasku u školu** • **Odnosi s kolegama u školi- stariji vs. mlađi, strukovnjaci vs. općeobrazovni** • **Odnos s učenicima – izvor brige, frustracije, ali i sreće i ponosa** • **Mentora nema, kolege koliko toliko pomažu u nastavi** • **Kontakti s realnim sektorom- redoviti i važni**	• **Vlastita budućnost neizvjesna-moguća promjena posla**	

• **Relativno negativna percepcija od strane drugih ljudi vezano uz strukovne škole i strukovne nastavnike** • **Dobra osobna podrška od strane bliskih osoba**		

Prilog 5

Prezentacija analize rezultata - Trodimenzionalna analiza narativa

TRODIMENZIONALNA NARATIVNA ANALIZA			
INTERAKCIJA		**KONTINUITET**	**SITUACIJA (KONTEKST)**
OSOBNA	**DRUŠTVENA**	**PROŠLOST**	**MJESTO/VRIJEME**
Osobni stavovi i osjećaji tijekom srednje škole • Stječe se samopouzdanje u struci (6_ZSS_M; 8_SBM_M; 10_SBM_Ž; 15_GTAVT_Ž; 16_TU_M; 17_GRNKT_Ž; 18_GTAVT_M; 19_PL_Ž; 21_ZSS_Ž; 22_ETR_M;	**Odnosi s nastavnicima u srednjoj školi** • Pozitivan odnos s jednim ili više nastavnika i njihov veliki utjecaj na budućnost (1_TU_Ž; 2_ETR_Ž; 5_ŠPOD_M; 11_ETPA_M; 14_GG_M; 15_GTAVT_Ž; 21_ZSS_Ž; 25_OU_MŽ; 26_GG_Ž)	**Odabir srednje škole (struke)** • Odabir srednje škole zbog ljubavi prema struci (ili pojedinim predmetima) (3_PL_M; 6_ZSS_M; 8_SBM_M; 15_GTAVT_Ž; 16_TU_M; 17_GRNKT_Ž; 19_PL_Ž; 20_TK_Ž; 21_ZSS_Ž; 24_TK_M; 25_OU_M; 26_GG_Ž) • Odabir srednje škole je pitanje pragmatičnosti (obiteljska financijska	**Okruženje srednje škole** • Zahtjevno i strogo okruženje (3_PL_M; 9_ŠPOD_Ž; 10_SBM_Ž; 11_ETPA_M; 12_GRNKT_M; 13_PPV_M; 23_PPV_Ž; 24_TK_M; 26_GG_Ž) • Pozitivno okruženje (1_TU_Ž; 7_ETPA_Ž; 8_SBM_M; 14_GG_M; 15_GTAVT_Ž; 19_PL_Ž; 25_OU_M)

24_TK_M; 26_GG_Ž) • Javlja se želja za studiranjem (1_TU_Ž; 3_PL_M; 7_ETPA_Ž; 9_ŠPOD_Ž; 12_GRNKT; 13_PPV_M; 14_GG_M; 19_PL_Ž; 23_PPV_Ž) • Javlja se osjećaj nedostatnosti i nekompetentnosti (9_ŠPOD_Ž) • Javlja se osjećaj „ukalupljenosti „ i nedostatka slobode (6_ZSS_M) • Javlja se osjećaj samoće zbog odvojenosti od obitelji (4_OU_Ž) • Javlja se osjećaj nezadovoljstva zbog odabrane škole (2_ETR_Ž; 20_TK_Ž)	• Blizak odnos sa kompetentnim nastavnicima od kojih se puno uči (3_PL_M; 16_TU_M; 17_GRNKT_Ž; 19_PL_Ž; 23_PPV_Ž; 24_TK_M) • Distanciran odnos s nastavnicima zbog njihove nestručnosti (4_OU_Ž) • Distanciran odnos sa strogim nastavnicima (6_ZSS_M; 8_SBM_Ž; 9_ŠPOD_Ž; 10_SBM_Ž; 11_ETPA_M; 20_TK_Ž) **Odnosi s kolegama u razredu u srednjoj školi** • Kompetitivni odnosi među učenicima (10_SBM_Ž) • Neprihvaćenost od strane drugih učenika (5_ŠPOD_M) • Pozitivni odnosi među učenicima (2_ETR_Ž; 11_ETPA_M)	situacija, blizina škole i sl.) (4_OU_Ž; 11_ETPA_M; 22_ETR_M) • Neodlučnost u odabiru srednje škole (5_ŠPOD_M; 7_ETPA_Ž; 9_ŠPOD_Ž; 12_GRNKT_M; 14_GG_M; 23_PPV_Ž) • Odabir srednje škole povezan s načinom funkcioniranja obrazovnog sustava (10_SBM_Ž) • Odabir srednje škole je pod utjecajem drugih osoba (roditelji, šira obitelj, prijatelji, nastavnici) (1_TU_Ž; 2_ETR_Ž; 12_GRNKT_M; 13_PPV_M; 18_GTAVT_M; 24_TK_M)	• Muško okruženje (2_ETR_Ž) • Puno praktičnog rada u struci i povezanosti s poslodavcima (4_OU_Ž; 6_ZSS_M; 16_TU_M; 17_GRNKT_Ž; 18_GTAVT_M; 21_ZSS_Ž; 22_ETR_M) **Vremenski kontekst srednje škole** • Ratna zbivanja utječu na okruženje u srednjoj školi (5_ŠPOD_M)

	Privatni odnosi tijekom srednje škole • Roditelji imaju veliki utjecaj na odabir i tijek školovanja (1_TU_Ž; 2_ETR_Ž; 12_GRNKT_M; 13_PPV_M) • Roditelji se ne miješaju u odabir škole i tijek školovanja (3_PL_M; 4_OU_Ž; 6_ZSS_M; 9_ŠPOD_Ž; 23_PPV_Ž)		
		(Profesionalni) putevi nakon srednje škole • Upis fakulteta (redovito ili izvanredno) (1_TU_Ž; 2_ETR_Ž; 3_PL_M; 5_ŠPOD_M; 6_ZSS_M; 7_ETPA_Ž; 8_SBM_M; 9_ŠPOD_Ž; 12_GRNKT_M; 13_PPV_M; 14_GG_M; 17_GRNKT_Ž; 19_PL_Ž; 20_TK_Ž; 22_ETR_M; 23_PPV_Ž; 25_OU_M; 26_GG_Ž)	

		• Zaposlenje u srednjoškolskoj struci (4_OU_Ž; 11_ETPA_M; 16_TU_M; 18_GTAVT_M; 21_ZSS_Ž; 24_TK_M) • Izvanredne situacije (trudnoća, zdravstveni problemi, obiteljski problemi, odlazak u inozemstvo, odlazak u vojsku) (10_SBM_Ž; 11_ETPA_M; 15_GTAVT_Ž; 24_TK_M)	
Osobni stavovi i osjećaji tijekom studija • Javlja se ljubav prema struci (1_TU_Ž; 5_ŠPOD_M; 8_SBM_M; 9_ŠPOD_Ž; 11_ETPA_M; 14_GG_M; 23_PPV_Ž; 25_OU_M) • Javlja se osjećaj iscrpljenosti zbog	**Odnosi s nastavnicima na fakultetu** • Prisni odnosi i dobra suradnja s nastavnicima (4_OU_Ž; 6_ZSS_M; 8_SBM_M; 16_TU_M; 18_GTAVT_M; 19_PL_Ž; 20_TK_Ž; 23_PPV_Ž) • Distancirani odnosi jer su nastavnici strogi (3_PL_M;	**Odabir fakulteta i studiranje** • Dobitak stipendije od tvrtke, tvornice (9_ŠPOD_Ž; 17_GRNKT_Ž; 18_GTAVT_M; 19_PL_Ž; 25_OU_M) • Upis studija kao nastavak na struku iz srednje škole (3_PL_M; 6_ZSS_M; 8_SBM_M; 10_SBM_Ž; 15_GTAVT_Ž; 16_TU_M;	**Okruženje fakulteta** • Poticajno i kvalitetno okruženje (2_ETR_Ž; 4_OU_Ž; 18_GTAVT_M; 21_ZSS_Ž; 22_ETR_M) • Okruženje koje razvoja ljubav prema struci (1_TU_Ž; 9_ŠPOD_Ž; 15_GTAVT_Ž; 16_TU_M; 23_PPV_Ž) • Studij zahtjevan i težak (3_PL_M; 5_ŠPOD_M; 8_SBM_M; 10_SBM_Ž;

rada i/ili osobnih problema te studiranja (3_PL_M; 6_ZSS_M; 7_ETPA_Ž; 10_SBM_Ž; 11_ETPA_M; 24_TK_M) • Javlja se osjećaj nesigurnosti vezan za odabir struke na studiju (2_ETR_Ž; 20_TK_Ž)	5_ŠPOD_M; 9_ŠPOD_Ž; 10_SBM_Ž; 17_GRNKT_Ž; 22_ETR_M) • Prisni odnosi i dobra suradnja s nastavnicima u suradničkim zvanjima, ali ne i s nastavnicima u znanstveno-nastavnim zvanjima (13_PPV_M) **Odnosi s kolegama na fakultetu** • Izvrsno društvo na fakultetu (2_ETR_Ž; 4_OU_Ž; 6_ZSS_M; 16_TU_M; 20_TK_Ž; 24_TK_M) • Važni kolege koji pomažu kroz studij (1_TU_Ž; 11_ETPA_M; 26_GG_Ž) • Nema pretjerane socijalizacije kroz studij zbog osobnih okolnosti (11_ETPA_M; 25_OU_M)	17_GRNKT_Ž; 20_TK_Ž; 22_ETR_M; 26_GG_Ž) • Upis studija pragmatičan (financijski razlozi, blizina fakulteta) (2_ETR_Ž; 5_ŠPOD_M; 7_ETPA_Ž; 11_ETPA_M; 13_PPV_M) • Nakon završene gimnazije kristalizira se ideja o odabiru fakulteta (1_TU_Ž; 12_GRNKT_M; 14_GG_M; 23_PPV_Ž; 25_OU_M) • Upis izvanrednog studija uz rad u srednjoškolskoj struci (4_OU_Ž; 21_ZSS_Ž) • Upis studija nakon izvjesnog vremena provedenog na poslovima u srednjoškolskoj struci (ili izvan struke) kao šansa za bolju budućnost (4_OU_Ž; 10_SBM_Ž; 11_ETPA_M; 16_TU_M; 18_GTAVT_M; 24_TK_M) • Odabir fakulteta je pod utjecajem drugih osoba (roditelji, šira obitelj, prijatelji,	12_GRNKT_M; 13_PPV_M; 14_GG_M; 17_GRNKT_Ž; 19_PL_Ž; 20_TK_Ž; 22_ETR_M; 25_OU_M) • Studij ne daje praktična znanja (8_SBM_M; 25_OU_M) **Vremenski kontekst fakulteta** • Ratna zbivanja utječu na okruženje fakulteta (4_OU_Ž; 10_SBM_Ž; 11_ETPA_M)

	Privatni odnosi tijekom studija • Utjecaj partnera na odnos prema studiju (7_ETPA_Ž) • Utjecaj članova obitelji na upis i tijek studija (7_ETPA_Ž; 8_SBM_M; 22_ETR_M; 24_TK_M) • Utjecaj nastavnika/ravnatelja na upis fakulteta (12_GRNKT_M; 15_GTAVT_Ž)	nastavnici/ravnatelji) (7_ETPA_Ž; 8_SBM_M; 12_GRNKT_M; 15_GTAVT_Ž; 22_ETR_M; 24_TK_M)	
		(Profesionalni) planovi nakon studija • Stipendija tijekom studija određuje planove nakon studija (9_ŠPOD_Ž; 17_GRNKT_Ž; 18_GTAVT_M; 19_PL_Ž; 25_OU_M) • Zaposlenje krajem studija određuje planove nakon studija (7_ETPA_Ž)	

		• Postoje jasni planovi i želje o radu u struci (1_TU_Ž; 3_PL_M; 5_ŠPOD_M; 6_ZSS_M; 8_SBM_M; 12_GRNKT_M; 13_PPV_M; 16_TU_M; 21_ZSS_Ž; 22_ETR_M; 26_GG_Ž) • Postoje planovi o osnivanju vlastite tvrtke (14_GG_M; 20_TK_Ž; 24_TK_M) • Ne postoje jasni planovi o budućem poslu (2_ETR_Ž; 4_OU_Ž; 10_SBM_Ž 11_ETPA_M; 15_GTAVT_Ž; 23_PPV_Ž)	
Osobni stavovi i osjećaji tijekom prvog zaposlenja • Javlja se osjećaj neprihvaćenosti (zbog spola, majčinstva, godina) (17_GRNKT_Ž; 19_PL_Ž) • Javlja se sraz u osobnim vrijednostima i vrijednostima koje	**Odnosi s kolegama na prvom radnom mjestu** • Dobri odnosi s kolegama (6_ZSS_M; 8_SBM_M; 9_ŠPOD_Ž; 10_SBM_Ž; 14_GG_M; 18_GTAVT_M; 22_ETR_M) • Loši odnosi s kolegama (neprihvaćenost,	**Prvo zaposlenje nakon fakulteta** • Brz i očekivan pronalazak posla u struci nakon fakulteta (1_TU_Ž; 5_ŠPOD_M; 6_ZSS_M; 7_ETPA_Ž; 8_SBM_M; 9_ŠPOD_Ž; 11_ETPA_M; 12_GRNKT_M; 13_PPV_M; 14_GG_M; 16_TU_M; 17_GRNKT_Ž 18_GTAVT_M; 19_PL_Ž; 21_ZSS_Ž; 22_ETR_M;	**Okruženje prvog radnog mjesta** • Dobri uvjeti rada i kvalitetno i poticajno okruženje (1_TU_Ž; 3_PL_M; 6_ZSS_M; 8_SBM_M; 9_ŠPOD_Ž 10_SBM_Ž; 14_GG_M; 15_GTAVT_Ž; 16_TU_M; 18_GTAVT_M; 22_ETR_M; 25_OU_M)

proklamira poslodavac (2_ETR_Ž; 5_ŠPOD_M) • Javlja se osjećaj stresa i/ili nezadovoljstva zbog uvjeta rada (4_OU_Ž; 5_ŠPOD_M; 7_ETPA_Ž; 11_ETPA_M; 13_PPV_M; 21_ZSS_Ž; 23_PPV_Ž) • Javlja se osjećaj dosade i nedostatka dinamike (3_PL_M; 14_GG_M) • Postoji osjećaj zadovoljstva radom u struci (1_TU_Ž; 6_ZSS_M; 8_SBM_M; 12_GRNKT_M; 15_GTAVT_Ž; 16_TU_M; 18_GTAVT_M; 22_ETR_M; 24_TK_M; 25_OU_M; 26_GG_Ž)	konflikti) (2_ETR_Ž; 11_ETPA_M; 17_GRNKT_Ž; 21_ZSS_Ž; 23_PPV_Ž) • I dobri i loši odnosi s kolegama (7_ETPA_Ž; 19_PL_Ž) **Mentorska i kolegijalna pomoć na prvom radnom mjestu** • Postoji pomoć i podrška od kolega i/ili nadređenih u počecima rada (mentoriranje, uvođenje u posao) (1_TU_Ž; 3_PL_M; 6_ZSS_M; 8_SBM_M; 9_ŠPOD_Ž; 10_SBM_Ž; 14_GG_M; 17_GRNKT_Ž; 22_ETR_M; 26_GG_Ž) • Nema pomoći od kolega u počecima rada (samostalno snalaženje) (2_ETR_Ž; 7_ETPA_Ž; 19_PL_Ž;	24_TK_M; 25_OU_M; 26_GG_Ž) • Neočekivane ponude za prvo zaposlenje u struci (2_ETR_Ž; 3_PL_M; 23_PPV_Ž) • Prvo kratkotrajno zaposlenje u školi (9_ŠPOD_Ž; 10_SBM_Ž; 15_GTAVT_Ž; 20_TK_Ž) • Rad u srednjoškolskoj struci zbog nemogućnosti pronalaska posla struci s fakulteta (4_OU_Ž)	• Loši uvjeti rada i/ili loše i netransparentno upravljanje organizacijom (2_ETR_Ž; 5_ŠPOD_M; 7_ETPA_Ž; 11_ETPA_M; 12_GRNKT_M; 13_PPV_M) • Teški uvjeti rada za žene i majke (1_TU_Ž; 17_GRNKT_Ž; 19_PL_Ž; 23_PPV_Ž) • Zahtjevan, ali izazovan kontekst (21_ZSS_Ž; 24_TK_M) **Vremenski kontekst prvog radnog mjesta** • Ratna i poslijeratna zbivanja utječu na nesigurnost budućnosti tvrtki/organizacija (7_ETPA_Ž; 13_PPV_M; 18_GTAVT_M; 25_OU_M; 26_GG_Ž)

	21_ZSS_Ž; 25_OU_M) **Odnosi s nadređenima na prvom radnom mjestu** • Dobar odnos s nadređenima (8_SBM_M; 19_PL_Ž; 21_ZSS_Ž) • Loš odnos s nadređenima (5_ŠPOD_M; 7_ETPA_Ž; 11_ETPA_M; 12_GRNKT_M)		
Osobni stavovi i osjećaji tijekom drugih zaposlenja • Postoji osjećaj zadovoljstva zbog učenja drugih segmenta struke (14_GG_M; 15_GTAVT_Ž; 17_GRNKT_Ž; 22_ETR_M; 25_OU_M) • Postoji osjećaj zadovoljstva i	**Odnosi s kolegama na drugim radnim mjestima** • Loši odnosi s kolegama (neprihvaćenost, konflikti) (9_ŠPOD_Ž; 10_SBM_Ž; 20_TK_Ž) • Dobri odnosi s kolegama (8_SBM_M; 21_ZSS_Ž)	**Druga zaposlenja u struci prije zaposlenja u školi** • Promjena radnog mjesta zbog loših uvjeta na prethodnom radnom mjestu (4_OU_Ž; 17_GRNKT_Ž; 21_ZSS_Ž) • Promjena radnog mjesta zbog propasti prethodne tvrtke/organizacije (7_ETPA_Ž; 8_SBM_M;	**Okruženja drugih radnih mjesta** • Dobri uvjeti rada i kvalitetno i poticajno okruženje (8_SBM_M; 21_ZSS_Ž; 25_OU_M) • Problemi s upravljanjem tvrtkom (18_GTAVT_M; 20_TK_Ž) • Zahtjevni radni uvjeti (radno vrijeme, količina posla, količina terenskog rada i sl.) (1_TU_Ž;

samorealizacije u struci (8_SBM_M) • Javlja se osjećaj nezadovoljstva što količina posla nije adekvatno financijski popraćena (4_OU_Ž; 14_GG_M; 25_OU_M) • Javlja se sraz u osobnim vrijednostima i vrijednostima koje proklamira poslodavac (1_TU_Ž; 9_ŠPOD_Ž; 10_SBM_Ž; 18_GTAVT_M; 20_TK_Ž) • Javlja se osjećaj monotonije i neizazovnosti posla (17_GRNKT_Ž; 21_ZSS_Ž) • Javlja se osjećaj zasićenosti poslom i potrebe za promjenom (14_GG_M; 24_TK_M)	**Odnosi s nadređenima na drugim radnim mjestima** • Loš odnos s nadređenima (4_OU_Ž; 18_GTAVT_M; 20_TK_Ž) • Dobar odnos s nadređenima (8_SBM_M)	18_GTAVT_M; 22_ETR_M) • Promjena radnog mjesta zbog trudnoće i majčinstva (1_TU_Ž; 7_ETPA_Ž; 9_ŠPOD_Ž; 15_GTAVT_Ž) • Promjena radnog mjesta zbog isteka ugovora (6_ZSS_M; 10_SBM_Ž; 20_TK_Ž) • Otvaranje vlastitog obrta/tvrtke (7_ETPA_Ž; 24_TK_M; 25_OU_M)	6_ZSS_M; 7_ETPA_Ž; 10_SBM_Ž; 22_ETR_M; 24_TK_M) • Problemi sa zapošljavanjem zbog lokalnog okruženja (6_ZSS_M) **Vremenski kontekst tijekom drugih radnih mjesta** • Ratna i poslijeratna zbivanja utječu na nesigurnost budućnosti tvrtki/organizacija (22_ETR_M) • Kriza i recesija nepovoljno utječu na mogućnosti zaposlenja (14_GG_M)

• Javlja se potreba za više provođenja vremena s obitelji (1_TU_Ž; 7_ETPA_Ž)			
Osobni stavovi spram rada u školi prije zaposlenja u školi • Postoji ideja i/ili želja za radom u školi od prije (2_ETR_Ž; 3_PL_M; 4_OU_Ž; 8_SBM_M; 15_GTAVT_Ž; 16_TU_M; 23_PPV_Ž; 25_OU_M) • Ne postoji ideja i/ili želja za radom u školi od prije (1_TU_Ž; 5_ŠPOD_M; 6_ZSS_M; 7_ETPA_Ž; 9_ŠPOD_Ž; 10_SBM_Ž; 11_ETPA_M; 12_GRNKT_M; 13_PPV_M;			

14_GG_M; 17_GRNKT_Ž; 18_GTAVT_M; 19_PL_Ž; 20_TK_Ž; 22_ETR_M; 24_TK_M; 26_GG_M)			
Važnost osobnih stavova i osjećaja za prelazak u školu • Prelazak u školu zbog osjećaja nezadovoljstva, zasićenosti, stresa na prethodnim radnim mjestima (3_PL_M; 4_OU_Ž; 5_ ŠPOD_M; 11_ETPA_M; 14_GG_M;) • Prelazak u školu zbog prioritiziranja obiteljskog života (1_TU_Ž; 7_ETPA_Ž; 8_SBM_M; 9_ŠPOD_Ž; 10_SBM_Ž; 19_PL_Ž)	**Važnost međuljudskih odnosa za prelazak u školu** • Prelazak u školu na nagovor kolega (5_ŠPOD_M; 12_GRNKT_M; 17_GRNKT_Ž; 18_GTAVT_M) • Prelazak u školu na nagovor ravnatelja (14_GG_M; 21_ZSS_Ž; 25_OU_M) • Prelazak u školu na nagovor članova obitelji i/ili prijatelja (6_ZSS_M; 22_ETR_M) • Članovi obitelji i/ili prijatelji ne podržavaju odluku o prelasku u školu (1_TU_Ž;	***Boundary crossing* – prelazak u školu** • Prelazak na privremenu zamjenu u jednoj ili više škola (1_TU_Ž; 6_ZSS_M; 7_ETPA_Ž; 14_GG_M; 17_GRNKT_Ž; 18_GTAVT; 19_PL_Ž; 22_ETR_M; 23_PPV_Ž) • Prijava na natječaj za posao u školi (2_ETR_Ž; 3_PL_M; 4_OU_Ž; 5_ŠPOD_M; 8_SBM_M; 9_ŠPOD_Ž; 10_SBM_Ž; 11_ETPA_M; 12_GRNKT_M; 13_PPV_M; 15_GTAVT_Ž; 16_TU_M; 20_TK_Ž; 21_ZSS_Ž; 24_TK_M; 25_OU_M; 26_GG_Ž)	**Važnost konteksta za prelazak u školu** • Prelazak u školu zbog propasti tvrtke/organizacije ili loših radnih uvjeta na radnom mjestu (4_OU_Ž; 9_ŠPOD_Ž; 10_SBM_Ž; 11_ETPA_M; 13_PPV_M; 18_GTAVT_M; 20_TK_Ž; 23_PPV_Ž; 24_TK_M; 26_GG_Ž)

• Prelazak u školu zbog želje za radom s mladim ljudima (prethodno iskustvo u davanju instrukcija ili mentoriranju često presudno) (2_ETR_Ž; 6_ZSS_M; 8_SBM_M; 9_ŠPOD_Ž; 10_SBM_Ž; 15_GTAVT_Ž; 16_TU_M; 20_TK_Ž; 23_PPV_Ž; 25_OU_M) • Prelazak u školu zbog ideje stabilnosti radnog mjesta (6_ZSS_M; 13_PPV_M; 14_GG_M)	5_ŠPOD_M; 25_OU_M) • Članovi obitelji i/ili prijatelji podržavaju odluku o prelasku u školu (4_OU_Ž; 6_ZSS_M; 7_ETPA_Ž; 8_SBM_M; 11_ETPA_M; 13_PPV_M; 16_TU_M; 19_PL_Ž; 21_ZSS_Ž; 26_GG_Ž)		
Osobni stavovi i osjećaji u počecima rada u školi • Javlja se osjećaj straha, treme i nesigurnosti zbog nespremnosti za rad u nastavi (2_ETR_Ž;	**Odnosi s kolegama u počecima rada u školi** • Pozitivni i kolegijalni odnosi među kolegama (8_SBM_M; 9_ŠPOD_Ž; 18_GTAVT_M;	**Počeci rada u školi** • Privremeno zaposleni ili zaposleni na nekoliko sati (6_ZSS_M; 11_ETPA_M; 14_GG_M; 18_GTAVT_M; 19_PL_Ž;	**Okruženje škole u počecima rada** • Škola je dobro opremljena i ima adekvatne uvjete za rad (5_ŠPOD_M; 7_ETPA_Ž; 12_GRNKT_M;

3_PL_M; 4_OU_Ž; 5_ŠPOD_M; 6_ZSS_M; 7_ETPA_Ž; 8_SBM_M; 10_SBM_Ž; 13_PPV_M; 14_GG_M; 17_GRNKT_Ž; 19_PL_Ž; 24_TK_M; 25_OU_M; 26_GG_Ž) • Javlja se osjećaj stresa i/ili nezadovoljstva te razmišljanja o otkazu (5_ŠPOD_M; 11_ETPA_M) • Javlja se osjećaj novog početka (nakon etabliranja u struci, ponovno pripravnik) (8_SBM_M; 14_GG_M) • Javlja se osjećaj zadovoljstva i sreće (9_ŠPOD_Ž; 12_GRNKT_M; 15_GTAVT_Ž; 16_TU_M;	21_ZSS_Ž; 22_ETR_M; 24_TK_M; 25_OU_M; 26_GG_Ž) • Negativni i nesuradnički odnosi među kolegama (1_TU_Ž) • Pozitivni i negativni odnosi među kolegama (4_OU_Ž; 10_SBM_Ž; 17_GRNKT_Ž) **Mentorska i kolegijalna podrška u počecima rada u školi** • Postoji podrška od mentora i/ili kolega u počecima rada (neposredno ili nešto kasnije) (4_OU_Ž; 5_ŠPOD_M; 7_ETPA_Ž; 8_SBM_M; 9_ŠPOD_Ž; 10_SBM_Ž; 11_ETPA_M; 13_PPV_M; 14_GG_M; 15_GTAVT_Ž; 17_GRNKT_Ž;	22_ETR_M; 23_PPV_Ž; 24_TK_M) • Zaposleni kao nastavnici stručne prakse (1_TU_Ž; 4_OU_Ž; 15_GTAVT_Ž; 26_GG_Ž) • Zaposleni u više škola (1_TU_Ž) • Primljeni na neodređeno u jednoj školi (2_ETR_Ž; 3_PL_M; 5_ŠPOD_M; 8_SBM_M; 9_ŠPOD_Ž; 10_SBM_Ž; 12_GRNKT_M; 13_PPV_M; 16_TU_M; 20_TK_Ž; 21_ZSS_Ž; 25_OU_M)	16_TU_M; 20_TK_Ž; 21_ZSS_Ž) • Škola je slabo opremljena i nema adekvatne uvjete za rad (2_ETR_Ž; 8_SBM_M; 18_GTAVT_M; 22_ETR_M)

20_TK_Ž; 21_ZSS_Ž; 23_PPV_Ž) • Postoji osjećaj sigurnosti u počecima rada zbog prethodnog radnog iskustva (1_TU_Ž; 4_ OU_Ž; 8_SBM_M; 12_GRNKT_M; 18_GTAVT_M; 22_ETR_M; 24_TK_M)	19_PL_Ž; 20_TK_Ž; 23_PPV_Ž; 26_GG_Ž) • Postoji formalna, ali ne i stvarna podrška od mentora i/ili kolega u počecima rada (3_PL_M; 18_GTAVT_M; 25_OU_M) • Postoji podrška od stručne službe u školi u počecima rada (14_GG_M; 15_GTAVT_Ž; 19_PL_Ž) • Ne postoji nikakva podrška u počecima rada (niti od strane mentora i kolega niti od stručne službe) (1_TU_Ž; 2_ETR_Ž; 6_ZSS_M; 21_ZSS_Ž) • Podrška u radu nije potrebna (16_TU_M; 22_ETR_M; 24_TK_M) **Odnosi s učenicima u počecima rada** • Bliski i prijateljski odnosi s učenicima		

	(1_TU_Ž; 2_ETR_Ž; 4_OU_Ž; 9_ŠPOD_Ž; 10_SBM_Ž; 12_GRNKT_M; 14_GG_M; 15_GTAVT_Ž; 17_GRNKT_Ž; 18_GTAVT_M; 20_TK_Ž; 21_ZSS_Ž; 23_PPV_Ž; 26_GG_Ž) • Distancirani odnosi s učenicima (3_PL_M; 6_ZSS_M; 8_SBM_M) • Teškoće u stvaranju pozitivnog odnosa s učenicima (5_ŠPOD_M; 7_ETPA_Ž; 11_ETPA_M; 22_ETR_M) **Odnosi i suradnja škole i realnog sektora u počecima rada u školi** • Intenzivna suradnja škole i realnog sektora (4_OU_Ž; 5_ŠPOD_M; 12_GRNKT_M; 16_TU_M; 21_ZSS_Ž)		

	• Dobra i bliska osobna suradnja s realnim sektorom (1_TU_Ž; 4_OU_Ž; 13_PPV_M; 15_GTAVT_Ž; 23_PPV_Ž; 26_GG_Ž) • Loša suradnja s realnim sektorom (2_ETR_Ž) **Privatni odnosi u počecima rada u školi** • Velika podrška od strane supružnika u počecima rada (preuzimanje poslova i odgovornosti) (1_TU_Ž; 7_ETPA_Ž; 19_PL_Ž) • Velika podrška od strane cijele obitelji u počecima rada (briga za djecu, preuzimanje poslova i odgovornosti) (8_SBM_M; 21_ZSS_Ž) • Nema pretjerane privatne podrške u počecima rada (5_ŠPOD_M; 9_ŠPOD_Ž;		

	10_SBM_Ž; 25_OU_M)		
Osobni stavovi i osjećaji spram pohađanja programa za stjecanje nastavničkih kompetencija • Nezadovoljstvo programom zbog previše teorijskih sadržaja, a premalo praktičnog rada (1_TU_Ž; 2_ETR_Ž; 3_PL_M; 6_ZSS_M; 7_ETPA_Ž; 8_SBM_M; 13_PPV_M; 14_GG_M; 18_GTAVT_M; 19_PL_Ž; 25_OU_M) • Nezadovoljstvo programom zbog kvalitete nastavnika koji su držali nastavu (4_OU_Ž; 11_ETPA_M; 17_GRNKT_Ž; 21_ZSS_Ž)		**Pohađanje programa za stjecanje nastavničkih kompetencija** • Pohađanje programa prije zaposlenja u školi (3_PL_M; 4_OU_Ž; 6_ZSS_M; 7_ETPA_Ž) • Pohađanje programa tijekom prve godine zaposlenja u školi (1_TU_Ž; 2_ETR_Ž; 5_ŠPOD_M; 8_SBM_M; 9_ŠPOD_Ž; 10_SBM_Ž; 11_ETPA_M;13_PPV_M; 14_GG_M; 15_GTAVT_Ž; 16_TU_M; 17_GRNKT_Ž; 18_GTAVT_M; 19_PL_Ž; 20_TK_Ž; 21_ZSS_Ž; 22_ETR_M; 23_PPV_Ž; 24_TK_M; 25_OU_M; 26_GG_Ž) • Pohađanje programa konzultativno (12_GRNKT_M)	**Kontekst škole pri pohađanju programa za stjecanje nastavničkih kompetencija** • Škola financijski ne pomaže u realizaciji programa (14_GG_M)

• Nezadovoljstvo programom jer nije prilagođen strukovnim nastavnicima (5_ŠPOD_M; 15_GTAVT_Ž; 17_GRNKT_Ž) • Zadovoljstvo korisnošću programa i nastavnicima (9_ŠPOD_Ž; 10_SBM_Ž; 16_TU_M; 20_TK_Ž; 23_PPV_Ž; 24_TK_M; 26_GG_Ž) • Pragmatičan odnos spram programa (odrađuje se radi dobivanja potvrde) (2_ETR_Ž; 12_GRNKT_M; 22_ETR_M) **Osobni stavovi i osjećaji spram pohađanja drugih programa za stjecanje i razvoj nastavničkih kompetencija**		**Pohađanje drugih programa za stjecanje i razvoj nastavničkih kompetencija** • Pohađanje dodatnih programa za stjecanje i razvoj nastavničkih kompetencija (11_ETPA_M; 19_PL_Ž)	**Kontekst škole pri pohađanju drugih programa za stjecanje i razvoj nastavničkih kompetencija** • Škola potiče i omogućuje pohađanje drugih programa za stjecanje i razvoj nastavničkih kompetencija (11_ETPA_M; 19_PL_Ž)

• Zadovoljstvo korisnošću drugim programima za stjecanje i razvoj nastavničkih kompetencija (11_ETPA_M; 19_PL_Ž)			
OSOBNA	**DRUŠTVENA**	**SADAŠNJOST**	**MJESTO/VRIJEME**
Osobni stavovi i osjećaji spram učenika danas • Učenici su važni i o njima treba brinuti i pomagati im u svakom smislu (2_ETR_Ž; 7_ETPA_Ž; 9_ŠPOD_Ž; 10_SBM_Ž; 15_GTAVT_Ž; 21_ZSS_Ž; 25_OU_M) • O učenicima treba brinuti, ali je prioritet pripremiti ih za tržište rada (5_ŠPOD_M; 6_ZSS_M; 8_SBM_M;	**Odnosi s kolegama u školi danas** • Bliski odnosi s kolegama (5_ŠPOD_M; 6_ZSS_M; 8_SBM_M; 18_GTAVT_M; 21_ZSS_Ž; 24_TK_M; 25_OU_M; 26_GG_Ž) • Korektni odnosi s kolegama (4_OU_Ž; 7_ETPA_Ž; 11_ETPA_M; 12_GRNKT_M; 13_PPV_M; 20_TK_Ž; 22_ETR_M; 23_PPV_Ž)	**Promjene u opsegu poslova i odgovornostima u školi** • Preuzimanje dodatnih odgovornosti i funkcija u školi (5_ŠPOD_M; 6_ZSS_M; 7_ETPA_Ž; 8_SBM_M; 9_ŠPOD_Ž; 10_SBM_Ž; ; 11_ETPA_M; 13_PPV_M; 15_GTAVT_Ž; 18_GTAVT_M; 19_PL_Ž; 21_ZSS_Ž; 25_OU_M; 26_GG_Ž) • Povećanje administrativnog posla u školi (3_PL_M; 4_OU_Ž; 6_ZSS_M; 7_ETPA_Ž;	**ŠKOLSKO OKRUŽENJE** **Status i ugled škole** • Škola je prepoznatljiva u lokalnom i nacionalnom kontekstu (5_ŠPOD_M; 6_ZSS_M; 21_ZSS_Ž; 22_ETR_M; 26_GG_Ž) • Škola je atraktivna zbog zanimanja koja nudi (15_GTAVT_Ž; 18_GTAVT_M; 6_ZSS_M; 21_ZSS_Ž) • Škola je izgubila prepoznatljivost i kredibilitet koji je nekad imala (1_TU_Ž; 2_ETR_Ž; 4_OU_Ž; 11_ETPA_M;

18_GTAVT_M; 19_PL_Ž; 22_ETR_M) • O učenicima treba brinuti, ali ne treba ulaziti u njihove privatne probleme (1_TU_Ž; 3_PL_M; 4_OU_Ž; 6_ZSS_M; 11_ETPA_M; 13_PPV_M; 23_PPV_Ž) • Kod učenika je najvažnije njegovati ljubav prema struci za koju se obrazuju (10_SBM_Ž; 16_TU_M; 17_GRNKT_Ž; 20_TK_Ž; 23_PPV_Ž; 24_TK_M) • Učenike treba pripremati za život, a ne samo za posao (14_GG_M; 24_TK_M; 26_GG_Ž) • Svakom učeniku treba dati priliku da se dokaže (9_ŠPOD_Ž;	• Narušeni odnosi s kolegama (16_TU_M; 17_GRNKT_Ž; 20_TK_M) • Postoje podjele među kolegama (mlađi vs. stariji; nastavnici općih predmeta vs. nastavnici strukovnih predmeta; podjele prema aktivima) (1_TU_Ž; 2_ETR_Ž; 3_PL_M; 6_ZSS_M; 7_ETPA_Ž; 9_ŠPOD_Ž; 10_SBM_Ž; 13_PPV_M; 14_GG_M; 15_GTAVT_Ž; 19_PL_Ž; 22_ETR_M) **Odnosi s učenicima danas** • Odnos s učenicima blizak i opušten (čak i obiteljski) (7_ETPA_Ž; 9_ŠPOD_Ž; 10_SBM_Ž; 15_GTAVT_Ž; 20_TK_Ž;	8_SBM_M; 10_SBM_Ž; 11_ETPA_M; 14_GG_M) • Preuzimanje više različitih predmeta (1_TU_Ž; 2_ETR_Ž; 4_OU_Ž; 15_GTAVT_Ž; 21_ZSS_Ž; 25_OU_M) • Mentoriranje novih nastavnika (3_PL_M; 6_ZSS_M; 10_SBM_Ž; 15_GTAVT_Ž; 18_GTAVT_M; 21_ZSS_Ž) • Napredovanje u nastavnika mentora i nastavnika savjetnika (10_SBM_Ž; 15_GTAVT_Ž; 16_TU_M) **PROFESIONALNO USAVRŠAVANJE** **Mogućnosti profesionalnog usavršavanja danas** • Dovoljno je prilika za profesionalno usavršavanje u kontekstu stjecanja i razvoja kompetencija u matičnoj struci, ali nedovoljno u kontekstu stjecanja i razvoja	12_GRNKT_M; 16_TU_M; 17_GRNKT_Ž; 20_TK_Ž) • Škola se svakodnevno bori steći bolji status i ugled (7_ETPA_Ž; 8_SBM_M; 9_ŠPOD_Ž; 10_SBM_Ž; 19_PL_Ž; 23_PPV_Ž; 24_TK_M; 25_OU_M) **Opremljenost škole** • Škola je izvrsno opremljena (5_ŠPOD_M; 7_ETPA_Ž; 10_SBM_Ž; 13_PPV_M; 15_GTAVT_Ž; 18_GTAVT_M; 21_ZSS_Ž; 22_ETR_M) • U školi se kontinuirano radi na adekvatnoj opremljenosti (2_ETR_Ž; 3_PL_M; 6_ZSS_M; 8_SBM_M; 9_ŠPOD_Ž; 11_ETPA_M; 19_PL_Ž; 20_TK_Ž; 24_TK_M; 25_OU_M) • Škola je loše opremljena (14_GG_M; 17_GRNKT_Ž)

11_ETPA_M; 26_GG_Ž) **Osobni stavovi i osjećaji spram nastave** • Nastava treba biti praktična (5_ŠPOD_M; 9_ŠPOD_Ž; 14_GG_M; 18_GTAVT_M; 19_PL_Ž; 20_TK_Ž; 22_ETR_M; 24_TK_M; 25_OU_M) • U nastavi treba biti kreativan (10_SBM_Ž; 15_GTAVT_Ž; 17_GRNKT_Ž; 21_ZSS_Ž; 23_PPV_Ž; 26_GG_Ž) • U nastavi treba biti fleksibilan i prilagodljiv (5_ŠPOD_M; 6_ZSS_M; 7_ETPA_Ž; 8_SBM_M; 9_ŠPOD_Ž;	21_ZSS_Ž; 25_OU_M) • Odnos s učenicima prijateljski i suradnički ali ne preblizak (1_TU_Ž; 2_ETR_Ž; 3_PL_M; 4_OU_Ž; 5_ŠPOD_M; 6_ZSS_M; 8_SBM_M; 11_ETPA_M; 12_GRNKT_M; 13_PPV_M; 14_GG_M; 17_GRNKT_Ž; 18_GTAVT_M; 19_PL_Ž; 22_ETR_M; 23_PPV_Ž; 24_TK_M; 26_GG_Ž) **Odnosi s nadređenima danas** • Pozitivan i kvalitetan odnos s ravnateljima (2_ETR_Ž; 6_ZSS_M; 8_SBM_M; 21_ZSS_Ž; 23_PPV_Ž) • Konfliktan i negativan odnos s ravnateljima (12_GRNKT_M; 17_GRNKT_Ž)	nastavničkih kompetencija (2_ETR_Ž; 26_GG_Ž) • Dovoljno je prilika za profesionalno usavršavanje u kontekstu stjecanja i razvoja nastavničkih kompetencija, ali nedovoljno u kontekstu stjecanja i razvoja kompetencija u matičnoj struci (4_OU_Ž; 8_SBM_M; 12_GRNKT_M; 13_PPV_M; 15_GTAVT_Ž; 17_GRNKT_Ž; 20_TK_Ž; 22_ETR_M; 24_TK_M) • Dovoljno je prilika za profesionalno usavršavanje u kontekstu stjecanja i razvoja nastavničkih kompetencija i kompetencija u matičnoj struci (1_TU_Ž; 3_PL_M; 5_ŠPOD_M; 6_ZSS_M; 7_ETPA_Ž; 9_ŠPOD_Ž; 10_SBM_Ž; 14_GG_M; 18_GTAVT_M; 19_PL_Ž; 21_ZSS_Ž; 23_PPV_Ž; 25_OU_M) • Nedovoljno je prilika za profesionalno usavršavanje	**Glavna obilježja školskog konteksta** • Škola primarno brine za dobrobit učenika (briga o učenicima s poteškoćama, briga o stjecanju relevantnih kompetencija…) (1_TU_Ž; 5_ŠPOD_M; 3_PL_M; 6_ZSS_M; 8_SBM_M; 10_SBM_Ž; 11_ETPA_M; 13_PPV_M; 15_GTAVT_Ž; 20_TK_Ž; 21_ZSS_Ž; 23_PPV_Ž; 24_TK_M; 25_OU_M) • Škola primarno brine da zadrži učenike (4_OU_Ž; 7_ETPA_Ž; 9_ŠPOD_Ž; 19_PL_Ž; 22_ETR_M) • Škola stagnira u razvoju i ne prepoznaju se jasni prioriteti (2_ETR_Ž; 17_GRNKT_Ž) • Škola je postala sama sebi svrha (12_GRNKT_M; 14_GG_M)

11_ETPA_M; 13_PPV_M; 18_GTAVT_M; 21_ZSS_Ž; 22_ETR_M; 23_PPV_Ž; 24_TK_M; 25_OU_M) • U nastavi se ne smije improvizirati (15_GTAVT_Ž; 16_TU_M) • Za kvalitetnu nastavu strukovni nastavnik mora izvrsno poznavati struku (5_ŠPOD_M; 8_SBM_M; 12_GRNKT_M; 15_GTAVT_Ž; 25_OU_M) • Kvalitetu nastave uvijek treba preispitivati (2_ETR_Ž; 16_TU_M; 24_TK_M) **Percepcija važnosti prethodnog radnog iskustva za rad u školi**	**Odnosi i suradnja škole i realnog sektora danas** • Postoji dobra suradnja škole i realnog sektora (6_ZSS_M; 10_SBM_Ž; 16_TU_M; 21_ZSS_Ž; 22_ETR_M; 23_PPV_Ž; 26_GG_Ž) • Postoji suradnja škole i realnog sektora, ali ovisi o osobnim vezama nastavnika i/ili učenika (1_TU_Ž; 3_PL_M; 7_ETPA_Ž; 11_ETPA_M; 13_PPV_M; 14_GG_M; 15_GTAVT_Ž; 17_GRNKT_Ž; 18_GTAVT_M; 19_PL_Ž; 20_TK_Ž) • Suradnja s realnim sektorom je lošija zbog nedostatka tvrtki/obrta (2_ETR_Ž; 8_SBM_M; 9_ŠPOD_Ž 12_GRNKT_M; 24_TK_M)	u kontekstu stjecanja i razvoja nastavničkih kompetencija te kompetencija u matičnoj struci (11_ETPA_M) **Prioriteti u stručnom usavršavanju** • Prioritet su kompetencije u matičnoj struci (5_ŠPOD_M; 10_SBM_Ž; 12_GRNKT_M; 22_ETR_M; 24_TK_M; 25_OU_M) • Prioritet su nastavničke kompetencije (2_ETR_Ž; 7_ETPA_Ž; 17_GRNKT_Ž; 18_GTAVT_M; 20_TK_Ž) • Prioritet je oboje podjednako (3_PL_M; 6_ZSS_M; 8_SBM_M; 9_ŠPOD_Ž; 13_PPV_M; 14_GG_M; 15_GTAVT_Ž; 23_PPV_Ž; 26_GG_Ž) **Načini profesionalnog usavršavanja**	**DRUŠTVENO / NACIONALNO OKRUŽENJE** **Društvena percepcija strukovnih škola i strukovnih nastavnika** • Strukovno obrazovanje i strukovni nastavnici imaju loš društveni status (1_TU_Ž; 2_ETR_Ž; 4_OU_Ž; 5_ŠPOD_M; 6_ZSS_M; 7_ETPA_Ž; 8_SBM_M; 9_ŠPOD_Ž; 12_GRNKT_M; 13_PPV_M; 14_GG_M; 15_GTAVT_Ž; 16_TU_M; 17_GRNKT_Ž; 18_GTAVT_M; 21_ZSS_Ž; 26_GG_Ž) • Neke strukovne škole (ili zanimanja) imaju dobar društveni status, a neke loš (3_PL_M; 11_ETPA_M; 19_PL_Ž; 20_TK_Ž; 22_ETR_M; 23_PPV_Ž; 24_TK_M; 25_OU_M) • Društvo kontinuirano dezavuira nastavnike i obrazovanje općenito

• Prethodno radno iskustvo je neophodno za strukovne nastavnike (1_TU_Ž; 3_PL_M; 4_OU_Ž; 5_ŠPOD_M; 6_ZSS_M; 7_ETPA_Ž; 8_SBM_M; 9_ŠPOD_Ž; 10_SBM_Ž; 11_ETPA_M; 12_GRNKT_M; 13_PPV_M; 14_GG_M; 15_GTAVT_Ž; 16_TU_M; 17_GRNKT_Ž; 18_GTAVT_M; 19_PL_Ž; 21_ZSS_Ž; 22_ETR_M; 24_TK_M; 25_OU_M; 26_GG_Ž) • Prethodno radno iskustvo je poželjno, ali ne i neophodno za strukovne nastavnike (2_ETR_Ž;	**Privatni odnosi danas** • Postoji osobna potpora od strane supružnika (5_ŠPOD_M; 6_ZSS_M; 7_ETPA_Ž; 8_SBM_M; 11_ETPA_M; 19_PL_Ž; 22_ETR_M) • Postoji osobna podrška od strane prijatelja (4_OU_Ž) • Postoji osobna podrška od strane obitelji (3_PL_M; 13_PPV_M; 17_GRNKT_Ž; 21_ZSS_Ž; 23_PPV_Ž; 24_TK_M; 26_GG_Ž) • Nema pretjerane osobne podrške (9_ŠPOD_Ž; 12_GRNKT_M; 15_GTAVT_Ž)	• Odlazak na seminare i edukacije (1_TU_Ž; 2_ETR_Ž; 3_PL_M; 4_OU_Ž; 5_ŠPOD_M; 6_ZSS_M; 7_ETPA_Ž; 8_SBM_M; 9_ŠPOD_Ž; 10_SBM_Ž; 11_ETPA_M; 13_PPV_M; 14_GG_M; 15_GTAVT_Ž; 17_GRNKT_Ž; 18_GTAVT_M; 19_PL_Ž; 20_TK_Ž; 21_ZSS_Ž; 22_ETR_M; 23_PPV_Ž; 24_TK_M; 25_OU_M; 26_GG_Ž) • Samostalno pretraživanje literature i interneta (2_ETR_Ž; 5_ŠPOD_M; 6_ZSS_M; 11_ETPA_M; 17_GRNKT_Ž; 22_ETR_M; 24_TK_M; 26_GG_Ž) • Sudjelovanje u različitim projektima (5_ŠPOD_M; 7_ETPA_Ž; 9_ŠPOD_Ž; 10_SBM_Ž; 19_PL_Ž; 22_ETR_M; 23_PPV_Ž) • Upis dodatnih studija (2_ETR_Ž; 5_ŠPOD_M; 7_ETPA_Ž;	(15_GTAVT_Ž; 17_GRNKT_Ž; 19_PL_Ž; 20_TK_Ž; 26_GG_Ž) **Nacionalni kontekst i promjene u obrazovnom sustavu** • Promjene se u sustavu strukovnog obrazovanja događaju sporo i nesustavno (1_TU_Ž; 4_OU_Ž; 6_ZSS_M; 7_ETPA_Ž; 9_ŠPOD_Ž; 11_ETPA_M; 13_PPV_M; 15_GTAVT_Ž; 16_TU_M; 17_GRNKT_Ž; 20_TK_Ž; 21_ZSS_Ž; 25_OU_M) • Promjene u sustavu strukovnog obrazovanja se događaju, ali nisu suštinske nego „kozmetičke“ (2_ETR_Ž; 3_PL_M; 5_ŠPOD_M; 12_GRNKT_M; 13_PPV_M; 14_GG_M; 22_ETR_M; 24_TK_M) • Ključne promjene dolaze *bottom- up*, a ne *top-down*

20_TK_Ž; 23_PPV_Ž) **Dodatni osobni angažman u radu** • Postoji dodatni osobni angažman u povezivanju učenika s realnim sektorom i/ili lokalnom zajednicom (1_TU_Ž; 3_ PL_M; 4_OU_Ž; 5_ŠPOD_M; 7_ETPA_Ž; 8_SBM_M; 9_ ŠPOD_Ž; 10_SBM_Ž; 11_ETPA_M; 13_PPV_M; 14_GG_M; 15_GTAVT_Ž; 16_TU_M; 17_GRNKT_Ž; 18_GTAVT_M; 20_TK_Ž; 21_ZSS_Ž; 24_TK_M; 25_OU_M; 26_GG_Ž)		12_GRNKT_M; 21_ZSS_Ž) • Profesionalno usavršavanje posredstvom učenika (5_ŠPOD_M; 9_ŠPOD_Ž; 10_SBM_Ž; 13_PPV_M; 20_TK_Ž) • Profesionalno usavršavanje posredstvom drugih kolega u i/ili izvan škole (1_TU_Ž; 6_ZSS_M; 8_SBM_M; 9_ŠPOD_Ž; 10_SBM_Ž; 11_ETPA_M; 15_GTAVT_Ž; 18_GTAVT_M; 20_TK_Ž; 24_TK_M; 25_OU_M) **Poteškoće u profesionalnom usavršavanju** • Loša kvaliteta seminara i edukacija (2_ETR_Ž; 5_ŠPOD_M; 7_ETPA_Ž; 12_GRNKT_M; 14_GG_M; 16_TU_M; 18_GTAVT_M) • Profesionalna usavršavanja u matičnoj struci su skupa (4_OU_Ž; 14_GG_M;	(1_TU_Ž; 6_ZSS_M; 7_ETPA_Ž; 8_SBM_M; 9_ŠPOD_Ž; 10_SBM_Ž; 11_ETPA_M; 15_GTAVT_Ž; 17_GRNKT_Ž; 18_GTAVT_M; 19_PL_Ž; 22_ETR_M; 23_PPV_M; 26_GG_Ž)

• Postoji dodatni osobni angažman u promoviranju struke (16_TU_M) • Postoji dodatni osobni angažman u opremanju škole (6_ZSS_M; 8_SBM_M; 14_GG_M; 17_GRNKT_Ž; 18_GTAVT_M; 22_ETR_M) • Postoji dodatni osobni angažman u radu na novim kurikulumima (10_SBM_Ž; 15_GTAVT_Ž) • Postoji dodatni osobni angažman u pisanju i provedbi projekata (6_ZSS_M; 7_ETPA_Ž; 9_ŠPOD_Ž; 17_GRNKT_Ž; 19_PL_Ž; 22_ETR_M; 25_OU_M) • Postoji dodatni osobni angažman u povezivanju s drugim		15_GTAVT_Ž; 21_ZSS_Ž) • Profesionalna usavršavanja rezervirana su samo za pojedine profesore (1_TU_Ž; 2_ETR_Ž) • Poteškoće u pronalasku zamjena na radnom mjestu za odlazak na profesionalno usavršavanje na dulji period (10_SBM_Ž; 14_GG_M; 15_GTAVT_Ž; 26_GG_Ž) • Matična struka se brzo razvija te je teško biti ukorak s promjenama (8_SBM_M; 10_SBM_Ž; 11_ETPA_M; 12_GRNKT_M; 13_PPV_M; 15_GTAVT_Ž; 17_GRNKT_Ž; 22_ETR_M; 23_PPV_Ž; 24_TK_M; 26_GG_Ž) **IZAZOVI U RADU DANAS** **Izazovi s učenicima** • Učenike je teško motivirati za rad (1_TU_Ž; 2_ETR_Ž; 3_PL_M;	

školama i fakultetima (7_ETPA_Ž; 26_GG_Ž) • Nema dodatnog osobnog angažmana u radu (2_ETR_Ž; 12_GRNKT_M) **Percepcija važnosti posla strukovnih nastavnika** • Posao strukovnih nastavnika je važan (1_TU_Ž; 2_ETR_Ž; 3_PL_M; 4_OU_Ž; 6_ZSS_M; 7_ETPA_Ž; 8_SBM_M; 9_ŠPOD_Ž; 10_SBM_Ž; 13_PPV_M; 15_GTAVT_Ž; 16_TU_M; 17_GRNKT_Ž; 18_GTAVT_M; 19_PL_Ž; 22_ETR_M; 23_PPV_Ž; 24_TK_M; 25_OU_M) • Posao **svih** nastavnika je važan		7_ETPA_Ž; 8_SBM_M; 9_ŠPOD_Ž; 11_ETPA_M; 13_PPV_M; 15_GTAVT_Ž; 16_TU_M; 17_GRNKT_Ž; 20_TK_Ž; 22_ETR_M; 24_TK_M; 26_GG_Ž) • Učenici nisu zainteresirani za struku za koju se obrazuju (12_GRNKT_M; 14_GG_M; 16_TU_M; 20_TK_Ž; 22_ETR_M) • Sve je više odgojnih problema s učenicima (1_TU_Ž; 5_ŠPOD_M; 13_PPV_M; 15_GTAVT_Ž; 16_TU_M; 23_PPV_Ž; 25_OU_M) • Sve je više učenika s teškoćama (1_TU_Ž; 4_OU_Ž; 7_ETPA_Ž; 8_SBM_M; 9_ŠPOD_Ž; 10_SBM_Ž; 11_ETPA_M; 12_GRNKT_M; 13_PPV_M; 16_TU_M; 19_PL_Ž; 21_ZSS_Ž) **Izazovi u nastavi**	

(11_ETPA_M; 21_ZSS_Ž; 26_GG_Ž) • Posao (strukovnih) nastavnika gubi na važnosti zbog okolnosti u nacionalnom kontekstu (6_ZSS_M; 7_ETPA_Ž; 9_ŠPOD_Ž; 11_ETPA_M; 12_GRNKT_M; 14_GG_M; 17_GRNKT_Ž; 20_TK_Ž) **Osobno zadovoljstvo poslom strukovnog nastavnika** • Javlja se osjećaj nezadovoljstva zbog nepovoljne situacije u radnom okruženju (školi) (međuljudski odnosi, loše upravljanje, negativan stav škole prema učenicima, nevaloriziranje		• Programi su zastarjeli (13_PPV_M; 22_ETR_M) • Nema udžbenika i potrebnih nastavnih materijala za rad (1_TU_Ž; 4_OU_Ž; 5_ŠPOD_M; 14_GG_M; 15_GTAVT_Ž; 17_GRNKT_Ž) • Kabineti za rad nisu dovoljno opremljeni (17_GRNKT_Ž)	

kvalitetnog rada) (2_ETR_Ž; 4_OU_Ž; 12_GRNKT_M; 16_TU_M; 20_TK_Ž) • Javlja se osjećaj nezadovoljstva zbog preopterećenosti različitim poslovima (9_ŠPOD_Ž; 10_SBM_Ž; 15_GTAVT_Ž; 26_GG_Ž) • Javlja se osjećaj zadovoljstva zbog povoljnih uvjeta rada (količina slobodnog vremena, fleksibilnost u radu, dinamika rada) (5_ŠPOD_M; 7_ETPA_Ž; 8_SBM_M; 17_GRNKT_Ž; 24_TK_M) • Javlja se osjećaj zadovoljstva zbog dobrog odnosa s učenicima i njihovih povratnih informacija (2_ETR_Ž; 3_PL_M; 7_ETPA_Ž;			

8_SBM_M; 9_ŠPOD_Ž; 10_SBM_Ž; 11_ETPA_M; 14_GG_M; 15_GTAVT_Ž; 16_TU_M; 18_GTAVT_M; 19_PL_Ž; 20_TK_Ž; 21_ZSS_Ž; 23_PPV_Ž; 24_TK_M; 26_GG_Ž) • Javlja se osjećaj zadovoljstva zbog dobre kombinacije rada u matičnoj struci i rada s učenicima (5_ŠPOD_M; 6_ZSS_M; 14_GG_M; 20_TK_Ž; 21_ZSS_Ž) • Javlja se osjećaj zadovoljstva zbog statusa koji uživa kao nastavnik (6_ZSS_M; 16_TU_M)			

PERCEPCIJA VLASTITOG PROFESIONALNOG IDENTITETA **Prioritet ima nastavnički identitet** • Zbog ljubavi prema poučavanju i učenicima i njihovih povratnih informacija (2_ETR_Ž; 8_SBM_M; 9_ŠPOD_Ž; 10_SBM_Ž; 11_ETPA_M 15_GTAVT_Ž; 23_PPV_Ž; 25_OU_M) • Zbog osjećaja samorealizacije u nastavničkom poslu (2_ETR_Ž; 8_SBM_M; 9_ŠPOD_Ž; 11_ETPA_M; 21_ZSS_Ž) • Zbog vremenskog odmaka od rada u matičnoj struci (3_PL_M;			

15_GTAVT_Ž; 19_PL_Ž; 26_GG_Ž) • Zbog prethodnih loših iskustava rada u matičnoj struci (4_OU_Ž) **Prioritet ima strukovni identitet** • Zbog superiornosti struke nad nastavničkim zanimanjem (12_GRNKT_M) • Zbog ljubavi prema matičnoj struci (1_TU_Ž; 5_ŠPOD_M; 14_GG_M; 16_TU_M) • Zbog kontinuirane i snažne povezanosti s matičnom strukom (1_TU_Ž; 6_ZSS_M) **Oba identiteta imaju podjednak prioritet** • Zbog toga što nema razlike između ta dva			

identiteta (20_TK_Ž; 22_ETR_M) • Zbog toga što se identiteti nadopunjuju (13_PPV_M; 17_GRNKT_Ž; 18_GTAVT_M) • Zbog kontinuiteta u usavršavanju struci i u nastavi podjednako (7_ETPA_Ž; 24_TK_M)			
OSOBNA	**DRUŠTVENA**	**BUDUĆNOST**	**MJESTO/VRIJEME**
Osjećaji vezani za vlastitu budućnosti • Postoji osjećaj ljubavi prema poslu (i učenicima) pa je budućnost u školi izvjesna (2_ETR_Ž; 7_ETPA_Ž; 8_SBM_M; 9_ŠPOD_Ž; 10_SBM_Ž; 11_ETPA_M;		**Planovi za budućnost** • Ostanak u istoj školi (unatoč čestim ponudama za povratak u matičnu struku) (3_PL_M; 5_ŠPOD_M; 6_ZSS_M; 7_ETPA_Ž; 8_SBM_M; 9_ŠPOD_Ž; 10_SBM_Ž; 11_ETPA_M; 13_PPV_M; 14_GG_M; 15_GTAVT_Ž; 17_GRNKT_Ž;	**Školsko okruženje u budućnosti** • Škola ima potencijala, napreduje i razvija se (3_PL_M; 5_ŠPOD_M; 6_ZSS_M; 8_SBM_M; 11_ETPA_M; 13_PPV_M; 15_GTAVT_Ž; 18_GTAVT_M; 21_ZSS_Ž; 22_ETR_M; 23_PPV_Ž; 25_OU_M; 26_GG_Ž)

15_GTAVT_Ž; 16_TU_M; 18_GTAVT_M; 20_TK_Ž; 21_ZSS_Ž; 23_PPV_Ž; 24_TK_M; 25_OU_M; 26_GG_Ž) • Postoji zadovoljstvo poslom u školi zbog uvjeta, dinamike i izazova koje posao pruža pa je budućnost u školi izvjesna (3_PL_M; 5_ŠPOD_M; 6_ZSS_M; 8_SBM_M; 14_GG_M; 17_GRNKT_Ž; 19_PL_Ž; 22_ETR_M; 24_TK_M) • Postoji osjećaj zadovoljstva zbog skorašnjeg odlaska u mirovinu (12_GRNKT_M; 13_PPV_M) • Javlja se osjećaj zasićenosti poslom		18_GTAVT_M; 19_PL_Ž; 20_TK_Ž; 21_ZSS_Ž; 23_PPV_Ž; 24_TK_M; 25_OU_M; 26_GG_Ž) • Odlazak u mirovinu (12_GRNKT_M; 13_PPV_M; 16_TU_M; 22_ETR_M) • Potencijalna promjena posla (povratak u matičnu struku ili promjena zanimanja) (1_TU_Ž; 4_OU_Ž) • Potencijalna kombinacija posla u školi i nekog drugog posla (2_ETR_Ž)	• Škola stagnira i nema svjetlu budućnost (2_ETR_Ž) • Budućnost škole ovisit će o kvaliteti njezina vodstva (10_SBM_Ž; 16_TU_M; 17_GRNKT_Ž) • Budućnost škole ovisit će o sposobnosti adaptacije s obzirom na tržište rada (14_GG_M) • Nedostatak djece koja upisuju školu potencijalno su opasnost za opstanak i budućnost škole (1_TU_Ž; 4_OU_Ž; 7_ETPA_Ž; 9_ŠPOD_Ž; 24_TK_M) **Nacionalno / društveno okruženje u budućnosti** • Budućnost strukovnog obrazovanja u Hrvatskoj je neizvjesna zbog lošeg stanja u gospodarstvu (4_OU_Ž; 6_ZSS_M; 9_ŠPOD_Ž; 11_ETPA_M; 12_GRNKT_M; 16_TU_M;

zbog sve lošijih uvjeta pa je budućnost neizvjesna (12_GRNKT_M) • Javlja se osjećaj manje vrijednosti pa je budućnost neizvjesna (4_OU_Ž) • Zbog ljubavi prema struci postoje promišljanja o vraćanju u matičnu struku (1_TU_Ž)			17_GRNKT_Ž; 22_ETR_M; 24_TK_M) • Budućnost strukovnog obrazovanja u Hrvatskoj je neizvjesna zbog loših obrazovnih politika (1_TU_Ž; 3_PL_M; 5_ŠPOD_M; 7_ETPA_Ž; 8_SBM_M; 9_ŠPOD_Ž; 12_GRNKT_M; 13_PPV_M; 14_GG_M; 16_TU_M; 18_GTAVT_M; 26_GG_Ž) • Postoje pozitivni pomaci u sustavu strukovnog obrazovanja u Hrvatskoj pa je budućnost svjetla (10_SBM_Ž; 20_TK_Ž; 21_ZSS_Ž; 25_OU_M)