

Građansko obrazovanje *u strukovnim školama*



**Komparativna analiza
europskih praksi**

ENG / CRO / GER / ROM

AUTOR

Berto Šalaj

SURADNICE

Laura Burtan

Rebecca Hausner

Iris Knežević

Tanja Štampar

Diana Tăbleț

AUTOR

Berto Šalaj

SURADNICE

Laura Burtan

Rebecca Hausner

Iris Knežević

Tanja Štampar

Diana Täblet

PRIJEVOD NA HRVATSKI

Tanja Štampar

DIZAJN

Bojan Crnić

NAKLADNIK

Gong

IZVRŠNA DIREKTORICA

Oriana Ivković Novokmet

Zagreb, prosinac 2024.

ISBN 978-953-7960-64-3

IZVORNO

Civic Education in Vocational Education and Training:
Comparative Study of European Practices

GONG

A. Mihanovića 14, 10000 Zagreb – Hrvatska

T: +385 1 4825 444

F: +385 1 4825 445

E-mail: gong@gong.hr

Web: www.gong.hr



**FUNKY
CITIZENS**



CULTURE GOES EUROPE
SOZIOKULTURELLE INITIATIVE ERFURT E.V.



**Sufinancira
Europska unija**

Ova je publikacija ostvarena uz
financijsku potporu Europske komisije.
Ona izražava isključivo stajalište
njenih autora i Komisija se ne može
smatrati odgovornom pri uporabi
informacija koje se u njoj nalaze.

Izbore za Europski parlament, održane od 6. do 9. lipnja 2024. godine, obilježilo je jačanje desno orijentiranih političkih stranaka, što je navelo brojne analitičare da izraze zabrinutost glede budućnosti Europske unije i opstanka liberalno-demokratskog režima koji podupire tu zajednicu. Kriza liberalne demokracije dugo je bila predmetom brojnih političkih analiza i istraživanja, a danas imamo mnogobrojne studije (npr. Tormey, 2015; Mounk, 2018; Fukuyama, 2021) koje pružaju uvid u pokazatelje, uzroke i posljedice ove krize. Gotovo se sve te studije slažu da stabilno i učinkovito funkcioniranje liberalno-demokratskog političkog sustava uvelike, ako ne i ključno, ovisi o postojanju demokratske političke kulture. Jezgru ove kulture čine građani koji posjeduju znanja, intelektualne i participativne sposobnosti te vrijednosti i stavove potrebne za informirano i odgovorno sudjelovanje u političkim procesima. Glavni izazov za suvremene liberalno-demokratske poretke leži u činjenici da takvi građani nisu rođeni; njihovo postojanje ne treba uzimati zdravo za gotovo, već se potencijalno razvija kroz političko-socijalizacijske procese.

Jedan od najvažnijih faktora socijalizacije koji bi trebao poticati razvoj demokratske političke kulture je obrazovni sustav. Od osnutka prvih javnih obrazovnih sustava, koji su nastali krajem 18. stoljeća zbog utjecaja francuske i industrijske revolucije, ti su sustavi bili zadušeni za dva glavna cilja (Šalaj, 2018). Prvi se može nazvati društveno-ekonomskim i uključuje pripremu kvalificirane radne snage koja može zadovoljiti potrebe tržišta rada i poduzetnika. Drugi cilj može se opisati kao društveno-kulturni, koji se odnosi na pripremu mladih za ulogu aktivnih, informiranih i odgovornih građana spremnih za sudjelovanje u političkom procesu. Kako bi bolje ispunili tu sociokulturnu funkciju, liberalno-demokratski režimi su kroz 20. stoljeće počeli uvoditi programe građanskog obrazovanja u svoje obrazovne sustave (Osler i Starkey, 2005). Posljedično, građansko obrazovanje postalo je primarni kanal za promicanje demokratske političke kulture unutar liberalno-demokratskog političkog sustava. Ova ključna uloga građanskog obrazovanja privukla je interes brojnih istraživača koji su u svojim akademskim radovima istražili različite aspekte provedbe ove vrste obrazovanja (npr. Rapeli, 2014; Lupia, 2016).

Jedan dio rezultata spomenutih istraživanja ukazuje na ozbiljan izazov s kojim će se liberalno-demokratski poretki morati suočiti u budućnosti. Taj se izazov odnosi na činjenicu da je građansko obrazovanje zanemareno u dijelu javnog obrazovnog sustava - posebno u redovitom strukovnom obrazovanju i osposobljavanju (SOO) tj. u srednjim strukovnim školama. Primjerice, jedna od najopsežnijih studija o građanskom obrazovanju u europskim zemljama (Eurydice Report, 2017a), koja opisuje situaciju u čak 36 zemalja, napominje da u većini analiziranih država "obrazovne vlasti posvećuju manju pozornost građanskom obrazovanju u strukovnim školama u usporedbi s drugim vrstama škola" (10).

To zanemarivanje građanskog obrazovanja u strukovnim školama, po našem mišljenju, predstavlja ozbiljnu grešku u procesu izgradnje demokratske političke kulture. Ovo potvrđuju rezultati istraživanja koji upućuju na to da učenici strukovnih škola imaju značajne nedostatke u svojim političkim kompetencijama. Primjerice, istraživanje o političkoj pismenosti učenika završnih razreda srednjih škola u Hrvatskoj, koje se provodilo u tri različita vremenskog razdoblja, dosljedno i jasno pokazuje da su učenici strukovnih škola statistički lošiji od učenika općih (gimnazijskih) škola (Šalaj, Gvozdanović i Horvat, 2024).

S obzirom na sva razmatranja, ova je analiza usmjerena na stanje građanskog obrazovanja u strukovnim školama. Znatan broj učenika u većini europskih zemalja pohađa strukovne škole, zbog čega je za budući razvoj i opstanak liberalne demokracije ključno da i ti učenici imaju pristup kvalitetnom građanskom obrazovanju. Kako bismo ocijenili trenutnu situaciju, proveli smo komparativnu analizu građanskog obrazovanja u strukovnim školama u sedam europskih zemalja: Austrija, Hrvatska, Engleska, Njemačka, Italija, Norveška i Rumunjska.¹ Odabirom tih zemalja uključili smo različita zemljopisna područja u Europi i uključili "stare" i "nove" europske demokracije.

Metodološki gledano, analiza će se oslanjati na dvije glavne metode. Prva je analiza sadržaja (*desk research*) koja uključuje analizu dvije vrste izvora; 1) službene dokumente kao što su zakoni, propisi, pravila, kurikuli, nastavni planovi i slični materijali i 2) akademski članci i knjige koji se bave građanskim obrazovanjem, posebno oni usmjerenih na građansko obrazovanje u strukovnim školama. Analizu ovih izvora upotpunjuju konzultanti - stručnjaci iz akademske zajednice, think tankova i zagarantiranih organizacija - koji su pružili dodatne uvide u svoje zemlje. Provedeno je ukupno 11 intervjua s konzultantima iz zemalja uključenih u analizu.

Ovom analizom želimo zainteresiranoj javnosti pružiti uvid u trenutno stanje građanskog obrazovanja u europskim zemljama, potaknuti raspravu o kvaliteti ovog obrazovanja i, što je najvažnije, predložiti moguće načine poboljšanja kvalitete građanskog obrazovanja u strukovnim školama.² Osim uvoda, analiza je organizirana u nekoliko glavnih poglavlja. Drugo poglavlje služi kao teorijski okvir u kojem povezujemo koncepte demokracije, demokratske političke kulture, političke pismenosti, obrazovanja, strukovnog obrazovanja i građanskog obrazovanja. U trećem poglavlju prikazujemo osnovnu strukturu obrazovnih sustava zemalja uključenih u analizu, s posebnim naglaskom na javne, formalne obrazovne sustave. Nakon opisa osnovne strukture, ulazimo u razinu višeg sekundarnog obrazovanja, obrađujući posebnu pozornost na različite vrste škola prisutnih na ovoj razini u analiziranim zemljama. U četvrtom poglavlju usredotočujemo se na strukovne škole u zemljama obuhvaćenima analizom. Peto poglavlje bavi se građanskim obrazovanjem u strukovnim školama, dok smo u šestom saželi ključne spoznaje iz prethodnih poglavlja. Sve ove nalaze sažet ćemo u završnom, sedmom poglavlju u kojem predstavljamo naše preporuke za poboljšanje građanskog obrazovanja u strukovnim školama.

1 U Njemačkoj je za obrazovanje odgovorno 16 država (*saveznih pokrajina*), svaka sa svojim sustavom koji ima istu osnovnu strukturu, ali se razlikuje u određenim aspektima. U ovom istraživanju, podaci za Njemačku odnose se na Thuringiju.

2 U ovoj analizi, s obzirom na to da je odgovornost za obrazovne sustave, uključujući građansko obrazovanje, uglavnom u nadležnosti nacionalnih država, posebno ćemo se usredotočiti na tu razinu. Stoga se nećemo baviti naporima međunarodnih organizacija, kao što je Vijeće Europe, koje također pokreće određene projekte u području građanskog obrazovanja.

KLJUČNI KONCEPTI

Vjerojatno najvažniji teoretičar demokracije u 20. stoljeću, američki politički znanstvenik Robert Dahl, opisuje demokraciju u svojoj knjizi *Demokracija i njezini kritičari* (1989) kao politički režim u kojem svi na koje se neke odluke odnose sudjeluju u procesu donošenja odluka. U istoj knjizi Dahl navodi da je demokratska teorija područje istraživanja, analize, teoretiziranja i empirijskog opisa demokratske ideje i demokratskih političkih sustava. Demokratska teorija tako obuhvaća brojna pitanja, pri čemu je ova analiza prvenstveno usmjerena na uvjete koji pogoduju stabilnom i učinkovitom funkcioniranju demokratskih političkih sustava. Pregled istraživanja koja pokušavaju odgovoriti na ovo pitanje ukazuje na postojanje određenih razlika među istraživačima, koje proizlaze iz činjenice da specifične skupine autora ističu određene čimbenike kao najvažnije u objašnjavanju funkcioniranja demokratskih sustava. Vujčić (2001) napominje da jedna skupina najvažnijima smatra institucije i institucionalni ustroj, druga naglašava društveno-gospodarske čimbenike, dok treća ističe društveno-kulturne čimbenike.

U ovoj analizi zanima nas utjecaj sociokulturnih čimbenika na funkcioniranje demokracije.³ Ideja da funkcioniranje političke zajednice ovisi ne samo o boljem ili lošijem ustroju institucija nego i o sferi u kojoj se izražava aktivnost građana i u kojoj se očituju temeljne političke vrijednosti, simboli i stavovi članova zajednice već je oblikovana u antičkoj Grčkoj političkoj filozofiji (Šalaj, 2007; Ober, 2017). Međutim, sustavnu eksplikaciju i empirijsku provjeru uloge sociokulturnih čimbenika u uspješnosti demokracije proveli su američki politički znanstvenici Gabriel Almond i Sidney Verba u svojoj poznatoj studiji *Građanska kultura* (1963). U svom istraživanju, Almond i Verba uveli su koncept političke kulture u društvene znanosti, definirajući ga kao posebnu raspodjelu orijentacija prema političkim objektima među članovima naroda (21). Njihova komparativna analiza političkog života u pet različitih zemalja dovela je do zaključka da razvoj stabilne i učinkovite demokratske vlasti ne ovisi o strukturi vlade i politike, već ovisi o orijentacijama ljudi prema političkom procesu - o političkoj kulturi. Ako politička kultura ne može poduprijeti demokratski sustav, mali su izgledi za uspjeh tog sustava (365).

Nakon objave te analize, koncept političke kulture postao je iznimno popularan i često se koristio u istraživanjima što je dovelo do priznavanja političko-kulturnog pristupa unutar društvenih znanosti (Inglehart i Welzel, 2005; Vujčić, 2001; 2008). Dok su neki istraživači ostali unutar temeljnih teza političko-kulturnog pristupa, u svoje su studije uključili i druge koncepte, kao

3 U ovoj analizi, nakon suvremenih shvaćanja političkih znanosti (npr. Zakaria, 2007; Ravlić, 2017; Mounk, 2018), demokraciju shvaćamo kao liberalnu demokraciju. Demokratski segment naglašava suverenitet naroda i jednakost građana, dok liberalni aspekt naglašava važnost individualnih prava i sloboda. Demokratska tradicija proizlazi iz ideje da najviša vlast u političkoj zajednici treba biti u rukama naroda koji, izravno ili preko svojih predstavnika, odlučuje o svim značajnim političkim pitanjima. Liberalna tradicija temelji se na ideji da bi, kroz ustavna i pravna ograničenja, pojedinci trebali biti zaštićeni od proizvoljnog korištenja moći, čak i u slučajevima kada ta vlast ima demokratski legitimitet.

što su društveni kapital (Putnam,1993;2000), društveno povjerenje (Fukuyama, 1995), politička pismenost (Crick i Lister, 1978; Crick, 2000; Milner, 2002), građanska kompetencija (Lupia, 2016) itd. U našoj analizi nećemo ulaziti u razlike i sličnosti između tih pojmova, već ćemo se usredotočiti na činjenicu da svi ti pojmovi izražavaju ideju da je ta subjektivna dimenzija politike, koja uključuje znanje, vještine, stavove i vrijednosti građana, ključna za pravilno funkcioniranje demokracije.

S obzirom na važnost ove sociokulturne dimenzije politike, logično je pitati se kako se ona razvija. Građani nisu rođeni s razvijenom demokratskom političkom kulturom ili građanskom kompetencijom; umjesto toga, one se potencijalno mogu razviti kroz procese koji se nazivaju političkom socijalizacijom (Greenstein,1969; Jennings i Niemi, 1981). Taj koncept proizašao je iz shvaćanja da se ljudi ne rađaju s urođenim znanjem, stavovima i vrijednostima o politici. Ako socijalizaciju shvatimo kao proces koji obuhvaća sve društvene utjecaje na mlade ljude, kroz koji se integriraju u društvo, odnosno kao proces kojim mladi "izrastaju" u društvo u kojem žive, tada se politička socijalizacija može na sličan način definirati kao proces mladih koji "izrastaju" u politiku kao specifičnu sferu društva. Jedna od ključnih spoznaja koja je značajno utjecala na razvoj istraživanja političke socijalizacije je spoznaja da politička socijalizacija nije jednodimenzionalan već složen proces te da se politička kultura stječe, razvija i mijenja pod utjecajem mnogih faktora. Pregled literature o političkoj socijalizaciji (Dekker,1991; Sigel,1995) sugerira nekoliko ključnih faktora, uključujući obitelj, vršnjačke skupine, obrazovni sustav, masovne medije, religiju i poslovni sustav.

U ovoj analizi prvenstveno nas zanima uloga obrazovanja, posebice javnih obrazovnih sustava, kao faktora političke socijalizacije. Kao što smo već istaknuli u uvodu, od nastanka formalnih sustava javnog obrazovanja jedna od glavnih zadaća ovih sustava je pripremiti nove generacije da preuzmu ulogu aktivnih i odgovornih građana, kompetentnih za sudjelovanje u političkom procesu. Drugim riječima, cijeli javni obrazovni sustav funkcionira kao ključni faktor u razvoju demokratske političke kulture među novim generacijama. Škole upoznaju učenike s konceptima upravljanja, građanstva i

političkog sudjelovanja. One pružaju strukturirano okruženje u kojem mladi mogu naučiti o svojoj ulozi u društvu i važnosti građanskog angažmana.

Tijekom vremena, posebice u razdoblju nakon Drugog svjetskog rata, unutar demokratskih političkih zajednica pojavila se ideja da poseban segment unutar javnog obrazovnog sustava treba biti posvećen pripremi mladih da preuzmu uloge aktivnih građana. Taj se segment najviše naziva "građansko obrazovanje" (Crick, 2000; Galston, 2001).⁴ Rasprave o građanskom obrazovanju dobile su na važnosti širenjem glasačkih prava, posebice uvođenjem općeg biračkog prava. U situaciji u kojoj se svim građanima pruža mogućnost da barem neizravno sudjeluju u upravljanju političkom zajednicom čiji su članovi, ključno je pitanje koliko su građani kompetentni za tu ulogu. U nastojanjima da usmjere razvoj političke kulture mlađih generacija prema demokratskom obliku, mnoge su zemlje uključile programe građanskog obrazovanja u svoje školske sustave, posebno nakon Drugog svjetskog rata (Šalaj, 2002). Građansko obrazovanje je tako definirano (npr. Gutmann 1987; Crick 2000) kao segment obrazovnog sustava čija je osnovna zadaća omogućiti pojedincima stjecanje znanja, vještina, stavova i vrijednosti koje su preduvjet za sudjelovanje u društvenim i političkim procesima zajednica u kojima žive.

Dva pitanja posebno su važna za raspravu o statusu građanskog obrazovanja u sustavima javnog obrazovanja. Prvi se odnosi na vrste, a drugi na modele građanskog obrazovanja (Šalaj, 2002; Izvješće Eurydice, 2017a; 2017b). Rasprava o vrstama bavi se sadržajem građanskog obrazovanja koji proizlazi iz činjenice da

4 Naravno, ideja građanskog obrazovanja nije se pojavila tek u 20. stoljeću; nešto slično konceptu građanskog obrazovanja postoji otkad su ljudi počeli raspravljati i pisati o politici. Taj interes proizlazi iz činjenice da su se sva politički organizirana društva suočila i nastavljaju suočavati s izazovom pripreme pojedinaca za društveno i političko sudjelovanje. Pregled povijesti političke misli (Heter, 2003) otkriva da su brojni autori (npr. Aristotel, Jean-Jacques Rousseau, Thomas Jefferson itd.) govorili o ulozi obrazovanja u pripremanju građana za sudjelovanje u javnom životu.

različiti sadržaji mogu promicati različite ciljeve. Na primjer, građansko obrazovanje može se koristiti za jačanje poštovanja sadašnjeg političkog poretka ili za poticanje kritičkog razmišljanja o društvu i politici. Svaki građanski obrazovni program osmišljen za promicanje aktivnog građanstva po prirodi će odražavati ideal građanstva i ideal društva za koji tvorci programa vjeruju da je najbolji (Davies, Gregory i Riley, 1999; Westheimer, 2015). Većina analiza (Patrick, 1977; Harber, 1991; Maitles, 1999; Šalaj, 2002; Eurydice Report, 2017a) koje su istraživale vrste građanskog obrazovanja slažu se da se mogu identificirati četiri glavne dimenzije sadržaja. To su znanje, intelektualne vještine, participativne vještine i stavovi. Postojanje različitih vrsta građanskog obrazovanja proizlazi iz činjenice da se specifični programi razlikuju u vremenu i prostoru posvećenom svakoj od tih dimenzija.

Različiti modeli građanskog obrazovanja proizlaze iz različitih načina na koje se ova vrsta obrazovanja provodi u školskim sustavima, što pak odražava različita shvaćanja prirode i važnosti građanskog obrazovanja za cjelokupni školski sustav. Na temelju trenutačnih praksi provedbe građanskog obrazovanja u školskim sustavima demokratskih političkih zajednica mogu se utvrditi tri glavna modela (Šalaj, 2002; Izvješće Eurydice, 2017b). U prvom modelu građansko obrazovanje postoji unutar školskog sustava, ali nije eksplicitno dio kurikula. Pretpostavka je da će studenti razviti potrebna znanja, vještine i stavove zbog cjelokupnog procesa školovanja. Prema tom modelu (tzv. skriveni kurikul), očekuje se da će određeni elementi školskog sustava – kao što su svakodnevna atmosfera i život u školi, etos u učionici, organizacija škole te način interakcije i komunikacije između nastavnika i učenika – ako su demokratski organizirani – biti dovoljni za poticanje razvoja demokratske političke kulture među učenicima. U drugom modelu građansko obrazovanje se eksplicitno uvodi u nastavni plan i program te se tumači kao obrazovno načelo koje bi trebalo prožimati cijeli nastavni plan i program, obuhvaćajući sve predmete, od matematike do umjetničkog obrazovanja. Zbog toga se taj model naziva i međupredmetnim modelom. U trećem i najjednostavnijem modelu građansko obrazovanje provodi se kroz jedan ili više samostalnih, odvojenih školskih predmeta.

U ovoj analizi posebno nas zanima status građanskog obrazovanja u segmentu strukovnog obrazovanja i osposobljavanja. Zašto ovo pitanje smatramo ključnim za budući razvoj demokratske političke kulture u liberalno-demokratskim sustavima? Odgovor leži u specifičnosti glavnih ciljeva strukovnog obrazovanja. Sve zemlje, u određenom trenutku unutar svojih obrazovnih sustava, počinju kategorizirati učenike prema različitim vrstama obrazovanja. Nakon dijela zajedničkog svim učenicima, koji se obično naziva osnovnim (primarnim) obrazovanjem, a čije trajanje varira u različitim zemljama, početak srednjoškolskog obrazovanja dovodi do diferencijacije učenika u različite vrste obrazovanja ili različite vrste škola. Najvažnija razlika za ovu analizu je između škola koje pružaju opće obrazovanje, često zvane gimnazije, i onih koje nude strukovno obrazovanje.

Najznačajnije razlike između općih i strukovnih škola očituju se u primarnim ciljevima i funkcijama tih škola (Grubb, 1996; Dehmel, 2005; Brockmann, Clarke i Vinch, 2008; Biesta, 2009; CEDEFOP, 2014; Bresciani, 2023). Opće obrazovanje, koje se ponekad naziva akademskim obrazovanjem, usmjereno je na prenošenje teorijskog znanja i uvida kako bi se osiguralo da učenici steknu široko razumijevanje različitih područja. U tom kontekstu učenike se potiče na razvoj kritičkog razmišljanja i analitičkih vještina, što znači da je fokus na ukupnom intelektualnom razvoju. Glavni cilj ove vrste obrazovanja nije pripremiti učenike za određenu profesiju, već služi kao temelj za nastavak obrazovanja na višim razinama, poput viših škola i fakulteta, odnosno na terciarnoj razini. U skladu s tim ciljevima, nastava se obično provodi u obliku predavanja profesora i nastavnika⁵.

Za razliku od općeg obrazovanja, strukovno obrazovanje usmjereno je na razvoj praktičnih znanja i vještina učenika, s ciljem osiguravanja spremnosti da po stjecanju diplome ulaze na tržište rada. Strukovno obrazovanje obično se definira kao cjelokupno obrazovanje s ciljem stjecanja znanja, vještina i kompetencija potrebnih za određeno radno mjesto ili, šire, za tržište rada (CEDEFOP, 2014). Tijekom ove vrste obrazovanja učenici stječu praktična znanja i vještine potrebne za obavljanje određenih poslova, što znači da su nakon završetka obrazovanja spremni raditi u određenoj struci ili zanimanju (na primjer, električar, građevinski radnik, pekar, frizer itd.). U strukovnim školama naglasak je na praktičnom radu, pri čemu se značajan dio nastave odvija kroz iskustveno učenje. Dio nastave provodi se u suradnji s tvrtkama i poslodavcima kroz modele stažiranja i strukovnog osposobljavanja. Cilj ovog pristupa je približiti učenike stvarnim radnim iskustvima još tijekom obrazovanja.

Navedeno sugerira da je strukovno obrazovanje posebno osmišljeno kako bi se učenike pripremio za brz ulazak na tržište rada, čija je primarna funkcija socio-ekonomska, što znači da je glavni cilj pripremiti kvalificiranu radnu snagu za zadovoljavanje potreba tržišta rada. Međutim, što se događa s društveno-kulturnom funkcijom u takvim školama, a posebno s pripremom mladih da budu aktivni građani? Je li taj aspekt zanemaren ili postoje elementi građanskog obrazovanja prisutni u ovoj vrsti škola čije je postojanje ključno za promicanje demokratske političke kulture?

5 Odgovarajući pojmovi vrijede jednako za sve spolove. Muški oblik govora koristi se samo u uredničke svrhe i lakše čitljivosti teksta.

OBRAZOVNI SUSTAVI

U trećem poglavlju prikazana je osnovna struktura obrazovnih sustava zemalja uključenih u analizu. Ovdje se fokusiramo na javne, formalne obrazovne sustave. Nakon opisa osnovne strukture krećemo na višu sekundarnu razinu obrazovanja, s posebnim zanimanjem za različite vrste škola prisutnih u analiziranim zemljama na toj razini.

Za jednostavniju usporedbu koristit ćemo klasifikaciju poznatu kao Međunarodna standardna klasifikacija obrazovanja (ISCED). To je klasifikacija koju je razvio UNESCO i koristi se za kategorizaciju i usporedbu obrazovnih sustava u različitim zemljama (Schneider, 2008; UNESCO, 2012). ISCED klasifikacijom omogućuje se standardizacija obrazovnih podataka na međunarodnoj razini, čime se olakšava analiza i usporedba obrazovnih sustava u različitim zemljama. Ova klasifikacija strukturira obrazovne sustave na devet razina, od razine 0 do razine 8. Razina 0 naziva se predškolskim odgojem i obrazovanjem, što uključuje programe osmišljene za malu djecu, obično prije početka obveznog osnovnog obrazovanja. Najviša razina je razina 8, doktorska razina, koja predstavlja najvišu razinu visokog obrazovanja, uključujući doktorske studije i slične programe usmjerene na istraživanja.

U ovoj studiji zanimaju nas razine 1, 2 i 3, s posebnim naglaskom na razinu 3. ISCED 1 označava primarno obrazovanje, prvu fazu formalnog obrazovanja, koji obično počinje u dobi od šest do sedam godina, s naglaskom na osnovnoj pismenosti, matematičkoj pismenosti i temeljnim vještinama. ISCED 2 označava niže sekundarno obrazovanje (viši razredi osnovne škole u Hrvatskoj). Ta razina slijedi primarno obrazovanje i prethodi višem sekundarnom obrazovanju (srednje škole u Hrvatskoj). Obično je usmjerena na opće obrazovanje, ali može uključivati i početak strukovnog obrazovanja. ISCED 3 označava više sekundarno obrazovanje. Ta razina uključuje kasnije faze sekundarnog obrazovanja, koje obuhvaćaju opće obrazovanje, često zvano srednja škola, i strukovno obrazovanje. Cilj je pripremiti učenike za visoko obrazovanje ili za ulazak na tržište rada.

Osnovni podaci o zemljama obuhvaćenima analizom prikazani su u tablici 1. U prvom stupcu tablice navodi se dob u kojoj učenici moraju krenuti pohađati školu, u drugom se navodi ukupno trajanje obveznog obrazovanja, a u trećem, četvrtom i petom stupcu trajanje osnovnog, nižeg sekundarnog i višeg sekundarnog obrazovanja (ISCED 1, 2 i 3). U završnom stupcu prvo se navodi trajanje općeg akademskog obrazovanja, a zatim trajanje strukovnog obrazovanja.

Tablica 1: Pregled obrazovne strukture

	Početak obveznog obrazovanja (dob)	Duljina obveznog obrazovanja (broj godina)	Trajanje primarnog obrazovanja (u godinama) ISCED 1	Trajanje nižeg sekundarnog obrazovanja (u godinama) ISCED 2	Trajanje višeg sekundarnog obrazovanja (u godinama) ISCED 3
Austrija	6/7	9	4	4	4/3-5
Hrvatska	6/7	8	4	4	4/3-4
Engleska	5/6	11	6	3	2/2-3
Njemačka	6/7	10	4	6	2-3/3
Italija	6/7	10	5	3	5/3-5
Norveška	6/7	10	7	3	3/2+2
Rumunjska	6/7	11	4	4	4/3-5

Izvori: Education Policy Institute, 2023; Eurydice, 2023a; Eurydice, 2023b; Eurydice, 2024; OECD, 2024.

Analiza obrazovnih sustava uključenih zemalja upućuje na to da se strukovno obrazovanje odvija i na nižoj i na višoj sekundarnoj razini, pri čemu se većina odvija na višoj sekundarnoj razini, posebno na razini ISCED 3. Osim toga, u nekim se zemljama strukovno obrazovanje nudi i na razini ISCED 4, koja obuhvaća obrazovanje nakon srednjoškolskog obrazovanja koje nije visoko. Ova razina obrazovanja iznad je višeg sekundarnog, ali još ne visokog obrazovanja, a uključuje strukovne i tehničke programe koji pripremaju studente za tržište rada ili daljnje obrazovanje.

Međutim, većina strukovnog obrazovanja u svim zemljama obuhvaćenima analizom odvija se na višoj sekundarnoj razini (ISCED 3) te će stoga ostatak analize biti usmjeren upravo na tu razinu. Općenito govoreći, u svim zemljama obuhvaćenima analizom, škole na razini ISCED 3 mogu se podijeliti u dvije glavne skupine. Prva skupina uključuje škole koje pružaju opće obrazovanje, koje učenici obično završavaju polaganjem nacionalnih ispita, što im omogućuje da se natječu za daljnje obrazovanje na tercijarnoj razini. Druga skupina sastoji se od strukovnih škola u kojima učenici po završetku stječu kvalifikaciju za određeno zanimanje ili zanat.

STRUKOVNE ŠKOLE

U četvrtom poglavlju usredotočujemo se na strukovne škole u zemljama obuhvaćenima analizom. Pritom ćemo nastojati odgovoriti na pitanja vezana uz različite vrste strukovnih škola, društvenu privlačnost strukovnih škola, trajanje strukovnog obrazovanja, omjer između općeg i strukovnog sadržaja u kurikulumima te omjer između vremena učenja u učionici i praktičnih aspekata obrazovanja, odnosno vremena provedenog na radnom mjestu.

Treba napomenuti da je analiza strukovnog obrazovanja vrlo složena iz dva razloga. Prvi je razlog što je u zemljama uključenim u analizu strukovno obrazovanje na razini ISCED 3 vrlo raznoliko, a učenicima je na raspolaganju širok raspon škola i programa. Drugi, povezani razlog je taj što u području strukovnog obrazovanja često postoje podijeljena tijela između središnjih i regionalnih vlasti.

Odlučili smo pojednostaviti tako složenu situaciju fokusirajući se u ovoj analizi na one vrste strukovnih škola koje imaju dvije karakteristike. Prva se odnosi na činjenicu da učenici završetkom tih škola stječu kvalifikaciju za određeno zanimanje ili zanat, ali ne mogu izravno nastaviti obrazovanje na višim razinama.⁶ Drugim riječima, ove škole imaju isključivo za cilj pripremiti mlade za tržište rada. Druga važna karakteristika za nas je da ova vrsta strukovnih škola kombinira nastavu u učionici s praksom na radnom mjestu. Zašto smo odabrali ovu vrstu škola? Vjerujemo da u ovakvoj vrsti škola – gdje većina učenika završi formalno obrazovanje i uđe na tržište rada – postoji jedinstven izazov u pružanju kvalitetnog građanskog obrazovanja, posebno zato što učenici moraju kombinirati školsko učenje s praktičnom nastavom.

6 U većini zemalja postoje mogućnosti da učenici koji su završili ovu vrstu škole nastave obrazovanje na višim razinama. Međutim, u tim mogućnostima studenti moraju zadovoljiti određene uvjete prije stjecanja prava upisa na visoko obrazovanje, što obično uključuje pohađanje i prolazak dodatnih obrazovnih programa. Kao rezultat toga, samo vrlo mali broj učenika odabire ove opcije.

U Tablici 2 naveli smo vrste strukovnih škola na koje smo se usredotočili u svakoj od zemalja obuhvaćenih analizom. Osim toga, dali smo odgovore na pitanja opisana na početku ovog poglavlja. Ti se odgovori temelje na analizi strukovnog obrazovanja na razini ISCED 3 koju smo proveli, s detaljnim opisom za svaku od navedenih zemalja dostupnim u [dodatku](#).

Prije prelaska na temu građanskog obrazovanja uočiti ćemo postojanje sličnosti u organizaciji strukovnog obrazovanja na razini ISCED 3 u zemljama obuhvaćenim analizom. Naglašavamo sljedeće uvide. Prvo, u većini zemalja obuhvaćenih analizom strukovno obrazovanje na ISCED 3 razini počinje u devetoj godini školovanja učenika, uz izuzetke u Norveškoj i Engleskoj, gdje počinje u jedanaestoj godini školovanja. Drugo, ovakva vrsta obrazovanja traje od 2 do 4 godine, osim nekih programa u Italiji koji traju pet godina. Međutim, većina programa traje tri godine, što znači da u većini zemalja mladi završavaju obrazovanje i ulaze na tržište rada u dobi od približno 17 godina. Treće, u većini zemalja strukovno obrazovanje smatra se manje vrijednim u usporedbi s općim srednjoškolskim obrazovanjem, koje priprema učenike za daljnje obrazovanje. Ipak, strukovno obrazovanje privlači dio učenika, posebice onih koji žele što prije ući na tržište rada. O tome svjedoče postoci učenika koji pohađaju takve škole. Ti postoci, osim u Italiji i Rumunjskoj gdje su nešto niži, kreću se između 30 i 50 posto ukupnog broja učenika. Četvrto, u većini škola na koje smo se fokusirali učenici većinu vremena provode u praktičnom radu, a manje u školskoj nastavi. Tijekom vremena provedenog u školi, njihovo obrazovanje prvenstveno je usmjereno na strukovne sadržaje dok je manji dio posvećen općeobrazovnim predmetima koji čine između 25 i 40 posto ukupne satnice. Peto, u većini zemalja reforme strukovnog obrazovanja usmjerene su na dvije vrste promjena: poticanje veće uključenosti poslodavaca u oblikovanje strukovnih kurikula i širenje prilika za osposobljavanje te modernizacija kurikula kako bi se pratilo tehnološki napredak i integriralo više digitalnih vještina u strukovne programe.

Tablica 2: Strukovno obrazovanje u srednjoj školi

	Naziv na izvornom jeziku	Trajanje (godine školovanja)	% učenika koji pohađaju program	Odnos između teorijskog i praktičnog učenja	Odnos općeg i strukovnog sadržaja
Austrija	<i>Berufsschule</i>	2/3/4 (9.-10./11./12.)	40	40 : 60	30 : 70
Hrvatska	<i>Strukovna škola</i>	3 (9.-11.)	35	45 : 55	30 : 70
Engleska	<i>Further Education College</i>	2/3 (11.-12./13.)	35	45 : 55	25 : 75
Njemačka	<i>Berufsschule</i>	2/3 (9.-10./11.)	30	40 : 60	40 : 60
Italija	<i>Istituto Professionale</i>	3/5 (9.-11./9.-13.)	20	60 : 40	30 : 70
Norveška	<i>Yrkesfaglig videregående skole</i>	4 (2+2) (11.-14.)	50	80-20 (1-2) 10-90 (3-4)	40 : 60 (1-2) 0-100 (3-4)
Rumunjska	<i>Școală Profesională</i>	3 (9.-11.)	20	30 : 70	40 : 60

Izvori: CEDEFOP & ReferNet 2024; Education Policy Institute, 2023; Danter, 2024; Eurydice, 2024; Janmaat, 2024; Machell, 2024; Mempel, 2024; Moorse, 2024; OECD, 2024; Pigozzo, 2024; Schmid-Heher, 2024; Tamang, 2024; Tuttolomondo, 2024.

GRAĐANSKO OBRAZOVANJE U STRUKOVNIM ŠKOLAMA

Sadržaj prethodnog poglavlja pokazuje da je provedba građanskog obrazovanja u strukovnim školama vrlo nužna, ali i vrlo zahtjevna. Provedba je prijeko potrebna jer, kao što smo pokazali, znatan broj učenika pohađa strukovne škole, koje ujedno označavaju kraj njihova formalnog obrazovanja. Za većinu tih učenika to je zapravo posljednja prilika za sustavno stjecanje i razvoj znanja, stavova i vještina potrebnih za život u demokratskom političkom sustavu. To razdoblje, u dobi od 15 do 17 godina, moglo bi se smatrati formativnim godinama tijekom kojih oni oblikuju svoj politički identitet. Stoga je iz perspektive liberalne demokracije i demokratske političke kulture ključno da ti mladi ljudi dobiju najkvalitetnije moguće građansko obrazovanje. Istodobno je provedba u strukovnim školama posebno zahtjevna zbog razloga opisanih u prethodnom poglavlju. Naime, učenici strukovnih škola većinu vremena troše na praktični rad povezan sa svojom budućom profesijom. Osim toga, dio vremena koje provode u nastavi posvećen je njihovim strukovnim predmetima, a samo se mali dio dodjeljuje općeobrazovnim predmetima među kojima je i građansko obrazovanje. Kako možemo osigurati da ti učenici dobiju kvalitetno građansko obrazovanje pod takvim uvjetima?

U ovom se poglavlju bavimo trenutnim stanjem građanskog obrazovanja u strukovnim školama u zemljama uključenima u analizu. Pokušat ćemo odgovoriti na pitanja o prisutnosti, opsegu i položaju građanskog obrazovanja u strukovnim školama. Zanimaju nas ciljevi i ishodi učenja, kao i modeli ostvarivanja i provedbe građanskog obrazovanja. Nadalje, zanimaju nas kompetencije nastavnika odgovornih za pružanje građanskog obrazovanja.

Prije nego što se usredotočimo na strukovne škole na razini ISCED 3, ukratko ćemo predstaviti status građanskog obrazovanja u zemljama obuhvaćenima analizom na razinama ISCED 1 i 2. Ta je analiza važna jer prikazuje modele i glavne teme građanskog obrazovanja kojima su učenici bili izloženi prije nego što su počeli pohađati strukovne škole. Pregled stanja vidljiv je u tablici 3.

Podaci u tablici upućuju na određene sličnosti među zemljama uključenima u analizu, ali i na znatne razlike. U svim su zemljama prisutna dva modela građanskog obrazovanja: međupredmetna provedba i zasebni predmet, ali ih zemlje kombiniraju na različite načine. U Hrvatskoj je tijekom prvih osam godina školovanja prisutan samo međupredmetni model. Na drugom kraju spektra je Norveška, koja kombinira međupredmetni model s postojanjem zasebnog predmeta građanskog obrazovanja tijekom svih godina primarnog i nižeg sekundarnog obrazovanja. Austrija također kombinira ta dva modela, s tim da je međupredmetni model prisutan tijekom svih godina primarnog i nižeg sekundarnog obrazovanja, dok se zaseban predmet uvodi u šestoj godini školovanja. Italija i Rumunjska zemlje su koje primjenjuju međupredmetni model u nižim razredima, ali prelaze na zaseban predmet u višim razredima. S druge strane, Engleska nije uvela građansko obrazovanje na razini primarnog obrazovanja, dok na višoj sekundarnoj razini postoji zaseban predmet. Kada je riječ o temama, postoje razlike među zemljama, a najčešće su teme "demokracija", "ljudska prava", "Europska unija" i "vlada".

U nastavku smo se usredotočili na stanje građanskog obrazovanja u strukovnim školama te u ovom poglavlju iznosimo podatke za svaku zemlju pojedinačno, dok ćemo u sljedećem poglavlju istaknuti sličnosti i razlike među njima.

Tablica 3: Građansko obrazovanje na razini primarnog (ISCED 1) i nižeg sekundarnog (ISCED 2) obrazovanja

	Model (razred)	Glavne teme
Austrija	Međupredmetni (1.-4.)	Ljudska prava; Zajednica; Zakoni
	Međupredmetni (5.-8.) Povijest, društvene studije i građansko obrazovanje (6.-8.)	Demokracija; politički sustav Austrije; Izbori i glasanje; Mediji i političko sudjelovanje; Strukture Europske unije
Hrvatska	Međupredmetni (1.-4.)	Ljudska prava; Demokracija; Sudjelovanje u zajednici
	Međupredmetni (5.-8.)	Ljudska prava; Demokracija; Sudjelovanje u zajednici
Engleska	-	-
	Građanstvo (7.-9.)	Društvena i moralna odgovornost; Uključivanje u zajednicu; Politička pismenost
Njemačka	Međupredmetni (1.-4.)	Društvo; Okoliš; Tehnologija
	Međupredmetni (5.-9.) Društvene studije (7.-9.)	Njemački politički sustav; Ustav; Europska unija; Međunarodna zajednica
Italija	Međupredmetni (1.-5.)	Ustav Italije; Održivi razvoj; Digitalno građanstvo
	Građansko obrazovanje (6.-8.)	Ustav Italije; Održivi razvoj; Digitalno građanstvo
Norveška	Međupredmetni (1.-7.) Društvene studije (1.-7.)	Demokracija; Socijalna interakcija; Međusobno poštovanje
	Međupredmetni (8.-10.) Društvene studije (8.-10.)	Norveška demokracija; Funkcioniranje vlade; Aktivno građanstvo; Ljudska prava
Romania	Međupredmetni (1.-2.) Društvene studije (3.-4.)	Zajednica; Demokracija; Zakoni
	Društveno obrazovanje (5.-8.)	Politički sustav Rumunjske; Europska unija; Građanska prava i odgovornosti; Tolerancija i različitosti

Izvori: Baketa, 2024; Danter, 2024; Eurydice Report, 2017a; Eurydice Report, 2017b; Janmaat, 2024; Machell, 2024; Mempel, 2024; Moorse, 2024; Pigozzo, 2024; Schmid-Heher, 2024; Tamang, 2024; Tuttolomondo, 2024; Vasile, 2024

5.1.

Austrija

čime je povećana njegova prisutnost na razini nižeg sekundarnog obrazovanja uvođenjem obveznog predmeta *Povijest, društvene studije i građansko obrazovanje* u trajanju od jedne do tri školske godine. Od 2008. građansko se obrazovanje u Austriji, kako je prikazano u Tablici 3., provodi kao kombinacija međupredmetnog modela tijekom prvih osam godina školovanja te kao zasebni predmet od šestog do osmog razreda.

Za ovu je analizu važno napomenuti da se navedeni predmet i dalje podučava na razini višeg sekundarnog obrazovanja, gdje je obavezan ne samo u školama usmjerenima na opće obrazovanje nego i u strukovnim školama (Danter, 2024; Schmid-Heher, 2024). U tim je školama građansko obrazovanje, zajedno s izvornim i stranim jezicima te osnovama ekonomije, dio sadržaja općeg obrazovanja. Kurikul građanskog obrazovanja jednak je za sve vrste strukovnih škola i izvodi se tijekom dvije školske godine, s jednim satom nastave tjedno, što ukupno iznosi 80 sati građanskog obrazovanja tijekom školovanja učenika. Građansko obrazovanje u austrijskim strukovnim školama usmjereno je na tri glavna područja. Prvo područje naziva se "učenje i rad", koje obuhvaća pravnu osnovu prakse, prava i dužnosti na radnom mjestu, kao i sindikate i druge socijalne partnere. Drugo je područje naslovljeno "život u društvu", a bavi se temama kao što su predrasude, stereotipi, diskriminacija te strategije za suočavanje i promišljanje o njima, rasprave o zdravlju, okolišu i sigurnosti prometa. Treće područje, "sudjelovanje u društvu i doprinosi demokraciji", uglavnom je usmjereno na političke sustave Europske unije i Austrije i na demokraciju općenito.

Analiza (Danter, 2024; Schmid-Heher, 2024) provedbe građanskog obrazovanja u strukovnim školama u Austriji predlaže nekoliko ključnih izazova. Prvi izazov proizlazi iz ograničenog vremena dodijeljenog za sadržaj općeg obrazovanja u strukovnim školama. Učelnici provode između 25 % i 30 % svojeg vremena u školi, a ostatak je namijenjen praktičnom osposobljavanju. Osim toga, od vremena dodijeljenog za učenje u školi, samo je trećina posvećena općeobrazovnom sadržaju, a u tom je okviru samo mali dio posvećen građanskom obrazovanju. Schmid-Heher (2024) procjenjuje da strukovne škole izdvajaju tri do četiri puta manje vremena za

građansko obrazovanje u usporedbi sa školama usmjerenima na opće obrazovanje. To znači da se građansko obrazovanje smatra sekundarnim prioritetom. Drugi prigovor odnosi se na sam sadržaj. Schmid-Heher (2024) napominje da trenutni program, prema njegovu mišljenju, nije dovoljno politički jer je više usmjeren na pružanje osnovni društvenih orijentacija, a ne na razvoj političkih kompetencija. Prema njegovu mišljenju, trenutni kurikulum i dalje sadrži dijelove konzervativnog pristupa iz 1960-ih. Unatoč tome, smatra da sadržaj kurikula nije glavni problem u građanskom obrazovanju u strukovnim školama jer ipak nudi brojne načine poticanja razvoja demokratskih kompetencija i potiče sudjelovanje mladih u politici. Schmid-Heher (2024), zajedno s drugim stručnjacima (Danter, 2024), kao glavni izazov izdvaja pitanje kompetencija učitelja i nastavnika. Tvrdi da su kompetentni i motivirani učitelji važniji za uspješnu provedbu građanskog obrazovanja, posebno u strukovnim školama, nego kurikulum ili udžbenik. Schmid-Heher (2024) navodi:

„I stoga ponekad nastavne jedinice u građanskom obrazovanju mogu biti vrlo motivirajuće za učenike i biti kao prostor koji je otvoren za raspravu... Međutim, može biti i prilično dosadno. To ovisi o kvalifikacijama učitelja i nastavnika jer učitelji i nastavnici često poučavaju građansko obrazovanje bez odgovarajućeg obrazovanja. Naravno, ti se nastavnici češće drže udžbenika i kurikula te se vjerojatno boje otvorene rasprave jer će se možda morati baviti kontroverznim mišljenjima i vjerojatno ne znaju kako pravilno reagirati kada se moraju baviti, na primjer, temama kao što su seksizam, rasizam, antisemitizam. Umjesto toga, rekao bih da građansko obrazovanje svode na podučavanje o zakonima i političkim sustavima... Lakše im je uzeti udžbenik i objasniti prava i dužnosti na praktičnoj nastavi nego propitivati treba li nešto promijeniti, koja je uloga sindikata i kako ostvariti svoja prava na radnom mjestu.“

Schmid-Heher (2024) stoga smatra da je za poboljšanje građanskog obrazovanja u strukovnim školama u Austriji ključno kvalitetnije osposobljavanje nastavnika. Prema njegovu mišljenju, bolje osposobljeni učitelji i nastavnici ključni su za unapređenje građanskog obrazovanja i osiguravanje njegove učinkovite provedbe u strukovnim školama.

U Austriji se usredotočujemo na strukovne škole (*Berufsschulen*), koje učenici počinju pohađati u devetoj godini školovanja. Austrija je jedinstvena jer je 2007. bila prva zemlja u Europskoj uniji koja je snizila dob za glasanje s 18 na 16 godina za sve vrste izbora i referenduma. Ta je odluka popraćena reformama građanskog obrazovanja,

Građansko obrazovanje u strukovnim školama u Hrvatskoj službeno se provodi kao kombinacija međupredmetnog modela i zasebnog predmeta. Ministarstvo nadležno za obrazovanje usvojilo je 2019. kurikulum građanskog odgoja i obrazovanja kao međupredmetnu temu (Ministarstvo znanosti i obrazovanja RH, 2019). U skladu s tim kurikulumom građanske teme potrebno je integrirati u sve postojeće školske predmete. Kurikul je organiziran oko tri glavna područja – demokracija, ljudska prava i aktivno sudjelovanje u zajednici – a sadržaj i obrazovni ishodi razlikuju se ovisno o razini obrazovanja. U trogodišnjim strukovnim školama teme obuhvaćene područjem demokracije uključuju moć, autoritet, izbore, značajke demokratskih i nedemokratskih režima, organizaciju vlasti u Hrvatskoj i institucije Europske unije. U području ljudskih prava primarne teme uključuju nacionalne i međunarodne instrumente za zaštitu ljudskih prava, prava nacionalnih manjina i sustav zaštite ljudskih prava u Hrvatskoj. U području aktivnog sudjelovanja u zajednici učenici istražuju teme kao što su projekti lokalne zajednice, civilno društvo, nevladine organizacije, volontiranje i drugo.

Drugi dio građanskog obrazovanja u trogodišnjim strukovnim školama provodi se u okviru zasebnog predmeta pod nazivom *Politika i gospodarstvo* koji se u drugoj godini programa podučava dva sata tjedno, što ukupno iznosi otprilike 70 sati godišnje (Ministarstvo prosvjete i športa RH, 1996). Kao što je navedeno u nazivu, ovaj predmet kombinira znanja o političkim i gospodarskim fenomenima. Glavni ciljevi u segmentu politike uključuju stjecanje znanja o politici kao fenomenu, političkim institucijama i političkim procesima te poticanje razvoja političke kulture za aktivno sudjelovanje u političkom sustavu. Predmet se sastoji od 17 nastavnih jedinica povezanih s politikom i 16 usmjerenih na gospodarstvo. Politički dio predmeta uglavnom pokriva ustavno-političku strukturu Hrvatske s temama kao što su država, Sabor, parlamentarizam, izbori, političke stranke itd.

Gore navedeno upućuje na to da stanje građanskog odgoja u strukovnim školama u Hrvatskoj nije nepovoljno. Međutim, brojni stručnjaci (Šalaj, 2014; Baketa, 2024) upućuju na znatne probleme i nedostatke u provedbi građanskog obrazovanja u školama općenito,

a posebno u strukovnim školama. Primjena međupredmetnog modela suočava se s dva velika izazova. Prvo, nastavnici pojedinačnih predmeta često nemaju dovoljno vremena za sustavno bavljenje temama građanskog obrazovanja jer prvenstveno moraju ispuniti ciljeve svojih predmeta. Drugo, neki učitelji i nastavnici ne osjećaju se dovoljno osposobljenima za podučavanje tema povezanih s ljudskim pravima, demokracijom i aktivnim sudjelovanjem u zajednici, što ih navodi da izbjegavaju te teme kad god je to moguće.

Situacija s predmetom *Politika i gospodarstvo* također je vrlo neizvjesna. U vrijeme pisanja ove analize u Hrvatskoj su u tijeku javne i stručne rasprave o novim kurikulumima za sve strukovne škole, uključujući i trogodišnje programe kojima se ovdje posebno bavimo. Predložene nove kurikule razvila je nacionalna agencija nadležna za strukovno obrazovanje (Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih), a glavni im je cilj jačanje strukovne komponente obrazovanja. Te su nove kurikule pokrenuli poslodavci i udruženja obrtnika, koji su ustrajali na isticanju posebnih znanja i vještina potrebnih za pojedina zanimanja, u skladu s potrebama tržišta rada. To u praksi znači smanjenje vremena dodijeljenog za općeobrazovne sadržaje te povećanje satnice za strukovni sadržaj i praksu. Točnije, predlaže se potpuno uklanjanje *Politike i gospodarstva* kao obveznog predmeta u strukovnim školama i uvođenje modula koji, ovisno o volji ravnatelja, može biti obvezni, izborni ili fakultativni, a moguće da u nekim školama uopće neće biti ponuđen. Konkretno, u prijedlozima se ne navode kriteriji koje bi ravnatelji trebali slijediti pri odabiru neobveznih modula. Takvi su prijedlozi potaknuli brojne negativne reakcije stručnjaka, nastavnika i nevladinih organizacija, koji tvrde da učenici trogodišnjih strukovnih programa zahtijevaju posebnu pozornost u razvoju političke pismenosti i demokratske političke kulture. Ako se predloženi kurikuli usvoje, to bi značilo potpuno napuštanje ideje poticanja demokratske političke kulture među učenicima u trogodišnjim strukovnim školama u Hrvatskoj, čime bi priprema radne snage ostala jedini cilj tih škola.

Engleska je zemlja koja je često istaknuta u akademskoj literaturi (npr. Šalaj, 2005) kao vodeći primjer jačanja građanskog obrazovanja u školama. Konkretno, od školske godine 2002./2003. sve škole na razini nižeg sekundarnog obrazovanja u Engleskoj, od 7. do 9. razreda, uvele su novi školski predmet pod nazivom *Građanstvo (Citizenship)*. Prethodno se građansko obrazovanje provodilo kao međupredmetna tema. Novi predmet Građanstvo postao je obvezni dio nacionalnog kurikula i obuhvaća oko 5 % ukupnog kurikula. Građansko obrazovanje koncipirano je kroz tri glavne dimenzije: društvena i moralna odgovornost, uključenost u zajednici i politička pismenost.

Međutim, prethodno navedeni opis primjenjuje se samo na niže sekundarno obrazovanje, dok je situacija u potpunosti drukčija na razini višeg sekundarnog obrazovanja. Na toj razini ni u strukovnim školama, na koje smo ovdje usmjereni, ni u općim školama, građansko obrazovanje nije obvezni dio kurikula. Drugim riječima, učenici na višoj sekundarnoj razini, uključujući učenike strukovnih škola, nemaju priliku sustavno sudjelovati u građanskom obrazovanju.

Takvu situaciju, potpuni nedostatak građanskog obrazovanja, primijetili su stručnjaci (Janmaat, 2018; 2024; Moorse, 2024) kao vrlo problematičnu i zabrinjavajuću. Janmaat ističe da je takvo stanje uglavnom posljedica prevladavajućeg stava obrazovnih institucija da strukovno obrazovanje mora biti usredotočeno na vještine potrebne za dobro obavljanje određenog posla, pri čemu se malo pozornosti posvećuje drugim aspektima kojima bi se moglo promicati aktivnije građane. To se uklapa u širi kontekst visokospecijalizirane prirode obrazovanja u Engleskoj. Kritizirajući tu situaciju, stručnjaci se zalažu za uvođenje građanskog obrazovanja u strukovne škole, pri čemu Janmaat (2024) navodi:

„Mislim da je potrebno uvesti građansko obrazovanje u strukovne škole. Ono bi trebalo biti jednako onom u gimnazijama. Ali, zanimljivo, u Engleskoj se to ne događa. Štoviše, ni strukovno ni opće obrazovanje nemaju građansko obrazovanje, a čak ni oni koji se spremaju na više i visoko obrazovanje ne biraju predmete koji su iole povezani s građanskim obrazovanjem. Stoga bi moja preporuka bila obvezna provedba građanskog obrazovanja

u svim programima. Također, mislim da je to posebno nužno za strukovne programe koji češće privlače ljude iz nepovoljnijih socio-ekonomskih pozadina.”

Moorse (2024) također ističe da je nedostatak građanskog obrazovanja u srednjoškolskom obrazovanju važno pitanje za razvoj demokratske političke kulture u Engleskoj. Smatra da bi se građansko obrazovanje na toj razini trebalo provoditi kao zaseban predmet. Nadalje, naglašava važnost osposobljavanja nastavnika i da građansko obrazovanje u školama moraju podučavati nastavnici koji su prošli specijalizirano osposobljavanje u području građanskog obrazovanja.

Njemačka je zemlja koja zbog svoje političke povijesti i iskustava u okviru nacionalnog socijalističkog totalitarnog režima stavlja poseban naglasak na obrazovne procese čiji je cilj poticanje demokratske političke kulture. Njemački pojam građanskog obrazovanja je "politische Bildung", što doslovno znači "političko obrazovanje", ali se podrazumijeva da obuhvaća i građansko obrazovanje. Važnost koju Njemačka pridaje tom području vidljiva je iz postojanja javnih agencija posvećenih isključivo političkom ili građanskom obrazovanju građana. Na saveznoj razini postoji Savezna agencija za građansko obrazovanje (*Bundeszentrale für politische Bildung*), dok na razini pojedinačnih država postoji Državna agencija za građansko obrazovanje (*Landeszentrale für politische Bildung*).

Građansko obrazovanje prisutno je na svim razinama obrazovnog sustava u Njemačkoj i temelji se na "Beutelsbach konsenzusu" iz 1976. (Wieland, 2019), koji i dalje oblikuje razumijevanje građanskog obrazovanja u Njemačkoj. Tri su temeljna načela tog konsenzusa: 1) zabrana pretjeranog osnaživanja i indoktrinacije, pri čemu nastavnici ne bi trebali nametati svoja mišljenja učenicima, već im omogućiti da formiraju vlastito; 2) načelo kontroverznosti, osigurava da se kontroverzne teme u znanosti i politici predstave kao takve u obrazovanju; i 3) načelo osnaživanja prosudbe, kojim se učenike potiče da samostalno zastupaju svoje interese tijekom cijelog procesa učenja.

U strukovnim školama, koje su naš glavni fokus, građansko obrazovanje provodi se kao međupredmetna tema, ali se prvenstveno provodi kao zaseban, obavezan predmet pod nazivom *Društvene studije*. Taj predmet dio je općeg kurikula za sve strukovne specijalizacije i podučava se 40 sati godišnje, otprilike jedan sat tjedno, tijekom trogodišnjeg obrazovanja (Besand, 2014; Macchell, 2024). Kurikul obuhvaća šest glavnih tema tijekom tri školske godine. Prva je tema demokracija, koja uključuje rasprave o demokraciji, povijesnim procesima 20. stoljeća, temeljima demokratske države i ljudskim pravima. Druga je tema globalizacija, treća su međunarodni odnosi i Europska unija, četvrta je mir, a peta se bavi novim tehnologijama. U okviru šeste teme, naslovljene „Odnosi Ja-Ti-Mi“, istražuju se različiti oblici društvenih interakcija i suživota.

Iako Njemačka stavlja znatan naglasak na građansko obrazovanje mladih, stručnjaci se općenito slažu da se građansko obrazovanje u strukovnim školama suočava s nekoliko ozbiljnih izazova, od kojih su dva istaknuta ovdje. Besand (2014) prepoznaje marginalizaciju kao ključno pitanje u provedbi građanskog obrazovanja u strukovnim školama. Građansko obrazovanje često se smatra manje važnim od drugih predmeta i u satnici mu se dodjeljuju manje atraktivni termini (npr. nulti ili sedmi sat). Većina nastavnika i učenika u strukovnim školama usmjerena je na polaganje središnjeg ispita Gospodarske i industrijska komore. Priprema za te ispite često ima prednost, pri čemu se veći naglasak stavlja na gospodarsko i pravno znanje u odnosu na građansko

obrazovanje. Stoga se učitelji obično više usredotočuju na zahtjeve ispita nego na državne kurikule. Kao rezultat toga završni ispiti, koji prednost daju gospodarskim i pravnim temama u odnosu na društvena pitanja, postaju neslužbeni kurikulum, čime se smanjuje usmjerenost na građansko obrazovanje i participativne pristupe (Besand, 2014). U tom kontekstu učenici ne percipiraju građansko obrazovanje kao relevantno za njihovu profesionalnu budućnost. U nekim strukovnim programima predmet *Društvene studije* ne utječe na konačnu ocjenu, što dovodi do daljnje marginalizacije predmeta jer se sati mogu preusmjeriti na druge teme ako nastavnici ili učenici tako odaberu.

Još jedan izazov leži u nedovoljno razvijenim kompetencijama nastavnika koji predaju građansko obrazovanje u strukovnim školama. U idealnom slučaju, nastavnici *Društvenih studija* u strukovnim školama završili bi specijalizirani studijski program osmišljen kako bi ih se pripremio za osposobljavanje u području građanskog obrazovanja. Međutim, zbog nedostatka nastavnika, posebno u strukovnim školama, nastavu građanskog obrazovanja često podučavaju nastavnici koji nikad nisu studirali te teme ili se nisu dodatno osposobljavali, što dovodi do neodgovarajuće pripreme sadržaja (Besand, 2014). Zbog nedostatka specijaliziranih stručnjaka neformalno obrazovanje postaje ključno. Vanjski stručnjaci, osposobljeni u svojem području, mogu uz osnovni kurikulum obučavati kroz projekte, ali obično samo kraće vrijeme sudjeluju u nastavi. Osim toga, strukovne škole rjeđe pozivaju vanjske organizacije za građanska prava ili druge aktere građanskog obrazovanja (Macchell, 2024). Stručnjaci kao primarnu potrebu ističu važnost stalnog stručnog osposobljavanja i usavršavanja učitelja i nastavnika. Nastavnici moraju biti spremni za suočavanje s aktualnim društvenim i političkim procesima, posebno s obzirom na sve veći utjecaj ekstremističkih političkih frakcija čiji je cilj smanjiti građansko obrazovanje u školama. Uz poštovanje ustavnih odredbi o slobodi govora, nastavnici moraju biti osposobljeni i za učinkovito rješavanje antidemokratskih izjava.

Reforma građanskog obrazovanja, pokrenuta 2019., obuhvaćala je cijeli obrazovni sustav, od primarnog do višeg sekundarnog obrazovanja. U ovom se poglavlju usredotočujemo na status građanskog obrazovanja u strukovnim školama (*Istituto Professionale*). Međutim, treba napomenuti da su modeli provedbe i sadržaj građanskog obrazovanja jednaki u svim vrstama škola na razini višeg sekundarnog obrazovanja (Pigozzo, 2024; Tuttolomondo, 2024).

Navedena reforma počela se provoditi od školske godine 2020./2021., kada se građansko obrazovanje počelo primjenjivati u svim školama kao međupredmetna tema s obveznim brojem sati. U smjernicama za građansko obrazovanje navode se teme koje bi trebalo obraditi ili o kojima bi se trebalo raspravljati s učenicima, ali je na školama i nastavnicima da odluče kako to učiniti. Sadržaj građanskog obrazovanja odnosi se na tri glavna područja: talijanski Ustav (nacionalno i međunarodno

pravo, organizacija države, regionalnih i lokalnih vlasti itd.), održivi razvoj (zaštita okoliša i baštine, zdravstveno obrazovanje, poštivanje životinja itd.) i digitalno građanstvo (odgovorna upotreba tehnologija, svijest o rizicima, pristupi upotrebi tehnologija). Građansko obrazovanje ima raspored od najmanje 33 sata godišnje, a podučavanje mora uključivati druge nastavne predmete bez povećanja ukupnog tjednog ili godišnjeg rasporeda. Na kraju svake školske godine učenici polažu ispite kako bi pokazali koliko dobro razumiju građanska načela. Time se osigurava da razumiju koncepte kao što su građanstvo, lokalni razvoj i digitalne vještine te da ih mogu primijeniti u stvarnim situacijama.

Većina stručnjaka u Italiji smatra da je novi kurikulum građanskog obrazovanja pozitivan korak unaprijed u usporedbi s prethodnim razdobljem, iako i dalje ističu određene izazove. Na primjer, Pigozzo (2024) tvrdi da je novi kurikulum građanskog obrazovanja i dalje u velikoj mjeri obilježen pravnim pristupom građanstvu. Takav pravni pristup građanskom obrazovanju smatra se konzervativnim jer Pigozzo smatra političku dimenziju, koja uključuje razumijevanje borbe za političku moć, političku moć i dinamike moći, ključnim aspektom građanstva. Autor smatra da taj dio nedostaje u novom kurikulumu građanskog obrazovanja te ističe još jedno, općenitije pitanje povezano s građanskim obrazovanjem u Italiji, za koje možemo reći da se odnosi i na druge zemlje. Konkretno, Pigozzo (2024) smatra da je za poboljšanje građanskog obrazovanja potrebna veća metodološka svijest o tome što znači građansko obrazovanje, što su ciljevi građanskog učenja u pogledu sposobnosti i kompetencija, koji su najbolji didaktički pristupi itd. Također je potrebno razmisliti o strukturi i funkcioniranju samog školskog sustava jer postoje određeni ključni aspekti funkcioniranja školskog sustava koji stvaraju skriveni kurikulum građanskog obrazovanja. S obzirom na to da je građansko obrazovanje opći cilj cijelog kurikula, nije riječ samo o uključivanju predmeta u kurikulum. To znači da ako želite unijeti promjene, morate uzeti u obzir i strukturne promjene sustava. To uključuje strukturne promjene u načinu osposobljavanja nastavnika, načinu na koji ih zapošljavate, socijalnom statusu te profesije, njihovim plaćama itd.

Tuttolomondo (2024) naglašava pitanje obrazovanja učitelja i nastavnika te ističe da znatan broj nastavnika nije kvalificiran za predavanje o građanskom obrazovanju. Trenutno ne postoji posebno osposobljavanje kojim bi se nastavnicima pružile korisne smjernice u tom pogledu. Zbog toga je nastavnicima donekle teško razumjeti važnost ili vrijednost poučavanja građanskog obrazovanja u okviru strukovnog obrazovanja. Osim toga, školski su kurikuli natrpani i teško je obuhvatiti sve propisane predmete. Ta situacija može preopteretiti učitelje i nastavnike koji pokušavaju razviti učinkovit program poučavanja građanskog obrazovanja.

Stručnjaci pozdravljaju činjenicu da je građansko obrazovanje u istom obliku prisutno u svim vrstama škola na višoj sekundarnoj razini. Međutim, upozoravaju na postojeće razlike između strukovnih i općih škola. Te se razlike odnose na druge predmete koji čine kurikulum i u okviru kojih se provodi građansko obrazovanje, kao što su povijest, talijanski jezik, strani jezik itd. Ti su predmeti ograničeni u strukovnim školama, ne samo u pogledu vremena koje im je dodijeljeno, nego i u smislu njihove percipirane važnosti od strane učenika.

Naposljetku, treba napomenuti da je u vrijeme provedbe ove analize Italija bila u postupku reforme strukovnog obrazovanja, djelomično potaknuta izazovima krize uzrokovane COVID-19 pandemijom (Pigozzo, 2024). Ta reforma, potaknuta europskim financiranjem usmjerenim na prevladavanje krize, dio je šireg restrukturiranja državnih birokratskih sustava. Italija je, kao glavni primatelj europske financijske potpore, morala reformirati nekoliko područja, uključujući strukovno obrazovanje. Reforma je usmjerena na tri glavna cilja. Prvo, povećati broj učenika koji odabiru strukovne programe. Drugo, ojačati vezu između sekundarnog obrazovanja i tržišta rada. Naposljetku, reformom se u sustav strukovnog obrazovanja nastoji integrirati tehnološki napredak, kao što su umjetna inteligencija i digitalizacija, kako bi se osiguralo da ta vrsta obrazovanja ostane relevantna za suvremeni razvoj. Postavlja se pitanje hoće li se tim reformama dodatno oslabiti ionako krhki položaj građanskog obrazovanja u okviru strukovnog obrazovanja.

Više sekundarno obrazovanje u Norveškoj razlikuje dvije temeljne vrste programa: programi općeg obrazovanja, koji traju tri godine, i strukovni programi, koji obično traju četiri godine. Posebno nas zanimaju strukovne škole (*Yrkesfaglig videregående skole*), to jest strukovni programi, s obzirom na to da je većinu škola na razini višeg sekundarnog obrazovanja u Norveškoj čine kombinirane škole koje istodobno nude i opće obrazovanje i strukovne programe. Na razini višeg sekundarnog obrazovanja postoji zajednički nacionalni kurikulum, ali unutar tog uspostavljenog okvira škole i nastavnici mogu utjecati na provedbu programa (Eriksen Grevle, 2022; Mempel, 2024; Tamang, 2024).

Većina strukovnih programa traje četiri godine i slijedi tzv. model "dva plus dva", prema kojem učenici prve dvije godine provode uglavnom u školi, a sljedeće dvije godine prvenstveno provode u praktičnom radu u obliku usavršavanja i radne prakse u poduzećima. Nacionalnim kurikulumom određuje se nastavni sadržaj, a svi programi sastoje se od dva dijela: prvi dio zajednički je svim školama (*Zajednički osnovni predmet*), a drugi dio ovisi o vrsti programa (*Opcije osnovnog kurikula*). Jedan od obveznih predmeta u svim školama na razini višeg sekundarnog obrazovanja su *Društvene studije* u okviru kojeg se učenicima pruža građansko obrazovanje. Sadržaj i opseg predmeta isti su i u općim i u strukovnim školama, a tema se podučava tijekom dvije školske godine s ukupno 84 školska sata.

Kad je riječ o sadržaju, predmet je usmjeren na razumijevanje demokracije kroz razumijevanje odnosa između pojedinca i društva, a njegov je glavni cilj razvoj kritičkog razmišljanja učenika. Učenici bi trebali razumjeti razloge zbog kojih je demokratski sustav bolji od autokratskih alternativa te analizirati odnose moći u norveškom društvu. Osim toga, učenici bi trebali postati svjesni važnosti vlastitog aktivnog sudjelovanja u političkim procesima.

Stručnjaci ističu nekoliko ključnih izazova povezanih s provedbom građanskog obrazovanja na razini višeg sekundarnog obrazovanja u Norveškoj. Mempel (2024) kao glavni problem navodi nedostatak kvalitetnih znanstvenih i stručnih istraživanja o provedbi građanskog obrazovanja u strukovnim školama, što dovodi

do nedostatka čvrstih temelja za raspravu. To se odnosi na nedostatak analiza koje se bave problemima i izazovima u provedbi, kao i na ograničen broj studija o političkoj pismenosti učenika strukovnih škola. Ista autorica smatra i da učenicima strukovnih škola nedostaje prilika i vremena za izravnu primjenu znanja i vještina stečenih tijekom građanskog obrazovanja, posebno u školama i lokalnim zajednicama u kojima sudjelovanje učenika nije visoko na popisu prioriteta.

Građansko obrazovanje prisutno je u Rumunjskoj na razini primarnog i nižeg sekundarnog obrazovanja kombinacijom međupredmetnog modela i zasebnih predmeta. Međutim, situacija se znatno razlikuje na razini višeg sekundarnog obrazovanja, uključujući strukovne škole. U toj vrsti škola građansko obrazovanje nije obvezan dio sadržaja općeg obrazovanja koji svi učenici moraju pohađati (Vasile, 2024). Učenici mogu odabrati građansko obrazovanje u strukovnim školama samo ako ga škola odluči uključiti u svoju obrazovnu ponudu. Ako je uključen, predmet se najčešće podučava pod imenom Čovjek i društvo jedan sat tjedno. Cilj je građanskog obrazovanja u strukovnim školama, kada je ono dostupno, u skladu s kurikulumom razviti razumijevanje demokracije, politike, civilnog društva i uloge učenika u demokraciji. Aktivnosti učenja u građanskom obrazovanju na srednjoškolskoj razini uključuju analizu sadržaja, simulacije, igranje uloga, studije slučaja, portfeljni rad, aktivnosti socijalnog učenja, aktivnosti suradničkog učenja i aktivnosti u zajednici.

Prethodno navedene informacije isključivo su teoretske, a u praksi je obrazovna ponuda često povezana s posebnim potrebama nastavnog osoblja u određenoj školi. Nastavnik mora imati potreban broj nastavnih sati tjedno kako bi ispunio svoju normu. U nekim slučajevima to može značiti podučavanje u više škola, a nije neuobičajeno da jedan nastavnik pokriva više predmeta. Kao rezultat toga, nastavnik kojem su potrebni dodatni nastavni sati može se zalagati za uključivanje građanskog obrazovanja u obrazovnu ponudu škole kako bi popunio svoju satnicu. Takva situacija dovodi do statističkih varijacija i nedosljednih podataka za istraživače, ali, što je najvažnije, dovodi do promjenjive i neizvjesne obrazovne ponude za učenike.

Sve to upućuje na zaključak da je Rumunjska zemlja koja je gotovo u potpunosti usmjerila svoje napore za građansko obrazovanje na niže razine obrazovanja. Na srednjoškolskoj razini građansko obrazovanje čini se izbornim ili neobveznim dijelom kurikula, što u biti upućuje na to da obrazovne vlasti razvoj demokratske političke kulture učenika ne smatraju primarnom zadaćom strukovnih škola.

Slika koju možemo formirati na temelju analize nije jednostavna ni direktna. Međutim, općenito ne možemo biti zadovoljni statusom građanskog obrazovanja u strukovnim školama u zemljama obuhvaćenima našom analizom.

Zabrinjavajuća situacija utvrđena je u Engleskoj, gdje se građansko obrazovanje u potpunosti zanemaruje u strukovnim školama na razini višeg sekundarnog obrazovanja. Slična je situacija u Rumunjskoj, gdje je građansko obrazovanje dostupno samo u nekim školama kao izborni ili neobavezni predmet. U svim drugim zemljama građansko obrazovanje prisutno je u strukovnim školama, bilo kao međupredmetna tema, zasebni predmet ili kombinacija oba modela. U Italiji je građansko obrazovanje integrirano isključivo kao međupredmetna tema, dok se model zasebnog predmeta provodi u Austriji i Norveškoj pod nazivom *Povijest, društvene studije i građansko obrazovanje* u Austriji i *Društvene studije* u Norveškoj. Njemačka i Hrvatska provode građansko obrazovanje u strukovnim školama kombinacijom međupredmetnog pristupa i zasebnog predmeta pod nazivom *Društvene studije* u Njemačkoj i *Politika i gospodarstvo* u Hrvatskoj.

Očito je da postoje određene razlike među zemljama uključenima u analizu. Međutim, u ovom ćemo se poglavlju usredotočiti na probleme i izazove koji su zajednički većini ili svim zemljama. Prije svega treba napomenuti da su u Engleskoj i Rumunjskoj politička i obrazovna tijela odustala od ideje da se učenicima strukovnih škola, koji su u svojim formativnim godinama, nude programi građanskog obrazovanja. Stoga se može zaključiti da u tim dvjema zemljama prevladava stajalište da bi strukovne škole na višoj sekundarnoj razini trebale služiti isključivo za pripremu mladih za tržište rada. Međutim, čak i u zemljama u kojima je građansko obrazovanje dio kurikula, postoje određene strukturne napetosti zbog same prirode strukovnog obrazovanja. O tome je raspravljao Schmid-Heher (2024) u kontekstu Austrije, a smatramo da se to odnosi i na sve druge zemlje. Konkretno, strukovni dio obrazovanja učenika, posebno praktična komponenta, organiziran je oko učenja specifičnih vještina. U takvim uvjetima "postoji ograničen prostor za raspravu jer najprije morate isporučiti ono što biste trebali isporučiti i ništa ne propitivati. Ne sumnjam da mnogi nastavnici pružaju dobra objašnjenja i potiču kritičko razmišljanje, ali to, naravno, ne može biti u središtu pozornosti" (Schmid-Heher, 2024). Osim toga, većina praktičnog osposobljavanja odvija se u privatnim poduzećima u kojima demokratska organizacija nije vjerojatna. Ta strukturna napetost razlikuje provedbu građanskog obrazovanja u strukovnim školama od obrazovanja u općim školama u svim analiziranim zemljama.

Za sada je ova strukturna napetost riješena tako što socio-ekonomska funkcija prevladava nad društveno-kulturnom funkcijom. To vrijedi za sve zemlje uključene u analizu, čak i za Njemačku, u kojoj je situacija u pogledu građanskog obrazovanja vjerojatno najbolja. Analiza je pokazala da je u njemačkim strukovnim školama naglasak i na postizanju strukovnih ciljeva. Čini se da će se taj trend davanja prednosti strukovnim ciljevima nauštrb općih obrazovnih ciljeva nastaviti, što je vidljivo iz nedavnih reformi strukovnog obrazovanja u određenim zemljama. Paradigmatski primjer je Hrvatska, gdje se planira potpuno ukidanje zasebnog predmeta građanskog obrazovanja iz nastavnog plana trogodišnjih strukovnih škola kako bi se stvorilo više prostora za strukovni sadržaj i praksu.

Izazov utvrđen u svim zemljama uključenima u analizu odnosi se na osposobljavanje nastavnika i njihove kompetencije za poučavanje građanskog obrazovanja. Analiza je pokazala da se znatan broj nastavnika od kojih se očekuje da će pružati građansko obrazovanje u strukovnim školama ne smatra dovoljno sposobnima za tu ulogu. Ta situacija proizlazi iz činjenice da postoje malobrojna visoka učilišta i programi u kojima bi se nastavnici mogli posebno specijalizirati za poučavanje građanskog obrazovanja. Osim toga, trajno stručno usavršavanje nastavnika u strukovnom obrazovanju u području građanskog obrazovanja više je iznimka nego pravilo. Nedostatak osposobljavanja nastavnika vidljiv je i u aspektima povezanim sa sadržajem, kao što je priprema za poučavanje određenih kontroverznih društvenih i političkih pitanja, te u didaktičkoj dimenziji, odnosno u pogledu pripreme za poučavanje građanskog obrazovanja u specifičnom kontekstu strukovnih škola.

Kad je riječ o sadržaju, analiza otkriva niz tema, ali stručnjaci upozoravaju da i u tom području postoje određeni izazovi. Zajedničko pitanje koje se pojavljuje oblik je depolitizacije građanskog obrazovanja, u kojem se često izbjegavaju rasprave o kontroverznim društvenim temama, a naglasak se stavlja na pravne dimenzije ustavnog i političkog sustava. Proučavaju se političke institucije, dok se manji naglasak stavlja na ulogu informiranih i odgovornih građana koji aktivno sudjeluju u političkim procesima svojih zajednica. Ta je situacija djelomično posljedica samog kurikula građanskog obrazovanja, ali još više, prema mišljenju stručnjaka, zbog prethodno navedenog pitanja u kojem znatan broj nastavnika ne smatra dovoljno kompetentnima za rješavanje kontroverznih političkih tema u učionici.

Dodatni uvid koji treba istaknuti, koji je zajednički gotovo svim zemljama uključenima u analizu, jest nedostatak sustavnog praćenja i evaluacije provedbe građanskog obrazovanja u strukovnim školama.

ZAKLJUČAK

Suvremena demokratska društva suočavaju se s brojnim društvenim, gospodarskim i političkim izazovima, od kojih su dva posebno važna za građansko obrazovanje u strukovnim školama. S jedne strane, suvremena društva suočavaju se s brzim demografskim promjenama, osobito starenjem stanovništva i sve manjim brojem mladih. Takvi demografski trendovi dovode do nedostatka kvalificirane radne snage, posebno u određenim zanimanjima i strukama. Kao mogući odgovor na taj izazov suvremena društva nastoje pripremiti mlade u strukovnim školama da što prije uđu na tržište rada, često ih potičući da dio svojeg školskog vremena provedu na radnom mjestu. Međutim, tim se pristupom općeobrazovni sadržaj, uključujući građansko obrazovanje, sve više marginalizira. Ta je marginalizacija često očita u ograničenom vremenu dodijeljenom građanskom obrazovanju, koje je vrlo skromno. Osim toga, to se gotovo uvijek odražava u predodžbi obrazovnih tijela, udruga poslodavaca, pa čak i nekih nastavnika i učenika, o građanskom obrazovanju kao pitanju od marginalne važnosti.

Marginalizacija građanskog obrazovanja u strukovnim školama događa se upravo u vrijeme kada se suvremena društva suočavaju s još jednim velikim izazovom: porast ekstremnih političkih opcija, posebno desno orijentiranih populističkih pokreta, koji dovode u pitanje neke od temeljnih vrijednosti liberalne demokracije. Postoji zabrinutost zbog toga što je vjerojatnije da će mladi s nižim razinama obrazovanja glasati za takve političke opcije, a još više zabrinjava to što mogu usvojiti stajališta kojima se liberalna demokracija odbacuje kao politički sustav (Werfhorst, 2016). Bilo bi logično očekivati da će suvremena društva, kao odgovor na te prijetnje, pojačati napore za promicanje razvoja demokratske političke kulture putem svojih obrazovnih sustava. To se posebno odnosi na strukovne škole koje pohađaju učenici za koje je ta razina obrazovanja često posljednja kontakt točka sa sustavom formalnog obrazovanja.

Očito je da suvremeni društveni i politički procesi predstavljaju proturječne izazove za strukovno obrazovanje. Pregled koji smo pružili upućuje na to da zemlje svoje napore usredotočuju prvenstveno na socioekonomsku funkciju, tj. na pripremu mladih za tržište rada. Stoga je **prva, ali i najvažnija preporuka, ponovna uspostava ravnoteže, osiguravajući da priprema mladih za ulogu aktivnog građanskog obrazovanja postane znatan dio strukovnog obrazovanja, ne samo formalno nego i u praksi**⁷. Zagovaranjem jačanja građanskog obrazovanja u strukovnim školama pretpostavlja se stvaranje koalicija koje uključuju aktere iz akademske zajednice, udruženja učitelja, organizacija civilnog društva, a posebno udruga mladih. Te bi koalicije mogle izgraditi oblik društvene moći (Wright, 2010) koji bi se mogao iskoristiti u zagovaranju. Dobar je primjer tog procesa jačanje građanskog obrazovanja u Austriji 2008., kada su obrazovna tijela odlučila poboljšati program građanskog obrazovanja u austrijskim školama tek nakon znatnog pritiska širih društvenih snaga, posebno udruga mladih.

Druga važna preporuka odnosi se na izazov utvrđen u svim zemljama: hitnu potrebu za poboljšanjem obrazovanja i osposobljavanja učitelja i nastavnika koji provode građansko obrazovanje u strukovnim školama. To je poboljšanje potrebno i u fazi inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika te tijekom kontinuiranog stručnog usavršavanja. Potreba za boljim obrazovanjem nastavnika vjerojatno je jedno od pitanja o kojem postoji najveći konsenzus među zemljama uključenima u analizu. U sljedećoj fazi našeg projekta nastojat ćemo putem razgovora s nastavnicima koji provode građansko obrazovanje u strukovnim školama utvrditi ključne aspekte koje

bi trebalo riješiti budućim programima osposobljavanja i stručnog usavršavanja učitelja i nastavnika.

U našoj **trećoj preporuci pretpostavlja se i prisutnost kompetentnih nastavnika uz razmatranje potreba za građanskim obrazovanjem u strukovnim školama uzimajući u obzir posebne značajke različitih zanimanja i struka.** Tu je potrebu spomenulo nekoliko stručnjaka, posebno Moorse (2024), koja navodi: "Ali kada razmišljamo o strukovnom obrazovanju i građanskom životu, mislim da o tome moramo razmišljati drugačije. Moramo pronaći dodirne točke unutar tematskih područja i kvalifikacija koje su učenici odabrali te poučavati teme koje se tiču svih struka. Stoga, bez obzira na to osposobljavaju li se za inženjere, frizere ili medicinske sestre, smatram da postoji osnovno temeljno građansko obrazovanje i znanje koje se odnosi na sva ta zanimanja i struke."

Četvrta preporuka usmjerena je na jačanje veze između strukovnih škola i nevladinih organizacija stvaranjem programa društveno korisnog učenja (service learning) koji povezuju poučavanje u učionici s izravnim sudjelovanjem učenika u zajednici. Time bi se učenicima strukovnih škola omogućilo stjecanje praktičnog iskustva ne samo u području svog obrazovanja, već i u dimenziji aktivnog građanstva. Uspostava trajnijih i snažnijih veza između škola i organizacija posebno je važna u vrijeme brzih društvenih i političkih promjena, u kojima se pojavljuju nove i kontroverzne teme u javnoj sferi. U takvim situacijama formalnom školskom sustavu često nedostaje fleksibilnost potrebna za brzu pripremu poučavanja o tim temama. Mogu se uključiti organizacije specijalizirane za ta područja, čime bi se osiguralo da učenici dobiju relevantne informacije. Taj je model predložilo nekoliko stručnjaka, uključujući Dantera (2024.), koji navodi: „Mislim da je to i naša dužnost, da uključimo aktualne teme... Međutim, ne možete se pripremiti kada ste predmetni učitelj, imate svoje nastavne jedinice i kurikulum, a nešto se dogodi kao npr. 7. listopada (2023., napad Hamasa na Izrael, op.a.), i zatim morate znati sve o toj vrsti sukoba i povijesnoj pozadini te se usredotočiti na antisemitizam i tako... Moje mišljenje ili ideja o tome kako uključiti tu vrstu aktualnih tema u škole je da školski sustav mora biti otvoreniji prema drugim organizacijama koje se bave tim temama na profesionalnoj razini."

Integracija građanskog obrazovanja u strukovne škole predstavlja izazove jer je glavni naglasak često na vještinama specifičnima za radna mjesta, a ne na širim društvenim pitanjima. Za rješavanje tih izazova potrebni su zajednički naponi kako bi se građansko obrazovanje uključilo u strukovni kurikulum, pružile mogućnosti za profesionalni razvoj nastavnog osoblja i stvorili načini za uključivanje učenika u građanske aktivnosti u školskom okruženju i lokalnoj zajednici.

Konačna preporuka odnosi se na potrebu za budućim sustavnim empirijskim istraživanjima o različitim aspektima provedbe građanskog obrazovanja u strukovnim školama jer je ova analiza pokazala da su takva istraživanja ključna ako želimo učinkovito raditi na poboljšanju ideala demokratske političke kulture među učenicima. Takva vrsta istraživanja još uvijek nedostaje; stoga ćemo se u sljedećoj fazi našeg projekta usredotočiti upravo na tu temu.

7 U ovoj analizi prvenstveno smo se usredotočili na građansko obrazovanje u okviru kurikula, pri čemu se manje pozornosti posvećuje drugim dimenzijama kao što su školska kultura, odnosi nastavnika, uloga ravnatelja i veza između škola i lokalne zajednice, što sve može znatno utjecati na socijalizaciju učenika u demokratskoj političkoj kulturi. Čak i površni pregled tih aspekata upućuje na to da bi oni mogli biti posebno važni za strukovne škole. Stoga planiramo uključiti ta razmatranja u naša buduća istraživanja.

Knjige i akademski članci

- Almond, G. A. & Verba, Sidney (1963). *The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations*. Princeton University Press.
- Besand, A. (2014). *Monitor politischer Bildung an beruflichen Schulen. Schriftenreihe der BpB*. Bundeszentrale für politische Bildung.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46.
- Brescianini, F. (2023). Promoting citizenship competence in Italian vocational education and training through assessment. In Tutlys, Vidmantas, Vaitkute, Lina and Naeyegele, Christof (eds.), *Vocational Education and Training Transformations for Digital, Sustainable and Socially Fair Future*. European Research Network on Vocational Education and Training, VETNET, Vytautas Magnus University Education Academy & Institute of Educational Science: 78-86.
- Brockmann, M., Clarke, L., & Winch, C. (2008). Knowledge, skills, competence: European divergences in vocational education and training (VET) – The English, German and Dutch cases. *Oxford Review of Education*, 34(5), 547–567.
- Crick, B. & Lister, I. (1978). *Political Education and Political Literacy*. Longman.
- Crick, B. (2000). *Essays on Citizenship*. Continuum.
- Dahl, R. A. (1989). *Democracy and Its Critics*. Yale University Press.
- Davies, I., Gregory, I. & Riley, S. (1999). *Good Citizenship and Educational Provision*. Falmer Press.
- Dehmel, A. (2005). *The role of vocational education and training in promoting lifelong learning in Germany and England*. Symposium Books.
- Dekker, H. (1991). Political socialization theory and research. In Dekker, Henk and Meyenberg, Rudiger (eds.), *Politics and the European younger generation: political socialization in Eastern, Central and Western Europe*. BIS-Verlag: 16–59.
- Eriksen Grevle, T. (2022). On a Mission to Break Ground for a More Democratic School System. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 6(2), 1–23.
- Fukuyama, F. (1995). *Trust: The Social Virtues and the Creation of Prosperity*. Free Press.
- Fukuyama, F. (2021). *Liberalism and Its Discontents*. Farrar, Straus and Giroux.
- Galston, W. A. (2001). Political knowledge, political engagement, and civic education. *Annual Review of Political Science*, 4(1), 217–234.
- Grubb, N. W. (1996). *Learning to Work: The Case for Reintegrating Job Training and Education*. Russell Sage Foundation.
- Greenstein, F. I. (1969). *Children and Politics*. Yale University Press.
- Gutmann, A. (1987). *Democratic Education*. Princeton University Press.
- Harber, C. (1991). International Contexts for Political Education. *Educational Review*, 43(3), 245–256.
- Heater, D. (2003). *A History of Education for Citizenship*. Routledge.
- Inglehart, R., & Welzel, C. (2005). *Modernization, Cultural Change, and Democracy: The Human Development Sequence*. Cambridge University Press.
- Janmaat, J.G. (2018). Educational influences on young people's support for fundamental British values. *British Educational Research Journal*, 44(2), 251-273.
- Jennings, K. M. & Niemi, R. G. (1981). *Generations and Politics: A Panel Study of Young Adults and Their Parents*. Princeton University Press.
- Lupia, A. (2016). *Uninformed: Why People Know So Little About Politics and What We Can Do About It*. Oxford University Press.
- Maitles, H. (1999). Political education in schools. *International Journal of Inclusive Education*, 3(2), 181–190.

- Milner, H. (2002). *Civic Literacy: How Informed Citizens Make Democracy Work*. Tufts University Press.
- Mounk, Y. (2018). *The People vs. Democracy: Why Our Freedom Is in Danger and How to Save It*. Harvard University Press.
- Ober, J. (2017). *Demopolis: Democracy before Liberalism in Theory and Practice*. Cambridge University Press.
- Osler, A., & Starkey, H. (2015). *Education for Cosmopolitan Citizenship: A Framework for Language Learning*. Trentham Books.
- Patrick, J. J. (1977). Political Socialization and Political Education in Schools. In Renshon, Stanley (ed.), *Handbook of Political Socialization*. The Free Press: 190-223.
- Putnam, R. D. (1993). *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton University Press.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. Simon & Schuster.
- Rapeli, L. (2014). *The Conception of Citizen Knowledge in Democratic Theory*. Palgrave Macmillan.
- Ravlić, S. (2017). *Liberal democracy: challenges and temptations (Liberalna demokracija: izazovi i iskušenja)*. Plejada.
- Schneider, S. L. (ed.) (2008). *International Standard Classification of Education. An Evaluation of Content and Criterion Validity for 15 European Countries*. MZES.
- Sigel, R. S. (1995). New Directions for Political Socialization Research: Thoughts and Suggestions. *Perspectives on Political Science*, 24(1), 17-22.
- Šalaj, B. (2002). *Models of political education in European countries' school systems (Modeli političkog obrazovanja u školskim sustavima europskih država)*. *Politička misao*, 39(3), 127-144.
- Šalaj, B. (2005). Political education in schools: unnecessary politicization of education or an important condition of democracy? Case of England (Političko obrazovanje u školama: nepotrebna politizacija obrazovanja ili važan uvjet demokracije? Slučaj Engleske), *Politička misao*, 42(2), 77-99.
- Šalaj, B. (2007). *Social capital: Croatia in a comparative perspective (Socijalni kapital: Hrvatska u komparativnoj perspektivi)*. Fakultet političkih znanosti.
- Šalaj, B. (2014). New civic education programme in Croatian schools: start of serious work on the development of democratic political culture or fig leaf of the ministry? (Novi program građanskog obrazovanja u hrvatskim školama: početak ozbiljnog rada na razvoju demokratske političke kulture ili smokvin list ministarstva?). In Ilišin, Vlasta, Gvozdanović, Anja and Potočnik, Dunja (eds.), *Democratic potentials of young people in Croatia (Demokratski potencijali mladih u Hrvatskoj)*, Institut za društvena istraživanja: 241-268.
- Šalaj, B. (2018). *In anticipation of Godot? Politics, democracy and civic education in Croatia (U očekivanju Godota? Politika, demokracija i građanski odgoj i obrazovanje u Hrvatskoj)*. GOOD Inicijativa & Gong.
- Šalaj, B., Gvozdanović, A., & Horvat, M. (2024). Political competence of Croatian secondary school students 2010-2021. *Citizenship, Social & Economics Education*, 23(2), 54-69.
- Tormey, S. (2015). *The End of Representative Politics*. Polity Press.
- Vujčić, V. (2001). *Political culture of democracy (Politička kultura demokracije)*. Panliber.
- Vujčić, V. (2008). Culture and Politics (*Kultura i politika*). Politička kultura.
- Van de Werfhorst, H. G. (2016). Vocational and academic education and political engagement: The importance of the educational structure. *Comparative Education Review*, 61(1), 111-140.
- Westheimer, J. (2015). *What Kind of Citizen? Educating Our Children for the Common Good*. Teachers College Press.
- Wieland, J. (2019). *Was man sagen darf: Mythos Neutralität in Schule und Unterricht. Hintergrundpapier zu „Politische Bildung in der Schule“*. Friedrich-Ebert-Stiftung Berlin.
- Wright, E. O. (2010). *Envisioning Real Utopias*. Verso Books.
- Zakaria, F. (2007). *The Future of Freedom: Illiberal Democracy at Home and Abroad*. W. W. Norton & Company.

CEDEFOP (2014). *Terminology of European education and training policy. A selection of 130 key terms*. Publications Office of the European Union.

CEDEFOP & ReferNet (2024). *Vocational education and training in Europe: VET in Europe database – detailed VET system descriptions (Database)*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/>

Education Policy Institute (2023). *Eleven facts about the education system in England*. Nesta.

Eurydice Report, (2017a). *Citizenship Education at School in Europe*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

Eurydice Report, (2017b). *Citizenship Education at School in Europe. Annexes: National Information and Websites*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

Eurydice (2023a). *The structure of the European education systems 2023/2024*. European Education and Culture Executive Agency.

Eurydice (2023b). *Compulsory education in Europe – 2023/2024*. European Education and Culture Executive Agency.

Eurydice (2024). *National Education Systems*. Available on: [National Education Systems](#).

Ministarstvo prosvjete i športa Republike Hrvatske (1996). *Curriculum for secondary vocational schools (Nastavni planovi srednjih strukovnih škola)*. Glasnik Ministarstva prosvjete i športa Republike Hrvatske, posebno izdanje broj 1.

Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske (2019): *Curriculum for the cross-curricular subject of civic education for primary and secondary schools (Kurikulum za međupredmetnu temu građanski odgoj i obrazovanje za osnovne i srednje škole)*. Narodne novine 10/2019.

OECD (2024). *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*. OECD Publishing.

UNESCO (2012). *International Standard Classification of Education ISCED 2011*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.

Intervjui

Baketa, Nikola (2024., September 2). Osobni intervju.

Danter, Patrick (2024., July 15). Osobni intervju.

Janmaat, Jan G. (2024., July 15). Osobni intervju.

Machell, Dorit (2024., June 18). Osobni intervju.

Mampel, Annabel (2024., May 29). Osobni intervju.

Moorse, Liz (2024., July 25). Osobni intervju.

Pigozzo, Francesco (2024., July 2). Osobni intervju.

Schmid Heher, Stefan (2024., July 18). Osobni intervju.

Tamang, Christina (2024., May 29). Osobni intervju.

Tuttolomondo, Luisa (2024., June 21). Osobni intervju.

Vasile, Mihai (2024., September 12). Osobni intervju.

Građansko obrazovanje u strukovnim školama:
Komparativna analiza europskih praksi

ISBN 978-953-7960-64-3

Zagreb, prosinac 2024.

