

Narativi o profesionalnoj socijalizaciji mladih znanstvenika

Edited book / Urednička knjiga

Publication status / Verzija rada: **Published version / Objavljena verzija rada (izdavačev PDF)**

Publication year / Godina izdavanja: **2017**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:186:603359>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-14**

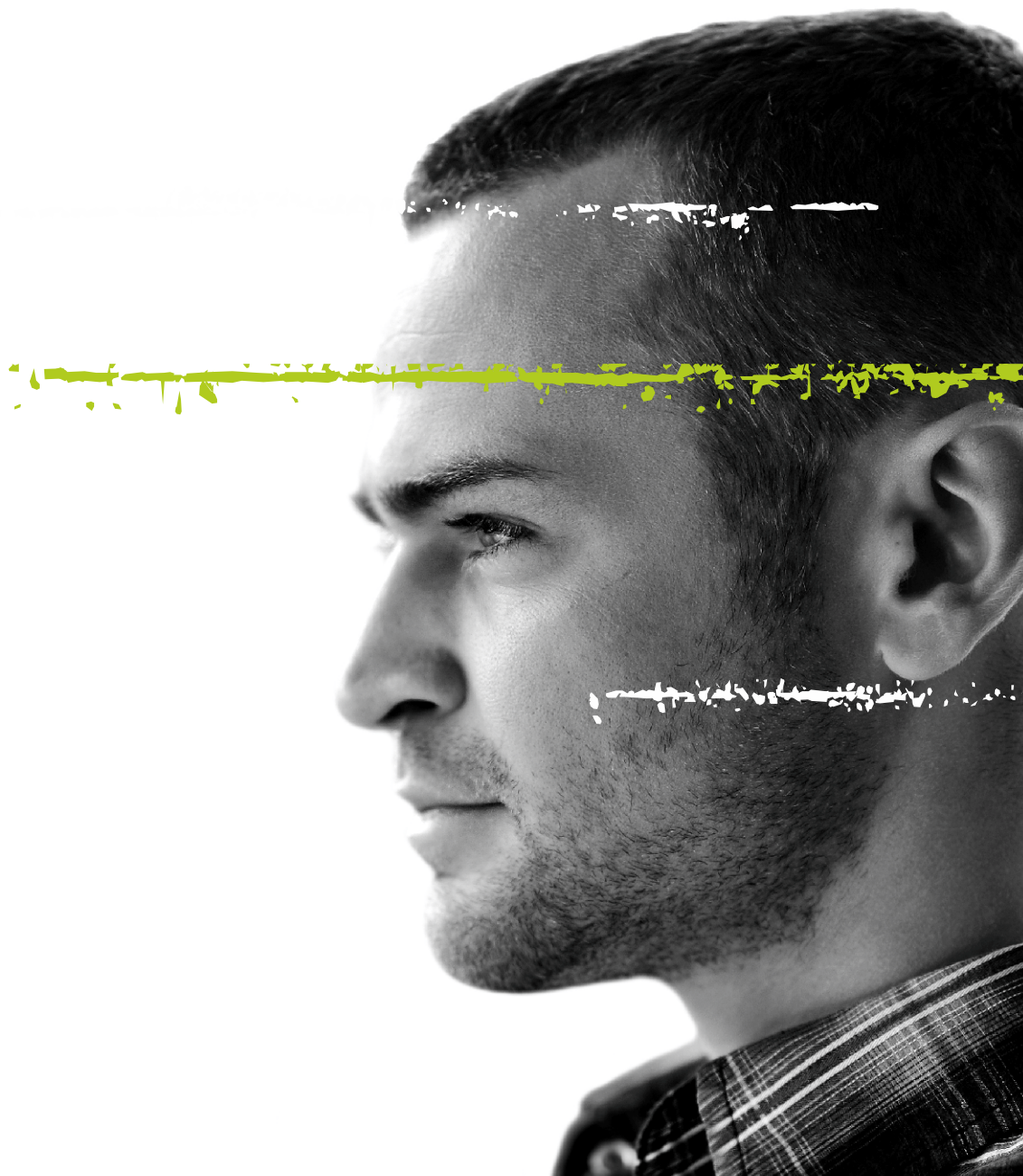


Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)

NARATIVI O
PROFESIONALNOJ SOCIJALIZACIJI
MLADIH ZNANSTVENIKA

Urednice: Jasminka Ledić i Marija Brajdić Vuković



Izdavač:

Filozofski fakultet u Rijeci
Sveučilišna avenija 4, HR – Rijeka 51000

Za izdavača:

Izv. prof. dr. sc. Ines Srdoč-Konestra

Urednice:

Prof. dr. sc. Jasminka Ledić
Doc. dr. sc. Marija Brajdić Vuković

Recenzenti:

Dr. sc. Manja Klemenčič, Harvard University
Doc. dr. sc. Valerija Barada, Sveučilište u Zadru

Lektura:

Snježana Beronja

Stručno-administrativna podrška:

Dario Blumenschein

Grafičko oblikovanje:

Kristina Rena, Dragon d.o.o., Rijeka

Grafička priprema:

Tempora, Rijeka

Tisak:

Tiskara Grafika Helvetica d.o.o., Viškovo

1. izdanje naklada 150 primjeraka

ISBN 978-953-7975-56-2

CIP zapis dostupan u računalnom katalogu Sveučilišne knjižnice Rijeka pod brojem 131209006.

Izdavanje ove monografije sufinancirali su Hrvatska zaklada za znanost projektom *Kompetencijski profil akademske profesije: između novih zahtjeva i mogućnosti* (APROFRAME) broj I-2148-2014 te Filozofski fakultet u Rijeci u okviru programa Izdavačke djelatnosti.

Mišljenja, nalazi, zaključci i preporuke navedene u ovom materijalu označavaju mišljenja autora i ne odražavaju nužno stajališta institucija podupiratelja.

Sva prava pridržana. Niti jedan dio ovog izdanja ne može biti objavljen, pretiskan ili distribuiran bez prethodne suglasnosti izdavača.

NARATIVI O PROFESIONALNOJ SOCIJALIZACIJI MLADIH ZNANSTVENIKA

Urednice: Jasminka Ledić i Marija Brajdić Vuković

Filozofski fakultet u Rijeci
Rijeka, 2017.

SADRŽAJ

- 7 *Jasminka Ledić, Marija Brajdić Vuković*
Mladi znanstvenici o profesionalnoj socijalizaciji:
Uvodna riječ urednica
- 13 *Marija Brajdić Vuković, Jasminka Ledić*
Profesionalna socijalizacija mladih znanstvenika:
Teorijsko-metodološki pristup
- 39 *Bojana Vignjević*
„Iz sebe moraš izvlačiti maksimum. Ne znaš do koje granice”:
Formiranje profesionalnog identiteta mladih znanstvenika
- 73 *Marija Brajdić Vuković*
„I, što se onda dogodilo?”: Ključni događaji, želje, strahovi,
spoznaje i obrati u narativima o iskustvima profesionalne
socijalizacije mladih znanstvenika
- 97 *Ivana Miočić, Marko Turk*
„Svi odmah znaju predavati pa i ti možeš”: Profesionalna
socijalizacija mladih znanstvenika u nastavnu djelatnost
- 127 *Bojana Čulum*
„To je jedan paralelni svemir i mjesto na koje se želim vratiti”:
Međunarodna mobilnost i umreženost mladih znanstvenika u
Hrvatskoj

155	<i>Jasminka Ledić</i> „Mi smo si nekako kliknule”: Sunčana strana mentoriranja u profesionalnoj socijalizaciji mladih znanstvenika
197	Kazalo imena
203	Kazalo pojmova
205	Bilješke o urednicama i autorima

MLADI ZNANSTVENICI O PROFESIONALNOJ SOCIJALIZACIJI: UVODNA RIJEČ UREDNICA

Znanstvena monografija *Narativi o profesionalnoj socijalizaciji mladih znanstvenika* rezultat je istraživačkog rada u okviru znanstvenog projekta *Kompetencijski profil akademske profesije: između novih zahtjeva i mogućnosti* (APROFRAME) koji se provodi uz potporu Hrvatske zaklade za znanost u okviru natječaja *Istraživački projekti* iz listopada 2013. godine. Radi se o trogodišnjem projektu koji se provodi od 2014. do 2017. godine. Rad na ovom projektu može se promatrati i kao rezultat višegodišnjeg bavljenja članova istraživačkog tima specifičnim temama visokoga obrazovanja i akademske profesije, primjerice, kvalitetom visokoškolske nastave, nastavničkim kompetencijama sveučilišnih nastavnika, upravljanjem u visokom obrazovanju, civilnom misijom sveučilišta, kompetencijama akademske profesije te mladim znanstvenicima.

Povezujući rezultate ranijih istraživanja članova istraživačkog tima, brojnih međunarodnih studija i preporuka kao i aktualnih promjena u europskim i nacionalnim obrazovnim politikama definirani su ciljevi istraživanja u okviru projekta APROFRAME. Projekt se je sastojao od dvaju istraživanja različitih istraživačkih ciljeva. Prvim istraživanjem i s njime povezanim temeljnim istraživačkim ciljem željelo se utvrditi kako akademski djelatnici u Hrvatskoj procjenjuju važnost i ovladanost kompetencijama akademske profesije te posljedično tome predložiti odgovarajući kompetencijski profil. Ovaj je cilj ostvaren istraživanjem u kojemu se primjenjivao kvantitativni istraživački pristup. Rezultati ovog dijela istraživanja objavljeni su u znanstvenoj monografiji *Kompetencije akademske profesije: Fata volentem ducunt, nolentem trahnut*, u kojoj je zaokružena cjelina kvantitativnog istraživanja te predložen kompetencijski profil akademske profesije (u Hrvatskoj).

S obzirom na to da je projekt APROFRAME bio dinamički i razvojno planiran, rezultati prvog istraživanja predstavljali su polazište za definiranje drugog istraživanja. Rezultati prvog istraživanja koji su prikazani u monografiji *Kompetencije akademske profesije: Fata volentem ducunt, nolentem trahnut* dijelom su se pokazali očekivanima te u skladu s nalazima prethodnih istraživanja, ali su zahtijevali i daljnja promišljanja i nova istraživanja. U tom se kontekstu posebno interesantnima pokazala skupina mladih znanstvenika čiji su se odgovori o vlastitim

samoprocjenama važnosti i ovladanosti kompetencijama akademske profesije pokazali statistički značajno različitima u odnosu na ispitanike u znanstveno-nastavnim zvanjima. Osim toga, u njihovim se samoprocjenama mogla detektirati i određena razina kontradiktornosti, donekle teško spojiva sa situacijom koju poznamo „s terena”, budući da i sami, kao akademski djelatnici, svakodnevno svjedočimo o situacijama koje smo istraživali. S obzirom na to da skupina mladih znanstvenika pripada izrazito važnom segmentu akademske profesije, drugo se istraživanje u projektu APROFRAME usmjerilo upravo na njih.

Drugim smo istraživačkim ciljem željeli opisati i objasniti proces profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika u sustav visokoga obrazovanja i znanosti u Republici Hrvatskoj. Postavljajući takav cilj, željeli smo objasniti i razumjeti rezultate prethodnog istraživanja, uvjeriti se da su samoprocjene mladih znanstvenika utemeljene ili uvidjeti da postoji raskorak između samoprocjena njihovih kompetencija u prethodnom istraživanju i procesa profesionalne socijalizacije koji bi nam trebao objasniti na koji ih način mladi znanstvenici usvajaju. Drugim riječima, željeli smo postići što vjerodostojniji prikaz procesa i stanja u akademskoj profesiji.

Ova monografija treća je znanstvena knjiga koja prikazuje rezultate istraživanja u projektu APROFRAME. Druga knjiga, objavljena nakon *Kompetencija akademske profesije, naslovljena Nastava i istraživanje u profesionalnoj socijalizaciji mladih znanstvenika* prikazuje rezultate istraživanja koji se temelje na kombinaciji kvantitativnog i kvalitativnog istraživačkog pristupa, dakle prvog i drugog istraživanja u okviru projekta APROFRAME. Ta je knjiga također usmjerena na mlade znanstvenike te njihove nastavničke i znanstveno-istraživačke kompetencije. Usredotočenost upravo na ove dvije skupine kompetencija nalazi se u diferencijaciji temeljnih akademskih djelatnosti, pri čemu većina novijih istraživanja upućuje na to da se nastava i istraživanje i dalje smatraju temeljnim akademskim djelatnostima koje predstavljaju i okosnicu u radu mladih znanstvenika na sveučilištima.

Ova knjiga iznosi isključivo rezultate kvalitativnog istraživanja, a posebno valja naglasiti da ne pretendira prikazati sve aspekte profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika koje smo istraživali – za to bi trebalo još najmanje dvostruko više stranica – pa se nadamo da ćemo u skoro vrijeme imati prilike objaviti i aspekte profesionalne socijalizacije koje nismo prikazali u ovoj knjizi.

Knjiga se – uz prvo uvodno poglavlje koje opisuje teorijsko i metodološko polazište provedenog istraživanja – sastoji od pet poglavlja koja se temelje na analizi rezultata kvalitativnog istraživanja. Zamišljeno je da svako od poglavlja funkcionira i neovisno kao samostalna cjelina te se, iz tog razloga, neka od pojašnjenja o korištenoj metodologiji i općem teorijskom okviru mogu ponavljati. Osim trećeg poglavlja koje se temelji na narativnoj analizi, sve ostale opisane analize napravljene su iz fenomenološkog polazišta.

U prvom poglavlju „Profesionalna socijalizacija mladih znanstvenika: Teorijsko-metodološki pristup”, čije su autorice ujedno i urednice knjige, opisuje se smještaj projekta APROFRAME u širi istraživački problem, dosadašnje nalaze istraživanja i relevantnu domaću i međunarodnu literaturu, uz iznošenje odlika, prepreka i čimbenika koji utječu na razvoj i djelovanje akademske profesije danas. Potom se razrađuje teorijska podloga istraživanja, teorije profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika iz različitih očista, koje su potom operacionalizirane kroz mikro, mezo i

makro razinu analize, odnosno na proučavanje utjecaja discipline, organizacije i osobnog života mladih znanstvenika na njihovu profesionalnu socijalizaciju. U dijelu povezanom s metodom, obrazlaže se odabir kvalitativne metodologije istraživanja te fenomenološko i narativno očiste koje je podloga za razradu istraživačkih pitanja kao i instrumenata, načina prikupljanja podataka te analizu rezultata istraživanja. Uz obrazloženje uzoraka i postupaka terenskog postupanja, na kraju je opisano i sporazumno i narativno kodiranje koje je poslužilo kao temelj za sve kasnije analize na temelju kojih su napisani radovi izloženi u ovoj knjizi.

Drugo poglavlje knjige autorice Bojane Vignjević „*Iz sebe moraš izvlačiti maksimum. Ne znaš do koje granice: Formiranje profesionalnog identiteta mladih znanstvenika*” progovara o formiranju profesionalnog identiteta mladih znanstvenika, i to kroz analizu zajedničkih značajki iskustava mladih znanstvenika u procesu formiranja profesionalnog identiteta u sustavu visokog obrazovanja, a koja opisuju bit/esenciju fenomena profesionalnog identiteta. U tematskoj analizi na podacima iz 21 polu-strukturiranog intervjua s mladim znanstvenicima, autorica otkriva da su najvažnije teme povezane s formiranjem i razvojem profesionalnog identiteta mladih znanstvenika u Hrvatskoj disciplina kao njegovateljica identiteta, nestabilno organizacijsko okruženje kao remetilački faktor u formiranju stabilnog identiteta te karakteristika formiranja identiteta kao osobnog projekta mladog znanstvenika/znanstvenice. Rezultati istraživanja upućuju na snažnu identifikaciju mladih znanstvenika s disciplinom, ali i izazove povezane s disciplinarnim okruženjem te je zaključak da postoji potreba za strukturiranom i pomno promišljenom socijalizacijom mladih znanstvenika u disciplinu kako bi se formirao u potpunosti stabilan disciplinarni identitet.

Treće poglavlje autorice Marije Brajdić Vuković „*I, što se onda dogodilo?: Ključni događaji, želje, strahovi, spoznaje i obrati u narativima o iskustvima profesionalne socijalizacije mladih znanstvenica*” bavi se iskustvom profesionalne socijalizacije mladih znanstvenica, u sustavu znanosti i visokog obrazovanja, a povezano s komplicirajućim aktivnostima tijekom profesionalne socijalizacije. Analiza rezultata narativnih intervjua s 11 mladih znanstvenica iz različitih područja znanosti fokusirala se na dio Labovljevog (1967) modela narativne analize koji se odnosi na komplicirajuće aktivnosti, odnosno događaje koji na neki način dovode do prekida ili neočekivanih obrata u narativu, odnosno *sve što je na neki način zakompliciralo profesionalnu socijalizaciju mladih znanstvenica, bilo da se radi o stvarnim događajima u kontekstu profesionalne socijalizacije, bilo da se radi o unutaršnjim stanjima, strahovima, anksioznostima, željama i planovima; komplicirajuće aktivnosti uvijek su stavljene u kontekst njihovih rješenja te u kontekst evaluacije od strane naratorica, odnosno značenja koja su naratorice same pridale komplicirajućim događajima*. Narativna analiza pokazuje da je žensko iskustvo profesionalne socijalizacije opterećeno različitim preprekama i problemima. Iako je disciplina osnovni motiv i pokretač mladih znanstvenica, lokalna disciplinarna zajednica može sa svojim osobitostima prakticiranja discipline odigrati dosta negativan i ograničavajući utjecaj. Komplicirajuće aktivnosti upućuju i na nemar institucija za kvalitetan razvoj mladih znanstvenica, praksu pretjeranog opterećivanja nastavnim i administrativnim poslovima te izraziti nemar u području mentoriranja, što se očituje u osjećaju stresa, premorenosti i dojmu vlastite nekompetentnosti. Naposljetku rezultati upućuju i na proširenu praksu rodne diskriminacije koja je najizraženija kada je u pitanju majčinstvo. Ovi se rezultati problematiziraju u kontekstu teorije *propuštajuće cijevi* te položaja žena u znanosti općenito.

U četvrtom poglavlju pod naslovom „*Svi odmah znaju predavati pa i ti možeš: profesionalna socijalizacija mladih znanstvenika u nastavnu djelatnost*” autori Ivana Miočić i Marko Turk pristupaju iskustvu profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika s fokusom na razvoj uloge nastavnika s ciljem razumijevanja biti/esencije fenomena usvajanja kompetencija za nastavničku profesiju. Tematska analiza polu-strukturiranih intervjua provedenih s 21 mladim znanstvenikom, kao najvažnije teme na tri razine analize (disciplinarnoj, organizacijskoj i osobnoj), donosi disciplinu kao onu koja oblikuje stavove mladih znanstvenika o nastavi, institucijsko okruženje kao nepodržavajuće spram nastavne djelatnosti te motivaciju i iskustvo mladih znanstvenika kao ključne čimbenike u otklanjanju početničkih nesigurnosti u radu u nastavi i formiranju (nastavničkog) identiteta. Autori ističu da nalazi istraživanja upućuju na osjećaj nesigurnosti i nedostatne podrške kao jedno od glavnih obilježja procesa profesionalne socijalizacije u nastavnu djelatnost u nacionalnom okruženju. Ističe se ipak da mladi znanstvenici tijekom procesa profesionalne socijalizacije izgrađuju afirmativne stavove (volje, želje i ljubavi) spram nastavne djelatnosti, što može biti olakotna okolnost u planiranju i razvoju adekvatnih sustava podrške za one mlade znanstvenike koji tek dolaze ili koji su na početku procesa profesionalne socijalizacije.

Peto poglavlje knjige pod naslovom „*To je jedan paralelni svemir i mjesto na koje se želim vratiti: Međunarodna mobilnost i umreženost mladih znanstvenika u Hrvatskoj*” autorice Bojane Ćulum bavi se dosad nedovoljno istraženom temom u kontekstu našeg sustava znanosti i visokoga obrazovanja, utjecajem mobilnosti mladih znanstvenika na iskustvo i ishode njihove profesionalne socijalizacije, i to kroz očište kojim se pokušava obuhvatiti bit/esencija iskustva međunarodne mobilnosti. Tematska analiza polu-strukturiranih intervjua provedenih s 8 mladim znanstvenika koji su iskusili međunarodnu mobilnost, donosi važne spoznaje, a to su da pripadnost znanstvenom području nije presudna za ostvarivanje međunarodne mobilnosti i umrežavanje, da značajni drugi i poticajne i podržavajuće institucionalne prakse imaju snažan utjecaj na međunarodnu mobilnost i umrežavanje mladih znanstvenika te da međunarodna mobilnost i umrežavanje doprinose osobnom rastu i razvoju, nadilaze rodne razlike i različitost obiteljskog konteksta, a ključnom se pokazuje spremnost na iskorak iz domaćeg disciplinarnog okruženja i vlastito proaktivno djelovanje. Zaključuje se da su međunarodna mobilnost i umrežavanje ključni „sastojci” znanstvenog sazrijevanja mladih znanstvenika, njihove profesionalne socijalizacije u međunarodnu disciplinarnu zajednicu i ostvarivanja (znanstvenog/istraživačkog) legitimiteta već u ranim fazama akademske karijere te da stoga njome treba upravljati na individualnoj, institucionalnoj i disciplinarnoj razini.

Posljednje, šesto poglavlje pod naslovom „*Mi smo si nekako kliknule: Sunčana strana mentoriranja u profesionalnoj socijalizaciji mladih znanstvenika*” autorice Jasminke Ledić, bavi se ključnom temom u profesionalnoj socijalizaciji svakog mladog znanstvenika – iskustvom mentoriranja. Ovim iskustvom, u pokušaju dohvaćanja biti/esencije fenomena iskustva mentoriranja, rad se bavi iz fenomenološkog očišta, i to kroz analizu tog iskustva na tri razine – disciplinarnoj, organizacijskoj i osobnoj razini. Kroz tematsku analizu podataka iz 21 provedenog intervjua, autorica kao najvažnije iznosi uvide da pripadnost znanstvenom području nije presudna za poimanje mentorovog znanstvenog ugleda te da stupanj podrške mladim znanstvenicima također nije povezan sa znanstvenim područjem, da institucije visokog obrazovanja nisu angažirane u kreiranju institucionalnih strategija mentoriranja, što rezultira

mnoštvom različitih pristupa i praksi, a da su odnos s mentorom i briga mentora za profesionalni razvoj mladog znanstvenika osobito važan aspekt profesionalne socijalizacije. Autorica rezultate istraživanja povezuje s izazovima mentoriranja učenima na međunarodnoj i nacionalnoj razini te donosi niz prijedloga koji mogu pomoći u procesu mentoriranja, kao i profesionalne socijalizacije u cjelini, a koji se odnose na dodatna istraživanja, uspostavljanje mehanizama podrške, poticanje alternativnih oblika mentoriranja i promicanje kompetencijskog pristupa u mentoriranju.

Zahvaljujemo mladim znanstvenicima, sudionicima našeg istraživanja, na njihovoj spremnosti na sudjelovanje u istraživanju i na iskustvima profesionalne socijalizacije koja su s nama podijelili. Vjerujemo da je ova knjiga koristan doprinos razumijevanju profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika u sustav visokog obrazovanja i znanosti u Republici Hrvatskoj i da je kao takva dobar temelj za promišljanje i reformu sustava u smjeru stvarne kvalitete.

Prof. dr. sc. Jasminka Ledić

Doc. dr. sc. Marija Brajdić Vuković

PROFESIONALNA SOCIJALIZACIJA MLADIH ZNANSTVENIKA: TEORIJSKO- METODOLOŠKI PRISTUP

Marija Brajdić Vuković, Jasminka Ledić

1. Akademska profesija u suvremenom kontekstu

U široj su se društvenoj javnosti te znanstvenim, stručnim i političkim krugovima tijekom posljednjih dvaju desetljeća intenzivirale rasprave o izazovima visokog obrazovanja. Navedene su rasprave potaknute promjenama koje se događaju na globalnoj razini, a posljedično i u nacionalnim sustavima visokog obrazovanja. Brojni autori (Neave, 1983; Altbach i Davis, 1999; Altbach, 2000; Deem, 2001; Altbach, 2002; Kelly i Murphy, 2007; Altbach, Reisberg i Rumbley, 2009) ističu kako je visoko obrazovanje na svim razinama suočeno s mnogobrojnim pritiscima te unutarnjim i vanjskim promjenama – primjerice, većom konkurencijom, novim oblicima kontrole i većim zahtjevima za odgovornošću, povećanom birokratizacijom, infiltracijom korporativne kulture (Checkoway, 2001; Brennan, King i Lebeau, 2004; Kogan i Teichler, 2007; Locke i Teichler, 2007). Navedeni se pritisci i promjene u velikoj mjeri odnose i na akademsku profesiju.

Od početka šezdesetih godina ekspanzija visokog obrazovanja utjecala je na akademsku profesiju na paradoksalan način – porasla je njezina važnost u kontekstu stvaranja i širenja naprednih znanja – no ona istodobno doživljava gubitak statusa, povećanje radnog opterećenja i slabljenje profesionalne samoregulacije. Pojavljuju se nove akademske uloge, različiti profesionalni putevi, a mijenjaju se uvjeti rada i oblici zapošljavanja.

Osim temeljnih odrednica svake profesije koje obilježavaju i akademsku profesiju, poput dugotrajnog školovanja, utemeljenja na kompleksnom korpusu znanja i vještina, institucionalne i profesionalne autonomije u upravljanju, organizaciji te izvršavanju temeljnih djelatnosti, rada vođenog pravilima, vrijednostima i ciljevima te ugleda, postoje specifičnosti akademske profesije na koje upućuju brojni autori (Altbach, 2002; Kogan i Teichler, 2007; Macfarlan, 2010; Rončević i Rafajac, 2010; Höhle i Teichler, 2013). Promatrajući sveučilište kao instituciju usmjerenu prema akademskim djelatnicima, studentima, nastavi i istraživanju, Kogan i Teichler (2007) smatraju da su poučavanje, istraživanje, akademska sloboda i samostalno upravljanje

ustanovom, osnovne odrednice akademske profesije. Höhle i Teichler (2013) ističu kako postoje tri temeljne karakteristike koje obilježavaju akademsku profesiju u cijelom svijetu – vrijeme procesa sazrijevanja, visoka selektivnost te akademska sloboda. Prva od navedenih upućuje na to da je proces učenja i sazrijevanja u akademskoj profesiji znatno dulji nego u drugim profesijama.

U prilog raspravi o kompleksnosti i višedimenzionalnosti akademske profesije ide i Macfarlanovo (2010) poimanje akademskog djelatnika kao „all roundera”, svestrane osobe koja je stručna i obavlja širok raspon poslova.

Jedno od značajnijih istraživanja koje se na međunarodnoj razini bavilo temom akademske profesije provodilo se uz potporu zaklade *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching* u razdoblju od 1991. do 1993. godine i u njega je bilo uključeno četrnaest zemalja. Boyer, Altbach i Whitelaw (1994) kao glavne rezultate ovoga istraživanja ističu blisku povezanost pripadnika akademske profesije sa svojom znanstvenom disciplinom, dok se osjećaj pripadnosti sveučilištu i procjena uloge istraživačkog rada u ukupnom opsegu njihovih aktivnosti bitno razlikuje među pojedinim zemaljama.

Studija Carnegie doživjela je svojevrсни nastavak u projektu *The Changing Academic Profession (CAP)* koji se provodio u razdoblju od 2005. do 2007. godine. Bennion i Locke (2010) ističu kako rezultati istraživanja CAP upućuju na to da su rana akademska karijera i uvjeti zapošljavanja u sedamnaest zemalja obuhvaćenih istraživanjem primarno pod utjecajem tradicije, resursa i specifičnih sustava upravljanja. Höhle i Teichler (2013) upozoravaju na povećani opseg nastavnog opterećenja te nesklad između nastavnog i istraživačkog rada.

Hrvatska se u komparativna istraživanja akademske profesije uključuje projektom EUROAC¹ u okviru kojega je provedeno istraživanje CAP koje je omogućilo usporedivost stanja akademske profesije u Hrvatskoj na međunarodnoj razini (Rončević i Rafajac, 2010). Kao i u drugim državama koje su sudjelovale u CAP istraživanju (Höhle i Teichler, 2013), ispitanici u Hrvatskoj iskazuju relativno visoko zadovoljstvo zanimanjem te imaju izražen osjećaj pripadnosti disciplini, ustanovi i odsjeku/katedri (Rončević i Rafajac, 2010). U okviru analize rezultata spram stavova o nastavnoj djelatnosti, posebno je naglašeno da sveučilišni nastavnici u Hrvatskoj ističu povećanje opsega obveza u nastavi, koji se povećao na štetu neposrednog znanstvenog rada.

U Hrvatskoj su se također istraživale teme koje se dotiču akademske profesije u širem kontekstu visokoga obrazovanja. Istraživale su se teme društvenog položaja asistenata (Cifrić,

1 Riječ je o projektu *Akademska profesija i društvena očekivanja: izazovi civilne misije sveučilišta* koji je bio dio kolaborativnog projekta *Akademska profesija u Europi: odgovori na izazove društva (EUROAC)* (dalje: EUROAC). U navedeni se projekt Hrvatska uključila zajedno s još sedam europskih zemalja – Austrijom, Finskom, Irskom, Njemačkom, Poljskom, Rumunjskom i Švicarskom. Voditeljica hrvatskog projekta bila je Jasminka Ledić, a članovi istraživačkog tima bili su Branko Rafajac, Bojana Čulum, Nena Rončević i Marko Turk.

Magdalenić i Štambuk, 1984), zadovoljstva poslom i alokacije vremena sveučilišnih nastavnika (Kesić i Previšić, 1996), profesionalnog i društvenog položaja mladih istraživača (Prpić, 2000), upravljanja visokoškolskim institucijama (Kovač, Ledić i Rafajac, 2002a; 2002b; 2003; 2006; 2007), visokoškolske nastave (Kovač, 2001; Kovač, Ledić i Rafajac, 1999; Ledić, 1992; 1993a; 1993b; 1994), znanstvene produktivnosti (Prpić, 1996), socijalnog profila znanstvenika (Golub 2008; Golub i Šuljok, 2005), spolne diferencijacije u znanosti (Prpić, 2003; Prijic-Samaržija, Avelini-Holjevac i Turk, 2009), civilne misije sveučilišta (Ledić, 2007, Ćulum i Ledić, 2010a; 2011), stresa kod visokoškolskih nastavnika izazvanog sagorijevanjem na radnom mjestu (Slišković, 2011; Slišković i Maslač Seršić, 2011), položaja mladih istraživača i njihovog znanstvenog napredovanja (Polašek, 2008; Brajdić Vuković, 2012; 2013).

U nacionalnom kontekstu značajan se broj istraživača dotiče pitanja nastavničkih kompetencija akademskih djelatnika, primjerice, Kovač (1996, 2001), Kalin (2004), Munjiza i Lukaš (2006), Ledić (2009), Vizek-Vidović (2009), Rački, Peko i Varga (2010). Posljednjih se godina u nacionalnom istraživačkom prostoru pojavilo nekoliko istraživanja o položaju mladih istraživača i njihovom znanstvenom napredovanju. Navedeni se radovi (Polašek, 2008; Brajdić Vuković, 2012; 2013) u širem kontekstu dotiču i pitanja istraživačkih/znanstvenih kompetencija mladih istraživača. Posebno se ističe nepostojanje formalnog sustava podrške i razvoja istraživačkih kompetencija mladih istraživača, njihova razvoja i usavršavanja. Naglašava se da su mladi istraživači u Hrvatskoj najčešće prepušteni osobnoj samokontroli i ulaganju slobodnog vremena u svoje napredovanje te da različite aktivnosti, poput sudjelovanja u nastavi, rada na tržišnim projektima, slabo razvijenog sustava supervizije i/ili mentorstva te širi strukturni uvjeti, utječu na slabiji razvoj istraživačkih kompetencija (Brajdić Vuković, 2012).

Smjer kretanja aktualnih obrazovnih politika u Hrvatskoj upućuje na to da će se zahtjevi za širokim spektrom kompetencija akademske profesije intenzivirati². Dinamika društvenih promjena te sve veća društvena očekivanja na koja upućuje literatura mogu upućivati na potrebu za redefiniranjem tradicionalnih uloga i radnih obveza akademskih djelatnika te potrebom za sveobuhvatnijim i širim poimanjem akademske profesije. U ovakvom kontekstu kompetencije akademske profesije postaju osobito zahtjevan istraživački izazov.

2 Tako primjerice Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (2013: 108) ističe kako se uloga visokoškolskih nastavnika u društvu promijenila i obuhvaća četiri segmenta aktivnosti: „a) nastavne (obrazovne); b) znanstvene/ umjetničke; c) organizacijske, upravljačke i stručne aktivnosti u akademskim tijelima i d) angažman u trećoj misiji ustanova visokog obrazovanja (djelatnost usmjerenu doprinosu razvoju i poboljšanju zajednice).”

2. Kompetencijski profil akademske profesije (APROFRAME): između novih zahtjeva i mogućnosti

Imajući u vidu prethodnu raspravu o izazovima akademske profesije, predložen je istraživački projekt³ čija je svrha produblivanje postojećih i stjecanje novih znanja o akademskoj profesiji, s posebnim naglaskom na kompetencije akademske profesije. Očekuje se da rezultati istraživanja doprinesu predlaganju kompetencijskog profila akademske profesije.

Cilj je istraživačkog projekta bio utvrditi kako akademski djelatnici u Hrvatskoj procjenjuju relevantnost (važnost) različitih kompetencija akademske profesije te kako procjenjuju, doživljavaju i interpretiraju posjedovanje kompetencija akademske profesije i proces njihova usvajanja.

Na projektu su provedena dva istraživanja. U prvom istraživanju, primjenom kvantitativnog metodološkog pristupa, na uzorku od 1130 akademskih djelatnika-sveučilišnih nastavnika u svim znanstveno nastavnim i suradničkim zvanjima sa sedam javnih sveučilišta u Hrvatskoj, ispitani su stavovi o važnosti kompetencija akademske profesije potrebnih za uspješno obavljanje uloge sveučilišnog nastavnika na početku znanstveno-nastavne karijere, kao i o procjeni stupnja ovladanosti kompetencijama. Kao istraživački postupak korišteno je mrežno anketiranje, a kao istraživački instrument višestruki anketni upitnik strukturiran od preambule i tri sadržajno-konstruktne cjeline⁴.

Rezultati ovoga istraživanja pokazali su se posebno poticajnim i razmjerno intrigantnim, posebno u dijelu analize rezultata koji se odnose na akademske djelatnike u suradničkim zvanjima. Primjerice, oni većinu predloženih kompetencija akademske profesije smatraju manje važnim u odnosu na ispitanike u znanstveno-nastavnim zvanjima dok su s druge strane odgovori o ovladanosti istim kompetencijama donekle kontradiktorni budući da razinu vlastite ovladanosti procjenjuju većom u odnosu na ispitanike u znanstveno-nastavnim zvanjima. Također, utvrđene su razlike u procjenama određenih skupina kompetencija (posebno nastavničkih i onih povezanih sa znanstveno-istraživačkim segmentom akademske djelatnosti) kod ispitanika iz različitih znanstvenih područja. Akademski djelatnici iz područja društvenih i humanističkih znanosti te umjetničkog područja značajno više inkliniraju prema višim

3 Projekt istraživanja Kompetencijski profil akademske profesije (APROFRAME): između novih zahtjeva i mogućnosti prijavljen je na natječaj Zaklade za znanost 2013. godine. Nakon provedenog recenzentskog postupka, potpisan je Ugovor te je projekt (u trajanju od tri godine) započeo s radom. 1. lipnja 2014. godine.

4 Prva cjelina sadrži demografske podatke definirane na temelju nezavisnih varijabli istraživanja – znanstveno-nastavnog, umjetničko-nastavnog, odnosno suradničkog zvanja, znanstvenog ili umjetničkog područja, sveučilišta, spola i dobi (godine rođenja). Drugu cjelinu čini skala procjene stavova o tome koliko je pojedina kompetencija važna za uspješno obavljanje uloge sveučilišnog nastavnika na početku znanstveno-nastavne karijere. Treću cjelinu čini skala procjene vlastite ovladanosti pojedinom kompetencijom do trenutnog stupnja akademske karijere. Procjena se vršila na klasičnoj skali Likertovog tipa, prema raspodjeli 1 – vrlo malo, 2 – malo, 3 – osrednje, 4 – u većoj mjeri, 5 – izrazito je važna kompetencija, odnosno 1 – vrlo malo, 2 – malo, 3 – osrednje, 4 – u većoj mjeri, 5 – izrazito sam ovladao/la pojedinom kompetencijom.

procjenama važnosti nastavničkih kompetencije u odnosu na ispitanike iz područja prirodnih, tehničkih i biotehničkih znanosti dok su u procjenama skupina kompetencija povezanim sa znanstveno-istraživačkom djelatnošću stavovi dijametralno suprotni. Na tragu spomenutoga su i razlike dobivene na varijablama spola.

Prilikom planiranja istraživanja, nacrtom istraživanja predvidjelo se dubinski ispitati i kritički interpretirati razlike u rezultatima procjene akademskih djelatnika o važnosti i ovladanosti kompetencijama akademske profesije te procesu njihova ovladavanja. Imajući u vidu izazovne rezultate kvantitativnog dijela istraživanja koji se odnose na procjene akademskih djelatnika u zvanju suradnika o važnosti i ovladanosti kompetencijama, u drugom dijelu istraživanja odlučili smo posebnu pažnju posvetiti upravo tim pripadnicima akademske profesije. Dodatni razlog za to bili su i rezultati istraživanja u nacionalnom okruženju (Polašek, 2008; Brajdić Vuković, 2012; 2013) koji upućuju na brojne izazove profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika.

3. Profesionalna socijalizacija mladih znanstvenika

Profesionalna socijalizacija mladih znanstvenika koja uobičajeno podrazumijeva osposobljavanje u konkretnim vještinama, ali i usvajanje normi i vrijednosti te različitih uloga akademske profesije, na neki je način oduvijek bila „crnom kutijom” – s jedne strane vrijedna pažnje i istraživačkog fokusa, ali s druge strane gotovo ju je nemoguće cjelovito obuhvatiti jer kao da uvijek zahtijeva da je se promatra iz pojedinačnog aspekta, da se dio izgubi kako bi se nešto vrijedno o tom razvojnog procesu spoznalo. Naravno, primarni razlog za to je činjenica da je riječ o složenoj profesiji pa se čak postavlja pitanje radi li se o jednoj ili nizu različitih profesija pod zajedničkim kišobranom akademske profesije s obzirom na sve moguće razlike u socijalnoj organizaciji disciplina i praktičnog svakodnevnog odnosa prema istraživanjima, publiciranju i nastavi (Biglan, 1973; Knorr-Cetina, 1981; Whitley, 1984; Becher, 1989; Šporer, 1990; Fuchs, 1993). Nesumnjivo je, međutim, da se radi o dogradnji identiteta osobe (Taylor, 1991; Hill, 1995; Valimaa, 1998; Henkel, 2005; Li i Seale, 2008), osobnog izvora značenja i iskustava (Castelles, 1997: 6). Disciplina se smatra „njegovateljicom akademskog identiteta” (Henkel, 2005: 173) te je stoga u akademskoj profesiji centralan disciplinarni identitet koji „opskrbljuje članove s definicijama onoga što je zamislivo, prikladnim pretpostavkama o tome što se smatra istraživačkim problemom, pogodnim istraživačkim metodama, definicijama istraživačkih programa te prihvatljivim modelima istraživanja u svrhu doktorske teze” (Delamont et al., 2000: 173). Budući da postoji snažna socijalna orijentacija prema usvajanju disciplinarnosti „srži” u okviru dokorskog školovanja, identitet je i osnova učenja tijekom profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika (Parry et al., 1994). Upravo ova „centralnost” disciplinarnosti u akademskom identitetu čini stvarne i percipirane razlike među znanstvenim disciplinama osobito važnim pitanjem u kontekstu promišljanja socijalizacije u akademsku profesiju. Discipline su danas, iako neki autori naglašavaju da se radi o novijem fenomenu strogih granica među disciplinama (Gingras, 1991, 2000; Martin i Etkowitz, 2000; Etkowitz et al., 2000), dominantna edukacijska i organizacijska odrednica na sveučilištima diljem svijeta (Agger, 1991; Nye, 1993). U mnoštvu teorijskih razmatranja disciplinarnosti, jedan od empirijski najiskorištenijih teorijskih pravaca razlika među disciplinama jest tipologija Anthonyja

Biglana (1973) koji discipline dijeli na meke i tvrde, prema tome radi li se o Kuhnovim (1962) paradigmatiskim (tvrdim) ili neparadigmatiskim (mekim) poljima znanosti, zatim ih dijeli na aplikativne i teorijske prema orijentaciji na praktične probleme, te na one koje se bave živim i neživim organizmima. Međusobno kombinirane ove dimenzije dijele područja znanosti u odvojene intelektualne klastere te su međudisciplinarne razlike čvrsto povezane s razlikama u mnogim aspektima istraživanja i poučavanja (Biglan, 1973b) te, kako pokazuju novija istraživanja u području, u važnim organizacijskim i praktičnim svakodnevnim aspektima istraživačke socijalizacije akademskog podmlatka (npr. Whitley, 1980; Lovitts, 2001; Delamont et al., 2001; Neuman, 2003; Parry, 2007 i dr., v. više u Brajdić Vuković, 2012).

Način na koji se identitet usvaja u procesu profesionalne socijalizacije u akademsku profesiju složeno je pitanje. Umjesto diskurzivnih teorija koje upućuju na to da je razvoj identiteta uvelike pitanje samorefleksije i izbora pojedinca (Bottero, 2010), najsnažnije u području takozvane su pozicijske teorije identiteta koje na neki način „odgovornost” za razvoj identiteta smještaju u društveni kontekst u kojem se pojedinac razvija. Pritom konstruktivisti naglašavaju i ulogu značajnih drugih u procesu socijalizacije i razvoja identiteta te identitet razumijevaju kao konstantnu relaciju sa značajnim drugima (Hill, 1995), čak i ako se radi o zamišljenoj disciplinarnoj široj zajednici. Strukturalisti naglašavaju važnost društvenog i povijesno kontekstualnog pristupa u razvoju profesionalnog identiteta pojedinca (Blekilie et al., 2000; Henkel, 2000, 2005; Kogan i Hanney, 2000; Valimaa i Ylijoki, 2008) te pristup prema kojem se identitet konstruira iz konkretnih konfliktom prožetih društvenih struktura (npr. Castelles, 1997). Povezivanje refleksivne i strukturalne pozicije prisutno je u radovima koji govore o „osobnoj putanji” u razvoju identiteta (Wenger, 1998), odnosno habitusu putanje (Bourdieu, 2004) koji se odnosi na osobno mjesto u društvenoj strukturi te na strukturalnu povijest pojedinca. Ovim konceptima želi se naglasiti jedinstvenost vlastite pozicije ne samo s obzirom na vlastito društveno porijeklo i povijest učenja već i na trenutačne i buduće izbore kojima djelomično upravlja povijest, o čemu najbolje svjedoče istraživanja koja su se bavila razlikama u iskustvima pripadnika manjina, mladih istraživačica ili pak mladih znanstvenika pripadnika nižih klasa (Clark i Corcoran, 1986; Turner i Thompson, 1993; Lovitts, 2001; Herzig, 2004; Kiopa et al., 2009; Gardner, 2008).

Očigledno je da se u slučaju profesionalne socijalizacije u akademsku profesiju radi o visoko kontekstualiziranom procesu razvoja uloga i vještina karakterističnih za znanstvenu disciplinu i polje, no postavlja se pitanje kako definirati kontekst u kojemu se ovaj proces odvija te smatramo li da je riječ o jednosmjernom, linearnom procesu u kojem pojedinac usvaja iz konteksta/okoline sve što je potrebno da bi postao članom profesije (Merton, 1973; Bragg, 1976; Gardner, 2008, 2009) ili se ipak radi o dvosmjernom procesu u kojem novopridošli pojedinac neizbježno utječe na okolinu iz koje uči (Turner i Thompson, 1993; Tierney i Rhodes, 1994; Tierney, 1997; Austin i McDaniels, 2006). Govoreći o kontekstu kao izvoru smisla, značenja, konflikata i značajnih drugih, nameće se kao izrazito važan i koristan koncept *kulture okoline* u kojoj se profesionalna socijalizacija odvija, koji se temelji na razumijevanju, definiranju i proučavanju akademske zajednice kao prvenstveno kulturalnog entiteta koji se temelji na socijalnim konstrukcijama stvarnosti (Valimaa, 1998: 120). U ovome razlikujemo naglasak na disciplinarnu kulturu (Becher, 1989) i na organizacijske kulture (Tierney i Rhoads, 1994) te pokušaje stavljanja disciplinarnih i organizacijskih međuovisnih dimenzija u širi

nacionalno-povijesni kontekst (Valimaa, 1998). Najvažniji razlikovni faktor između proučavanja ovih, uvjetno rečeno dviju kultura, jest jedinica analize. Studije institucionalnih kultura strukturirane su institucijama visokog obrazovanja te odražavaju institucionalno-utemeljene interese i pokušavaju rekonstruirati znanstvene zajednice koje su lokalno određene, dok studije disciplinarnih kultura nadilaze tu razinu i usredotočuju se na pojedinog znanstvenika kako bi rekonstruirale međunarodnu disciplinarnu kulturu. Njih zanimaju kulturalni utjecaji koje proučavaju kroz međunarodne epistemološke tradicije (Valimaa, 1998: 120). U svome interakcionističkom kulturnom konceptu, Valimaa predlaže da se analizom uloge značajnih drugih u razvoju identiteta osobe na integriran način pokuša analizirati uloga svake od kultura u pojedinačnom akademskom identitetu. Naime, prema njemu identitet predstavlja interaktivan proces između pojedinca i mnogih „značajnih drugih”. Ti značajni drugi spadaju u referentne skupine koje mogu biti disciplinarne zajednice (nacionalni i internacionalni kolege), profesionalne zajednice (kolege ili profesionalne organizacije unutar institucije ili na nacionalnoj razini), institucionalne zajednice (kolege iz drugih odjela), nacionalna kultura (kao referentne skupine: prijatelji, rođaci). Na tome tragu, i u okvirima istraživanja profesionalne socijalizacije, osobito korisnim kulturalnim pristupom možemo smatrati interakcionistički model socijalizacije Weidman i suradnika (2001), prema kojemu institucionalna kultura (akademski program i vršnjačka klima) i socijalizirajuća praksa (interakcija, integracija, učenje) zajedno s osnovnim zadacima (usvajanje znanja, vlastito ulaganje i uključivanje) čine okosnicu procesa socijalizacije koji u najvećoj mjeri kontrolira institucija i njezin disciplinarni akademski program. Pritom je taj proces u stalnoj interakciji s osobnim karakteristikama i predispozicijama mladog (budućeg) istraživača i pod njihovim stalnim utjecajem te pod utjecajem iskusnih profesionalaca (značajnih drugih, posebice mentora) koji su izvor usvajanja identiteta i posvećenja struci (Weidman et al., 2001: 36–40). Radi svoje povezujuće snage u objašnjenjima važnih utjecaja i procesa tijekom profesionalne socijalizacije, ovaj kulturalni pristup, uz sva važna saznanja iz područja, važan je temelj konceptualizacije naše studije kojoj je kroz razumijevanje djelovanja važnih silnica u procesu profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika u hrvatskom znanstvenom i visokoobrazovnom sustavu cilj bio razumjeti procese koji stoje iza ovladavanja kompetencijama važnim za buduće obavljanje niza uloga koje razumijevamo pod zajedničkim konceptom akademske profesije.

4. Kako se dimenzije profesionalne socijalizacije mogu konceptualno istražiti (mikro, mezo i makro razina)

Polazeći iz interakcionističkog modela, koji je pokušao povezati različite aspekte i dimenzije profesionalne socijalizacije u akademsku profesiju u smislenu međusobno prožimajuću cjelinu, u ovoj studiji profesionalne socijalizacije odlučili smo konceptualno odrediti tri (međusobno nužno povezane) razine analize, koje nam omogućuju da metodološki odgovorimo na složen izazov. Pritom hrvatski sustav visokog obrazovanja i znanosti s odgovarajućim zakonodavstvom, centraliziranim ustrojem, evaluacijskim i (kompetitivnim) projektnim podsustavom, podsustavom zapošljavanja (asistenata), institucionalnom mrežom, javnom i znanstvenom i tehnološkom politikom, ulaganjima u znanost i materijalnim uvjetima znanstvenog rada te sa svojim kadrovskim, istraživačkim potencijalom, čini opći socijalizacijski

okvir u našem istraživanju. Važni procesi profesionalne socijalizacije asistenata/doktoranada zbivaju se na tri međusobno povezane razine (prema Brajdić Vuković, 2012):

A. Makrorazina ili disciplinarna i opća istraživačka razina:

Obuhvaća opću znanstveničku i disciplinarnu socijalizaciju, a po prirodi je (trans)nacionalna. Iako je smještena u hrvatski sustav visokog obrazovanja i znanosti, ona ga nadilazi jer uključuje i međunarodno referentne zajednice i standarde. Ova razina povezana je s disciplinarnom socijalizacijom, odnosno razvojem kognitivnih kompetencija tijekom profesionalne socijalizacije, te razvojem disciplinarnog identiteta i to iz pozicijskog strukturalnog očišta (Henkel, 2000, 2005; Kogan i Hanney, 2000; Valimaa i Ylijoki, 2008). Zanimljivo je kod ove socijalizacijske razine promatrati i općenito osobitosti disciplinarne kulture u koju je mladi znanstvenik smješten s obzirom na širi društvenopolitički, povijesni, kao i organizacijski (također povijesni) kontekst, odnos discipline s drugim disciplinama. U tom kontekstu važno je partikularno promatrati osobitost disciplinarne kulture s obzirom na ishode (produktivnost, brzinu dovršetka doktorata) i važnost/način usvajanja, dijapazon (pojedinih) kompetencija u okviru tako smještene discipline.

B. Mezorazina ili organizacijska ravan:

Uključuje ustanove rada i obrazovanja, njihove organizacijske jedinice, ali i istraživačke projekte kao temeljne funkcionalne oblike znanstvenog rada. Na ovoj razini događa se miješanje disciplinarnih i organizacijskih kultura, s obzirom na to da je svaka visokoškolska/znanstvena organizacija nužno usredotočena u pojedino (ili više) disciplinarnih polja. Organizacije imaju svoju povijest, svoje pamćenje, kontinuitete i diskontinuitete te je važno promatrati osobitosti organizacijskih kultura u koju su mladi znanstvenici smješteni s obzirom na dominantne vrijednosti i norme rada i međuljudskih odnosa, a u kontekstu toga i ishode u vidu produktivnosti i dovršetka doktorata, ali i stečenih kompetencija. Pritom je važan organizacijski pristup novopridošlima te njihova integracija i interakcija s drugima u organizaciji (Tierney i Bensimon, 1998; Weidman et al., 2001). U pogledu značajnih drugih, važan je odnos osobe s mentorom, kao i cijelom istraživačkom grupom (ako je primjenjivo s obzirom na disciplinu), od kojih se uči. Imamo na umu da sami mladi znanstvenici mogu biti dijelom više organizacija tijekom svog profesionalnog razvoja te da prema tome u ovu razinu pripada ono što Valimaa (1998) naziva profesionalnim zajednicama (kolege ili profesionalne organizacije unutar institucije ili na nacionalnoj razini) te institucionalnim zajednicama (profesionalni kolege iz drugih odjela). Na ovoj razini način razmatranja usvajanja identiteta također je pozicijski, ali je kombinacija konstruktivističkog gledišta povezanog sa značajnim drugima od kojih se uči te strukturalnog koji promatra relaciju strukture i pojedinca i utjecaj strukture na razvoj identiteta (Hill, 1995; Henkel, 2000, 2005; Kogan i Hanney, 2000; Valimaa i Ylijoki, 2008).

C. Mikrorazina ili osobna razina:

Odnosi se na osobnu razinu asistenta/doktoranda, od vlastitih stavova i vrijednosti, pristupa profesiji, koje se zapravo referiraju više na teorije „diskurzivnog” identiteta koje su usredotočene na samorefleksivnost i osobni izbor pojedinca kao izvor identiteta, do socioekonomskog porij-

jekla, rodnih, obiteljskih i ostalih osobnih pitanja koja utječu na mogućnosti razvoja u okviru profesije, u čemu su nam u poimanju identiteta bliska i očista individualne putanje i habitusa putanje (Wenger, 1998; Bourdieu, 2004). Ovdje je zanimljivo promatrati kako rod, obitelj i porijeklo utječu na razvoj, ali i konačne ishode, te na viđenje ili interpretaciju kulture u kojoj se profesionalna socijalizacija odvija. Mnoštvo autora iz područja otkrilo je da ova osobna dimenzija izrazito utječe na mogućnosti profesionalnog razvoja (Austin, 2002; Lindholm, 2004). I postmodernistička teorija organizacijske kulture polazi od toga da za razumijevanje neke organizacije moramo imati u vidu mnogostrukost interpretacija njezine stvarnosti, a posebno valja uzeti u obzir interpretacije onih skupina koje odskakuju od prosjeka, kao što su manjine ili žene (Tierney i Bensimon, 1998).

5. Istraživački problem

Kao logičan metodološki nastavak projekta APROFRAME, ova istraživačka studija usredotočena je na profesionalnu socijalizaciju mladih znanstvenika s naglaskom na njihovom osposobljavanju za uloge akademskih djelatnika i na procesu stjecanja kompetencija za obavljanje navedenih uloga. Imajući na umu važnost strukturalnih utjecaja te utjecaja značajnih drugih aktera i njihove uloge u procesu osposobljavanja mladih znanstvenika, kao i u dogradnji njihova profesionalnog identiteta, istraživački problem razmatra se na tri razine. Na makrorazini problematiziran je utjecaj discipline, njezinih kognitivnih, transnacionalnih i nacionalnih karakteristika te njezin ugled, utjecaj i smještaj u nacionalnom kontekstu, na osposobljavanje mladih znanstvenika, na razvoj njihovih normi i vrijednosti povezanih s radom u visokom obrazovanju i znanosti, te na ishode njihove profesionalne socijalizacije u vidu stečenih kompetencija. Pritom se taj utjecaj promatra kao formalan i neformalan te kao utjecaj putem odnosa sa značajnim drugim akterima u okviru discipline. Na srednjoj, tj. mezorazini problematiziran je utjecaj organizacije u kojoj je socijalizacija smještena ili u kojoj/kojima mladi znanstvenik sudjeluje na način da one, posredstvom formalnih i neformalnih pravila i postupaka te značajnih drugih kolega imaju utjecaj u njegovom/njezinom osposobljavanju. Pritom organizacije promatramo kao disciplinarno smještene, ali promatramo kako one kao društveni konstrukti koji se sastoje od povijesti odnosa, relacija prema predmetu rada, vrijednosti i normi povezanih s radom i kolegijalnim odnosom, utječu na osposobljavanje mladih znanstvenika, na razvoj njihova identiteta te ishode u smislu njihovih kompetencija za obavljanje profesionalnih uloga akademskih djelatnika. I naposljetku, na mikrorazini problematiziran je utjecaj osobnih karakteristika, uvjeta života i socioekonomske, obrazovne povijesti pojedinca, mladog znanstvenika/znanstvenice, u procesu osposobljavanja te stjecanju kompetencija akademske profesije. Razmatranje problema na ove tri razine kroz koncept kulture organizacija/disciplina istodobno nam pomaže razumjeti koje kulturalne i strukturalne karakteristike otežavaju, a koje olakšavaju osposobljavanje mladih znanstvenika te koje su odrednice disciplinarnih/organizacijskih kultura važne za kvalitetno stjecanje kompetencija u profesionalnoj socijalizaciji mladih znanstvenika.

6. Metodološki okvir istraživanja

Kako bismo odgovarajuće odgovorili na složen istraživački problem razložen na tri razine, iz nekoliko smo razloga odlučili primijeniti kvalitativnu metodologiju društvenih istraživanja. Po svojoj prirodi, fenomen koji namjeravamo istražiti proces je u društveno-povijesnom smislu, riječ je o događaju koji se odvijao u prošlosti te se potencijalno još odvija u sadašnjosti, koji je u tom razdoblju bio ispresijecan različitim iskustvima, događajima i odnosima s institucijama i akterima. Cilj je kvalitativne metodologije razumjeti značenja koja ljudi pridaju fenomenima. U razumijevanju se koristi klasičnom hermeneutikom (Dilthey, 1907; Klafki, 1971), smatrajući kako je razumijevanje nemoguće bez bogatog prethodnog znanja i drugih informacija o fenomenu koji se nastoji razumjeti. Kvalitativna metodologija nam, zahvaljujući metodama koje se koriste u svim dobro provedenim kvalitativnim istraživanjima, omogućuje živ, podroban i pun opis fenomena te upotrebu prirodnog jezika fenomena koji istražujemo (Eisner, 1991; Miles and Huberman, 1994; Polkinghorne, 1995). U tom smislu kvalitativne metode izvrstan su alat u pokušaju razmatranja i razumijevanja fenomena u njegovoj cijelosti, kako se on odvija na svim razinama analize, s obzirom na to da su nam kroz iskustva i značenja sudionika istraživanja dostupni odgovori o kulturama i strukturama u koje su njihova iskustva smještena. Prema Klafkiju (1971), postoji pet važnih hermeneutičkih pravila koje je važno poštovati u kontekstu kvalitativne metodologije društvenih istraživanja, a to su razumijevanje uvjeta u kojima su prikupljeni podaci nastali, što podrazumijeva istraživačku refleksiju i pokušaj ograđivanja od utjecaja na rezultate istraživanja; pridržavanje hermeneutičkog kruga, odnosno činjenice da se pojedini tekst/transkript može interpretirati kao suma koja se sastoji od dijelova, no čiji se dijelovi mogu razumjeti jedino kao dio cjeline te tako u analizi treba pristupati; hermeneutička diferencija prema kojoj istraživači mogu razumjeti podatke, tekst ili komunikaciju općenito jedino kroz interpretivni proces, a šumovi u interpretivnom procesu su manji kad je naše razumijevanje problema, jezika, kulture koju istražujemo veće. Posljednje pravilo odnosi se na točnost, odnosno vjernost našeg razumijevanja/interpretacije, što u praksi znači da, primjerice, prilikom analize podataka kodiramo vjerno onome što stoji u tekstu/transkriptu, ne pokušavajući pritom nasilno svesti cijeli tekst na šačicu teorijski prikladnih kodova. Upravo s namjerom da u potpunosti poštujemo hermeneutiku kvalitativnih istraživanja i povećamo vjerodostojnost i valjanost svojeg metodološkog pristupa, bilo nam je važno da očistimo iz kojeg krećemo bude u skladu s istraživačkim problemom. Istraživački problem, kako se razumije u okviru kvalitativne metodologije, usredotočen je na proces stjecanja kompetencija, praktično svakodnevno iskustvo stjecanja i prakticiranja kompetencija u sustavu te i sam sadržaj/opis tih kompetencija u svojoj njihovoj raznolikosti. Iz toga razloga od mogućeg niza očista u pristupu kvalitativnim istraživanjima odlučili smo se za fenomenološki i narativni pristup. Fenomenološki pristup omogućuje nam da razumijemo bit/esenciju fenomena profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika kako ona izgleda iz svih kutova sustava, a temeljno na iskustvima mladih znanstvenika tijekom profesionalne socijalizacije. Analiza narativa omogućuje nam sasvim drukčiji pristup, da kroz biografske životno-povijesne priče razumijemo kronološki i kontekstualno kako i zašto se pojedine profesionalne socijalizacije odvijaju na određeni način te što sve utječe na profesionalni razvoj mladih znanstvenika u pojedinim fazama profesionalne socijalizacije.

Za navedena dva pristupa odlučili smo se i iz razloga povezanih s istraživačkom refleksivnošću o čemu valja reći nešto više, s obzirom na to da su pitanja istraživačke refleksivnosti, osim

metodoloških polazišta, obilježila i pristup terenskom prikupljanju podataka, kao i kasnijoj analizi podataka.

U sociološkom razmatranju refleksivnosti najpoznatije je ono koje govori o trima tipovima pristranosti ili opterećenja (*bias*) koja sociološko razmatranje problema mogu učiniti manje izoštrenima, a to su socijalno porijeklo i sociodemografska obilježja istraživača (stalež, spol, etnicitet), zatim pozicija istraživača/ice u znanstvenom polju, te pozicijom uvjetovana sklonost shvaćanju i prezentaciji društva „kao spektakla” (Bourdieu i Wacquant, 1992: 39). Naime, kako problematizira Bourdieu, znanstvenici čija je profesija da na neki način objektiviziraju društvo i društvene fenomene, vrlo često nisu u stanju objektivno sagledati sami sebe te primijetiti da njihov naizgled znanstveni diskurs ne govori o objektu istraživanja kao takvom, već prije „o njihovom odnosu spram objekta istraživanja, te izražava neku vrst zamjeranja, zavisti, žudnje, nesvjesnih aspiracija ili fascinacija, mržnje i cijelog niza neanaliziranih iskustava i osjećaja povezanih s društvom” (Wacquant, 1989: 33). Black smatra da je, bez obzira na najbolje namjere, zapravo nemoguće „odvojiti istraživača od njegovih uvjerenja, posebno zato što su ona često i osnovna motivacija za provođenje istraživanja” (2002: 219). Međutim, istraživačka se pristranost čini posebno izrazitom kada je u pitanju istraživanje koje se provodi na akademskoj zajednici u svrhu opisivanja iskustava i razumijevanja fenomena i procesa koji se odvijaju u akademskoj zajednici, u tom smislu svi spomenuti problemi na neki su način u našem projektu uvećani. Istraživačice i istraživači na projektu APROFRAME znanstvenici su iz područja društvenih znanosti koji su socijalizirani i rade u hrvatskom akademskom sustavu. Neke od nas mlade su istraživačice koje još nisu doktorirale, neki istraživači i istraživačice nedavno su doktorirali i promaknuti u viša zvanja, neke istraživačice ujedno su i mentorice doktorandima, a voditeljica projekta u tome, kao i u ukupnom radu u akademskom sustavu, ima izrazito puno iskustva. U tome smislu pitanja refleksivnosti i načina ograđivanja za istraživački tim projekta APROFRAME u ovome su istraživanju bila izrazito promišljena te smo se refleksivnošću vodili u svim dionicama istraživanja. Vrlo je važno istaknuti da smatramo da je naša pozicija, u smislu našeg iskustva i sudjelovanja u radu sustava, u ovom istraživanju vrijedna jer nam je omogućila da sagledamo sve važne aspekte profesionalne socijalizacije u hrvatskom sustavu visokog obrazovanja i znanosti, s obzirom na to da izvrsno poznajemo i formalne i neformalne zamke i probleme sustava. Željeli smo, međutim, biti sigurni da ćemo se u našem radu i istraživanjima uspjeti dovoljno ograditi kako bismo doista spoznajno-znanstveno doprinijeli nekim važnim uvidima i donijeli preporuke za hrvatski akademski sustav, a koje neće biti opterećene našim osobnim iskustvima i viđenjem sustava ili će barem biti opterećeni u najmanjoj mogućoj mjeri. U tome su nam izrazito pomogli narativni i fenomenološki pristup koji načinom postavljanja pitanja o temi istraživanja omogućuju potpuno ograđivanje od sadržaja koji će u intervjuu s nama podijeliti mladi istraživači. Također, iz refleksivnog razumijevanja da su intervjui o profesionalnoj socijalizaciji više od refleksije pojedinca na samo iskustvo, odnosno da su duboko uvjetovani situacijom intervjuiranja (Gubrium i Hollstein, 1995), odlučili smo da voditeljica projekta ne bude uključena samo u prikupljanje podataka jer je bilo teže osigurati opuštenost sudionika istraživanja u takvom asimetričnom odnosu u kojem oni imaju dojam da govore s nadređenom osobom, umjesto s nekim tko im je ravnopravan (Seidman, 2006). Svi su istraživači sudjelovali u transkribiranju podataka, a zatim smo namjerno, vodeći se željom za nepristranošću i vjerodostojnošću, podatke sporazumno kodirali, o čemu više u dijelu o analizi podataka.

Fenomenološki pristup

Prema francuskom filozofu Merleau-Pontyju (1962/2001) za fenomenologiju kao pristup proučavanju društva karakteristično je da se radi o „istraživanjima esencije/bit”, odnosno esencijama percepcije, esencijama svjesnosti, esencijama svijeta života, esencijama iskustva svakodnevnog života. Nekoliko je važnih odlika ovog polazišta. Prva je važnost subjektiviteta, što znači da je epistemološko polazište fenomenologije ono prema kojem je svaki čovjek epistemološki subjekt koji pridaje značenje svijetu (objektu), utvrđujući time svoj subjektivitet (Levering, 2006). Subjektivnost prema tome znači davanje osobnih značenja fenomenu – priznavanje da svako ljudsko biće ima vlastiti pogled na stvarnost koji je uokviren njegovim/njezinim vlastitim iskustvom. Fenomenolozi vjeruju da je subjekt „ja” u centru objekta (svijeta, iskustva) budući da je „ja” onaj koji poznaje svijet dajući mu smisao. Fenomenologija je putem pojma subjektiviteta definirana kao „istraživanje svjesnog iskustva kako je življeno, kao iskustva iz očista prvog lica jednine” (Smith i Thomasson, 2005: 1). Drugi je važan pojam za fenomenologiju Husserlovo načelo fenomenološke redukcije kao pristup spoznaji u fenomenološkom očistu (Moran, 2000). Fenomenološka redukcija odnosi se na spoznaju utemeljenu na neosuđujućoj, izvanjskoj svjesnosti o svijetu. To znači da se, kada pokušavamo razumjeti fenomen predstavljen u življenom iskustvu, moramo suzdržati od svih tvrdnji ili povezivanja s prethodnim znanjem o postojanju ili prirodi tog fenomena – kada koristimo fenomenološku redukciju govorimo o tome kako fenomen nama izgleda, a ne tvrdimo ništa o tome što fenomen jest (Kim, 2015). Iz tog razloga, da bismo vratili stvari njima samima, moramo se potruditi suzdržati ne samo od naših osobnih prosudbi nego ostaviti postrani i sve znanstvene eksplikacije i koncepte, uključujući „kauzalna objašnjenja koja znanstvenici, povjesničari i sociolozi mogu ponuditi” (Merleau-Ponty, 1962/2007: vii). Da bismo koristili fenomenološku redukciju moramo se „ogradingiti od pretpostavke da su naši sudovi istiniti, naša iskustva presudna” (Thomasson, 2005: 124) – *ogradevanje* je ključna metoda fenomenološke redukcije – (Moustakas, 1994: 33), ona nam omogućuje da usvojimo fenomenološko znanje o esenciji življenog iskustva (fenomenu). Na taj način možemo čak i nešto što nam je poznato doživjeti kao neobično, strano, začudno i nama nepoznato. Važna posljedica fenomenološkog redukcionizma i metode ogradevanja takozvana je *intersubjektivnost*. Metoda ogradevanja omogućuje nam da možemo doći do biti/esencije fenomena, a pretpostavka je fenomenologije da svaki fenomen ima svoju vlastitu namjeru/intencionalnost, neko postojanje neodvojivo od njega samog. Ono što nam metoda ogradevanja omogućuje takozvani je „transcendirajući idealizam” (Merleau-Ponty, 1962/2007: xii) koji bit fenomena tretira kao „neodjeljivu cjelinu vrijednosti”. Tu cjelinu, odnosno bit fenomena različiti subjektiviteti mogu podijeliti bez problema – i pojam intersubjektivnosti znači upravo to: metoda u kojoj se različite perspektive stapaju jer su fenomenološkom redukcijom uspjele spoznati jedinstvenu esenciju fenomena. I naposljetku, sam pojam *intencionalnosti* ključan je za fenomenološki pristup jer on govori o tome da razumijevanje esencije/bit fenomena nije kraj istraživanja za fenomenologa, već da je njegov cilj i svrha razumjeti njegovu intenciju/značenje u kontekstu drugih stvari/fenomena. Fenomenologija od fenomena ne želi napraviti neke prenosive biti koje je moguće primijeniti u svakoj situaciji, već je zadaća svakog istraživača razumjeti intenciju/značenje fenomena zašto je on takav kakav jest, zašto svojstva fenomena imaju takav jedinstven modalitet postojanja, izražen u specifičnim obrascima. Primjerice, ako želimo razumjeti neki događaj, prvo moramo razumjeti bit događaja, a onda moramo razumjeti njegovu intencionalnost „formulu koja sumira neko jedinstveno ponašanje spram drugima”, kako bismo to mogli moramo težiti tome da razumijemo iz „svih

različitih kutova istovremeno” (Merleu-Ponty, 1962/2007: xxiii), iz kutova kao što su ideologija, politika, znanost, religija, ekonomija, psihologija, zato što svaki fenomen ima značenje ili intencionalnost. Razumijevanje intencionalnosti znači napredovati iz razumijevanja o tome „što” jest fenomen u razumijevanje toga „zašto” je fenomen, a to zahtijeva interpretaciju (Kim, 2015). Gradeći na Husserlovim idejama Heidegger je razvio hermeneutičku (interpretivnu) fenomenologiju koja smatra da postoje mnogi skriveni aspekti fenomena koje treba otkriti i interpretirati (Heidegger, 1962). Hermeneutička fenomenologija omogućuje „uvid ne na način da samo pokazuje ono što je dostupno u opažajnosti, nego na način da izvlači, osvjetljuje, evocira, otkriva ono što je skriveno ili zakopano u i oko onoga što se otvoreno pokazuje” (Carman, 2008: 28).

Kodiranje fenomenoloških podataka spada u ono što nazivamo paradigmatički način analize. Oslanja se na paradigmatičko spoznavanje, vještinu načina razmišljanja koju koristimo kako bismo organizirali iskustvo po redu i konzistentno, pazeći pritom na opće značajke i zajedničke kategorije i karakteristike. Paradigmatički način spoznavanja pokušaj je da se takve opće značajke klasificiraju u različite kategorije, da se individualne detalje pokuša staviti u šire obrasce. Prema Polkinghorneu (1995), paradigmatičko spoznavanje „proizvodi kognitivne mreže koncepata koje omogućavaju ljudima da konstruiraju iskustva kao slična ističući zajedničke elemente koji se stalno nanovo ponavljaju”. U ovom tipu analize pojedini se dokazi koriste kako bi formirali opće koncepte i kategorije – teži tome da utvrdi zajedničke teme ili konceptualne manifestacije otkrivene u podacima. U tom smislu, kada primjenjujemo tu metodu mi istražujemo podatke kako bismo se fokusirali na otkriće zajedničkih tema ili istaknutih konstrukata u podacima iz priča te kako bismo ih organizirali u nekoliko kategorija. U fenomenologiji je cilj ovog procesa otkrivanje biti, odnosno esencije iskustva koja je opisana glavnim kategorijama.

Primjena fenomenološkog pristupa i metode u ovom istraživanju, u kontekstu našeg konkretnog istraživačkog problema, omogućuje nam da spoznamo bit/esenciju profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika u Hrvatskoj kakva je ona za mlade znanstvenike, kroz značenja koja ona pridaju pojedinim socijalizacijskim iskustvima, akterima, događajima, vještinama i kompetencijama te procesu u cjelini. Primjena metode ograđivanja te koncepata intencionalnosti i hermeneutičke fenomenologije pomaže nam da objasnimo zašto i na koji je način profesionalna socijalizacija takva kakva jest, da razumijemo zašto procesi unutar profesionalne socijalizacije funkcioniraju tako kako funkcioniraju, i zašto su pojedini ishodi takvi kakvi jesu. Pri opisivanju intencionalnosti profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika možemo opisati i utjecaj šireg konteksta na profesionalnu socijalizaciju, kao i utjecaj profesionalne socijalizacije i njezin učinak na hrvatski sustav visokog obrazovanja i znanosti.

Istraživački pristup i analiza podataka iz fenomenološkog očišta predstavljeni su u drugom, četvrtom, petom i šestom poglavlju.

Narativni pristup

Narativni pristup drugo je očište koje smo u ovom istraživanju koristili. Narativna priča predstavlja priču o iskustvu, događajima u nekom vremenskom razdoblju i u nekom kontekstu, priču ispričanu na određeni način, u određenom diskursu. Narativ u svojoj formi organizira

ljudska iskustva u vremenski i prostorno smislene priče (Polkinghorne, 1988), a u narativnom polazištu (modelu), zahvaljujući kronološkom sadržaju, često pronalazimo i uzročno-posljedičnu povezanost, što je karakteristično za ovo istraživačko polazište/metodu (Alleyn, 2014).

Teorijski pristup koji podupire metodologiju i očiste same narativne analize često je zanemaren pa se narativna analiza opisuje kao nedovoljno teorijski definirana ili čak ateorijska (npr. Clandinin i Conelly, 2000; Behar – Horstein i Morgan, 1995). U teorijskoj podlozi našeg istraživanja koristili smo se dvjema važnim teorijama, teorijom „iskustva” Johna Deweya, i teorijom „novelnosti” Mihaila Bakhtina (1981).

Narativno istraživanje, istraživanje je iskustva, a prema Deweyu (1916/2011) iskustvo se sastoji od pasivnog i aktivnog dijela jer „mi nešto učinimo nekoj ‚stvari’, a onda nam ona uzvratiti” (str. 78). Pritom su dva ključna elementa ovog koncepta: princip kontinuiteta i princip interakcije. Princip kontinuiteta odnosi se na iskustveni kontinuum u kojem se svako iskustvo nadograđuje na prethodno i sadašnje iskustvo dio je svakog budućeg. Princip interakcije znači postojanje seta unutarnjih i vanjskih objektivnih uvjeta koji oblikuju ono što nazivamo situacijom, a s kojom je iskustvo u stalnoj interakciji. Ta dva principa upućuju na to da se ni jedno iskustvo ne događa u vakuumu, nego je važno njegovo stalno izgrađivanje novim iskustvima u kojima se sastoje i sva prethodna iskustva, pri čemu je ključno razumjeti situaciju u kojoj se iskustvo odvija. Za Deweya iskustvo „označava aktivno i budno su-odnošenje sa svijetom; te u svom najvišem smislu označava potpunu interpretaciju sebe i objekta događaja” (1934/1980: 18).

Koncept novelnosti, kao drugi teorijski temelj našeg narativnog istraživanja, razvio je ruski literarni teoretičar Bakhtin, a pomaže nam da razumijemo kako se pojedinci kao akteri istraživanja, smještaju u narativnoj analizi. Za Bakhtina (1981) je novela bilo koja ljudska ispričanu priča, ali za razliku od epa, koji predstavlja monolog, odnosno priču izgovorenu iz jednog ugla te priču koja je „službena”, novela predstavlja mnogo različitih jezika koji se natječu za istinu iz različitih gledišta. Svijet je u noveli kompleksan, neuredan i nepotpun, nema dojma formalnog početka ni završetka te novelu čine tri osnovne odlike – polifonija, kronotop i karnevaleska. Polifonija znači „pluralnost neovisnih, nespojenih glasova i svijesti” (1981: 6), koja donosi takozvanu dijalošku, a ne monološku istinu, što u praktičnom smislu znači da istraživač treba paziti na mnogostrukost i jednaku zastupljenost svih glasova u interpretaciji fenomena. Kronotop označava „intrinzičnu povezanost vremenskih i prostornih veza” u nekoj priči (1981: 84), ocrtava historijske, biografske i društvene odnose ključne za događaje i iskustvo istraživanja. Karneval ili karnevaleska omogućuje da se glasno čuju inače utišani, marginalizirani glasovi jer slavi otvorenost i izostanak svake hijerarhije, norme smiju biti i izokrenute u svrhu pripovijedanja dijaloške istine (1981: 7).

Osim ovih teorijskih utemeljenja koja nam omogućuju da ocrtamo glavna obilježja narativa, u svojim viđenjima o tome kako misliti narativno, vodili smo se Clandininovim (2006) preporukama koji navodi zamišljanje životnog prostora individue (gdje životno iskustvo postoji), zatim zamišljanje života kakav je bio u prošlosti (pripovijest o životu) te življenje života u sadašnjosti. Pri svemu tome istraživač treba balansirati između temporalnosti priče (temporalnoj tranziciji događaja, ljudi, iskustava) s jedne strane, i društvenosti, odnosno zainteresiranosti za društvene i osobne uvjete sudionika istraživanja te za mjesta na kojima se

iskustvo odvija (škola, dom, visokoobrazovna institucija) u smislu utjecaja mjesta na iskustvo s druge strane (Clandinin, 2006). Narativna analiza kao pristup narativu usredotočuje se na slučajeve, aktivnosti, događaje i druge elemente u podacima kako bi se sastavio jedinstven zaplet, pri čemu se ističe konotativnost i metaforičko bogatstvo životne (profesionalne) priče pojedinca. Njezina je svrha da čitatelj shvati kako i zašto su se a) događaji o kojima je u istraživanju riječ odvili na način na koji su se odvili, i b) sudionici ponašali na način na koji su se ponašali. Konačna priča konstruirana iz narativne analize treba apelirati na čitatelje na način da im pomogne suosjećati s proživljenim iskustvom protagonista (sudionika u istraživanju) kao bliskim i razumljivim ljudskim fenomenom (Kim, 2015). Prednost je narativne analize njezin ideografski pristup koji se usredotočuje na individualni narativ i tumači značenja iz perspektive tog pojedinačnog narativa, a koji nam pomaže rekonstruirati cijelu priču pojedinca, a bez da je, kao što je slučaj u nomotetskim pristupima, razbijemo na dijelove, ekstrahiramo pojedinosti i prevedemo ih u zajedničke kategorije. Radi se o povezujućoj strategiji analize koja se bavi pitanjem kako su događaji unutar pojedinačne priče međusobno povezani, obraća pozornost na diskurs kojim je priča ispričana te na tekstualne načine na koje je priča ispričana: vokabular, reprezentaciju drugih ljudi, stvari i objekata, gramatičke osobitosti te protok vremena u priči (Alleyne, 2014).

Iako je u narativnom pristupu moguće odabrati različite metode prikupljanja podataka, ovo narativno istraživanje provedeno je metodom životno-povijesnih narativnih intervjua s elementima polu-strukturiranog intervjua u smislu jednakih širih tema koje su obrađene u svakom razgovoru. Životno-povijesni narativni intervju, poznat i pod nazivom životni narativ, životna priča, narativna studija života te osobna povijest, jest „metoda gledanja na život kao na cjelinu te provođenje dubinskog istraživanja o individualnim životima” (Atkinson, 2012: 116). Atkinson definira životnu priču kao „priču koju osoba izabire ispričati o svom životu i načinu na koji je živjela, izrečena u što većoj cijelosti i što iskrenije, onako kako se osoba prisjeća, te ono što bi htjela da drugi o toj priči znaju, obično kao rezultat vođenog intervjua od strane nekog drugog” (Atkinson, 1998: 8). Životne priče itekako su važne, s obzirom na to da one mogu otkriti ograničavajući učinak strukturalnih odnosa, izvedenih iz strukturalnog očišta. Ni jedna životna priča ne može se doživjeti kao osobna priča izolirana ili neovisna o društvenim utjecajima. Sljedeći Millsa (1959), narativi životnih priča istodobno se razvijaju na više razina: povijesnom, društvenom i osobnom. Prema tome trebamo obratiti pozornost na različite razine koje pojedina životna priča otkriva te biti osjetljivi za povijesne i društvene slojeve koje priča sa sobom nosi.

U kontekstu ovog istraživačkog problema, narativni pristup omogućuje nam da prikupljanjem priča o iskustvima profesionalne socijalizacije mladih istraživača u hrvatskom akademskom sustavu, s jedne strane, razotkrijemo uzročno-posljedične veze među pojedinim procesima u usvajanju važnih vještina i kompetencija, a s druge, da razumijemo utjecaj silnica opisanih u makro, mezo i mikro razini analize, odnosno strukturalnih faktora na proces profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika u cijelosti. Upravo ova druga značajka omogućuje nam da opišemo disciplinarnu i organizacijsku kulturu u koje su smješteni mladi znanstvenici i njihova profesionalna socijalizacija te da utvrdimo utjecaj pojedinih karakteristika tih kultura na profesionalnu socijalizaciju i njezine ishode.

Istraživački pristup i analiza podataka iz narativnog očišta u ovoj su knjizi predstavljeni u trećem poglavlju.

Uzorak

U svrhu prikupljanja podataka putem polustrukturiranih intervjua potrebnih za navedene analize, izrađen je neslučajan uzorak tehnikom *maksimalne varijacije*. Za potrebe prvoga dijela istraživanja u okviru projekta APROFRAME izrađena je baza populacije akademskih djelatnika u svim znanstveno-nastavnim i suradničkim zvanjima na javnim sveučilištima u Republici Hrvatskoj. Navedena baza iskorištena je i za potrebe drugog dijela istraživanja. Odlučeno je da će se u uzorku varirati između manjih i većih sveučilišta, disciplina i spola sudionika istraživanja, a mladi znanstvenici definirani su kao oni djelatnici sastavnica svih javnih sveučilišta i iz svih znanstvenih disciplina u Republici Hrvatskoj koji su zaposleni u sustavu najmanje 5 godina, koji su u sustavu zaposleni prije svoje tridesete godine života, te koji su doktorirali prije najviše pet godina. U razdoblju od listopada 2015. do siječnja 2016. provedeno je ukupno 35 intervjua, 21 fenomenoloških i 14 narativnih, u intervjuiima je sudjelovalo 13 muškaraca i 22 žene u dobi od 29 do 46 godina, iz svih znanstvenih područja (humanističke, društvene, prirodne, biotehničke, tehničke znanosti te biomedicine i zdravstva) i velikog broja znanstvenih polja (agronomija, arhitektura, ekonomija, elektrotehnika, filologija, filozofija, fizika, građevina, informacijske znanosti, kemija, lingvistika, matematika, opća medicina, neurologija, povijest, pravo, psihologija, pedagogija, povijest umjetnosti, restauracija, veterina). Intervjui su u prosjeku trajali oko sat vremena i dvadeset minuta te su provedeni sa sudionicima sa Sveučilišta u Zagrebu, Splitu, Rijeci, Zadru, Dubrovniku i Osijeku, a to su bile i lokacije provođenja intervjua.⁵

Postupci prikupljanja podataka

Intervjue su provodili istraživači angažirani na projektu APROFRAME. U fenomenološkom pristupu kao metoda intervjuiranja korišten je prilagođeni model koji je razvio Irving Seidman (2006), a riječ je o posebno izrađenoj metodi za istraživanja u obrazovanju koju je autor nazvao „dubinsko fenomenološko intervjuiranje“⁶. Radi se o prilično jednostavnoj, ili kako bi Seidman rekao, „prirodnoj“ metodi intervjuiranja koja povezuje životno-povijesno intervjuiranje i dubinsko, fokusirano intervjuiranje utemeljeno na fenomenološkim postavkama Alfreda Shutza (1968) (Seidman, 2006: 15). Intervju se sastoji od otvorenih pitanja te se eventualna potpitanja grade na odgovorima ispitanika s osnovnim ciljem da ispitanici rekonstruiraju svoje iskustvo unutar teme koju se istražuje. Način postavljanja pitanja unutar ove metode omogućuje manji utjecaj osobe istraživača na odgovore jer se pitanja fokusiraju na uzimanje „profesionalne povijesti“ ili pak na smisao pojedinih procesa za ispitanika. Također, vrlo je važan bio način

5 Pregled šifri sudionika istraživanja prema pristupu, područjima znanosti i spolu sudionika nalazi se u dodatku ovog poglavlja. Svi dodatni podaci o sudionicima namjerno su ispušteni kako bismo sačuvali povjerljivost podataka istraživanja.

6 Prema Flicku i suradnicima (2004: 5–6) tri su teorijske podloge ili perspektive iz kojih izviru pristupi kvalitativnim istraživanjima, a to su simbolički interakcionizam i fenomenologija, etnometodologija i konstruktivizam te psihoanaliza i genetski strukturalizam. Polustrukturirani i narativni intervjui izvire iz simboličkog interakcionizma i fenomenologije te se primjenjuju na biografska istraživanja i analizu znanja o svakodnevnom životu.

postavljanja pitanja koji se u jednakoj mjeri oslanja na fenomenološko nasljeđe na kojem je Seidman razvio svoju metodu intervjuiranja (2006) i na Hermanowiczov pristup „karijerama u kontekstu”. U njemu je naglasak s pukog činjeničnog odgovora premješten na značenje koje pojedinim procesima pridaje sam ispitanik (Hermanowicz, 2007)⁷. To znači da su postavljena potpitanja kao što su „Što znanstvena produktivnost znači za vas osobno?”; „Osjećate li pritisak prema produktivnosti?”.

Narativno istraživanje provedeno je metodom polustrukturiranih životno-povijesnih narativnih intervjua. Protokol izrađen u svrhu prikupljanja životno-povijesnih priča o iskustvima profesionalne socijalizacije mladih znanstvenica u hrvatskom znanstvenom i visokoobrazovnom sustavu vodio se kriterijima za izradu životne narativne priče (Dollard, 1935 prema Polkinghorne, 1995), odnosno prikupljao je sljedeće: opise kulturalnog konteksta u kojem se odvija iskustvo (pretpostavljene norme, vrijednosti i ideologije koje predstavljaju polazište razumijevanja), utjelovljenu prirodu protagonista/sudionika istraživanja (u smislu kontekstualizacije njegove priče u vlastitom životnom ciklusu, u okviru njegova/njezina roda i drugih osobnih obilježja koja su važna za njegov/njezin odnos sa svijetom), tretman značajnih drugih ljudi u priči (kolega, obitelji, prijatelja), izbore i akcije sudionika istraživanja (pitanja namjera, motivacije, rad na ciljevima i neuspjeh u postizanju ciljeva), povijesni kontinuitet aktera (razvoj u vremenu) te zaplet (kronološka sekvenca iskustvenih događaja).

U oba pristupa, podacima prikupljenim u polustrukturiranom intervjuu pridodani su prikupljeni podaci o polju u kojem mlade znanstvenice rade, predmetima koje trenutačno izvode i/ili na njima surađuju u svojstvu asistenata te njihovoj bibliografiji (radovima) kao i podaci o njihovim mentorima/mentorica te o bibliografiji mentora/mentorica.

Istraživači su intervjue transkribirali točno onako vjerno kako su i provedeni. Sudionicima istraživanja te cjelokupnom procesu pristupa i provođenja polustrukturiranog intervjua, kao i kasnijoj analizi podatka, pristupilo se poštujući najviše etičke standarde društvenih istraživanja. U tom je smislu sudionicima putem obrasca suglasnosti, koji je sadržavao svrhu, opis procesa te zahtjeve i pravila istraživanja, predočeno da će se sa svim podacima postupiti povjerljivo te da nitko osim znanstvenika neće biti upoznat s identitetom sudionika istraživanja, ni u fazi pristupa sudionicima, ni u kasnijem pohranjivanju podataka ili analizi. Sudionicima je također zajamčeno da će prilikom analize i prezentacije podataka istraživanja posebna pozornost biti posvećena otklanjanju mogućnosti otkrivanja identiteta sudionika. S tom namjerom podaci su šifrirani, a korištenje isječaka pod strogim je nadzorom u smislu provjere sigurnosti da se putem njih ne može rekonstruirati identitet sudionika/ce istraživanja.

7 Hermanowicz inzistira na stavljanju ljudi u njihov karijerni kontekst te tvrdi da se u istraživanju to postiže pitanjem „Što mislite o vašem poslu?”, za razliku od najčešće postavljanog pitanja „Što radite?” ili „Gdje ste zaposleni?” ili pak „Koje je vaše zanimanje/radni zadaci?”. Za razliku od ovog češće postavljanog pitanja, kontekstualno postavljanje pitanja od ispitanika stvara aktivnog aktera koji tumači kako se život ili neki njegov aspekt doživljava (Hermanowicz, 2007: 627).

Sporazumno kodiranje i kodiranje narativa

U samoj analizi podataka istraživači su postupili timski, kao i u ostalim dijelovima rada na projektu. Kako bi to bilo moguće, analizi je, kao i u ostalim dijelovima metodološkog pristupa (izradi instrumentarija, uzorkovanju, transkribiranju), pristupljeno *sporazumnim* načinom što je ujedno povećalo valjanost i vjerodostojnost našeg kvalitativnog istraživanja (Hill et al., 1997). Takozvani *sporazumni pristup* kvalitativnom istraživanju oslanja se na proces u kojemu članovi tima koriste metode koje omogućuju dolazak do sporazuma kroz otvoreni dijalog. Najveća je vrijednost ovog procesa suradnički rad znanstvenika u timu na zajedničkom razumijevanju fenomena koji se istražuje i volja da se kroz kompromis i otvorenost za drukčije mišljenje omogući da se sva mišljenja jednako poštuju. To se čini iz uvjerenja da više perspektiva omogućuje veću vjerojatnost istinitosti te umanjuje utjecaj istraživačkih predrasuda (Marshall i Rossman, 1989). Tako je, primjerice, samoj analizi podataka prikupljenih fenomenološkim intervjuiranjem, nakon inicijalnog kodiranja koje su proveli istraživači zasebno svatko za sebe za dio transkripata iz intervjua u programu za kvalitativnu analizu podataka MaxQDA, u izradi zajedničkih dimenzija i širih tema na temelju inicijalnih kodova pristupljeno otvorenim dijalogom i zajedničkim dogovorima na opsežnim sastancima. Potom je obavljen dodatan dio kodiranja i razmještanja u dimenzije i šire teme u MaxQDA, nakon čega je svakom istraživaču dodijeljeno više širih tema, dimenzija i podkodova koje je trebao urediti i uskladiti. Ovaj posao, koji je bio dosta zahtjevan, i u pogledu uloženog truda i u pogledu vremena, dovršen je spajanjem pojedinačnih širih tema, njihovih dimenzija i podkodova u zajedničku bazu. Na taj su način podaci zajednički pripremljeni za daljnje pojedinačne istraživačke analize i strategije. Narativno kodiranje bilo je sasvim drukčije provedeno u skladu s narativnom metodologijom. Inicijalno kodiranje za sve transkripte provedeno je na način da je pristupljeno potpuno izvircem kodiranju u smislu da su kodovi nastajali po smislu razumljenom iz narativa, umjesto da su nametnuti narativu. Kroz ovaj proces, istraživači su se upoznali s pojedinačnim transkriptima te su potom pristupili strukturalnoj analizi svakog pojedinog narativa putem Labovljevog modela narativne analize (1972). Na taj način za svakog od sudionika istraživanja ispričan je sažetak priče, osigurana je orijentacija u smislu mjesta i vremena gdje se priča odvija, prepričani su najvažniji zapleti profesionalne socijalizacije za koje su sudionici proveli vrednovanje te su dani rezultati i odluke priče i osvrtnja na sadašnjost, odnosno sadašnji kontekst priče. Priče pojedinačnih sudionika služile su kao orijentacija za svaku daljnju analizu koja se temeljila na narativnim podacima.

Dodatak: Pregled šifri sudionika istraživanja

I. FENOMENOLOŠKO OČIŠTE

- Biomedicinske znanosti, muškarcima: 29_BMZ, 30_BMZ
- Biomedicinske znanosti, žene: 32_BMZ
- Biotehničke i tehničke znanosti, muškarcima: 9_TZ, 19_TZ, 26_TZ, 35_TZ
- Biotehničke i tehničke znanosti, žene: 11_BTZ, 36_BTZ, 39_TZ
- Društvene znanosti, muškarcima: 37_DZ
- Društvene znanosti, žene: 21_DZ, 22_DZ, 41_DZ
- Humanističke znanosti, muškarcima: -
- Humanističke znanosti, žene: 3_HZ, 14_HZ, 15_HZ, 16_HZ
- Prirodne znanosti, muškarcima: 8_PZ, 25_PZ
- Prirodne znanosti, žene: 24_PZ

II. ANALIZA NARATIVA

- Biomedicinske znanosti, muškarcima: -
- Biomedicinske znanosti, žene: 12_BMZ, 13_BMZ, 31_BMZ
- Biotehničke i tehničke znanosti, muškarcima: -
- Biotehničke i tehničke znanosti, žene: 28_TZ, 34_TZ
- Društvene znanosti, muškarcima: 2_DZ
- Društvene znanosti, žene: 1_DZ, 33_DZ
- Humanističke znanosti, muškarcima: 43_HZ
- Humanističke znanosti, žene: 4_HZ, 38_HZ
- Prirodne znanosti, muškarcima: 42_PZ
- Prirodne znanosti, žene: 23_PZ, 40_PZ

Literatura

1. Agger, B. (1991). Critical theory, poststructuralism, postmodernism: Their sociological relevance. *Annual review of sociology*, 17(1), 105–131.
2. Alleyne, B. (2014). *Narrative networks: storied approaches in a digital age*. Sage.
3. Altbach, P. G. (2000). The Deterioration of the Academic Estate: International Patterns of Academic Work. U: Altbach, P. G. (ur.), *The Changing Academic Workplace: Comparative Perspectives*, New York: Boston College Center for International Higher Education, str. 1–24.

4. Altbach, P. G. (2002). Centers and peripheries in the academic profession: The special challenges of developing countries. U: Altbach, P. G. (ur.), *The Decline of the Guru: The Academic Profession in Developing and Middle-Income Countries*, New York: Boston College Center for International Higher Education and Palgrave Publishers, str. 1–22.
5. Altbach, P. G. i Davis, T. M. (1999). Global Challenge and National Response: Notes for an International Dialogue on Higher Education. U: Altbach, B., P., Peterson, Mc., P. (ur.). *Higher Education in the 21st Century: GLOBAL CHALLENGE AND NATIONAL RESPONSE*, 3-10, Institute of International Education. Preuzeto 20.11.2012. s: <http://www.iie.org/en/Research-and-Publications/Publications-and-Reports/IIE-Bookstore/RR29-Higher-Education-in-the-21st-Century-Global-Challenge-and-National-Response>.
6. Altbach, P. G., Reisberg, L. i Rumbley, L. E. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*. Paris: UNESCO.
7. Atkinson, R. (2012). The life story interview as a mutually equitable relationship. *The SAGE handbook of interview research: The complexity of the craft*, 115. Sage.
8. Austin, A. E. (2002). Preparing the next generation faculty. *Journal of Higher Education* 73(1), 94–122.
9. Austin, A.E. i McDaniels, M. (2006). Preparing The Professoriate of The Future: Graduate Student Socialization for Faculty Roles. U: J. C. Smart (ur.) *Higher Education: Handbook of Theory and Research, Vol. XXI*, str. 397–456. London: Springer.
10. Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays by MM Bakhtin*. M. Holquist, Ed.; C. Emerson & M. Holquist, Trans.
11. Becher, T. (1989). *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Culture of Discipline*. Milton Keynes, UK: Open University Press.
12. Behar-Horstein, L. S. i Morgan, R. R. (1995). Narrative research, teaching and teacher thinking: perspectives and possibilities. *Peabody Journal of Education*, 70(2), 139–161.
13. Bennion, A., i Locke, W. (2010). The early career paths and employment conditions of the academic profession in 17 countries. *European Review*, 18(1), 7–33.
14. Biglan, A. (1973). The characteristics of subject matter in different academic areas. *Journal of Applied Psychology*, 57(3), 195–203.
15. Bleiklie, I., Høstaker R. i Vabø, A. (2000). *Policy and Practice in Higher Education: Reforming Norwegian Universities*. London: Jessica Kingsley Publishers.
16. Bottero, W. (2010). Intersubjectivity and Bourdieusian approaches to ‘identity’. *Cultural Sociology*, 4(1), 3–22.
17. Bourdieu, P. (2004). *Science of science and reflexivity*. Cambridge, EN: Polity Press.
18. Bourdieu, P. i L. J. D. Wacquant (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
19. Boyer, E. L., Altbach, P. G. i Whitelaw, M. J. (1994). *The academic profession: An international perspective*. Princeton, N. J.: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

20. Bragg, A. K. (1976). *The socialization process in higher education*. US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, Educational Resources Information Center.
21. Brajdić Vuković, M. (2012). *Akteri profesionalne socijalizacije mladih istraživača u prirodnim i društvenim znanostima*. Neobjavljena doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet u Zagrebu.
22. Brajdić Vuković, M. (2013). Aktualni problemi profesionalne socijalizacije u novačkom sustavu: slučaj prirodnih i društvenih znanosti. *Revija za socijalnu politiku*, 20(2), 99–122.
23. Brajdić Vuković, M. (2014). The mentoring of young researchers in the natural and social sciences in Croatia. In *(Re) searching Scientific Careers*. IHST/RAS/ESA/Nestor-Historia.
24. Brennan, J., King, R. i Lebeau, Y. (2004). *The Role of Universities in the Transformation of Societies*. Association of Commonwealth Universities and Centre for Higher Education Research and Information. London: The Open University.
25. Mills, C. W. (1959). *The Sociological Imagination*. New York: Oxford University Press.
26. Carman, T. (2008). *Merleau-Ponty (Vol. 4)*. Routledge.
27. Castells, M. (1997). *The information age: Economy, society and culture. Vol. 2, The power of identity*. Blackwell.
28. Clandinin, D. J. i Connelly, M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-bass.
29. Checkoway, B (2001). Renewing the Civic Mission of the American Research University. *The Journal of Higher Education*, 72(2), 125–147.
30. Cifrić, I., Magdalenić, I. i Štambuk, M. (1984). *Društveni položaj asistenata u SR Hrvatskoj*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja Sveučilišta u Zagrebu.
31. Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry: A methodology for studying lived experience. *Research studies in music education*, 27(1), 44–54.
32. Clark, S. M., i Corcoran, M. (1986). Perspectives on the professional socialization of women faculty: A case of accumulative disadvantage? *The Journal of Higher Education*, 57(1), 20–43.
33. Ćulum, B. i Ledić, J. (2010a). *Civilna misija sveučilišta: element u tragovima?* Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
34. Ćulum, B. i Ledić, J. (2011). *Sveučilišni nastavnici i civilna misija sveučilišta*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
35. Deem, R. (2001). Globalisation, New Managerialism, Academic Capitalism and Entrepreneurialism in Universities: is the local dimension still important. *Comparative Education*, 37, 1, 7–20.
36. Delamont, S., Atkinson, P. i Parry, O. (2000). *The doctoral experience success and failure in graduate school*. New York; London: Falmer.
37. Dewey, J. (1989). *Art as Experience* (1934), 1980. ed. New York: Most Pengee Books.

38. Dilthey, W. (1907). *Das Erlebnis und die Dichtung: Lessing, Goethe, Novalis, Hölderlin: vier Aufsätze*. BG Teubner.
39. Eisner, E. W. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Teachers College Press.
40. Etzkowitz, H., Webster, A., Gebhardt, C. i Terra, B. R. C. (2000). The Future of The University and The University of The Future: Evolution of Ivory Tower to Entrepreneurial Paradigm. *Research policy*, 29(2), 313–330.
41. Fuchs, S. (1993). A sociological theory of scientific change. *Social forces* 71(4), 933–953.
42. Gardner, S. K. (2008). What's too much and what's too little? The process of becoming an independent researcher in doctoral education. *The Journal of Higher Education*, 79(3), 326–350.
43. Gardner, S. K. (2009). Special Issue: The Development of Doctoral Students--Phases of Challenge and Support. ASHE Higher Education Report, Volume 34, Number 6. *ASHE Higher Education Report*, 34(6), 1–127.
44. Gingras, Y. (1991). *Physics and the Rise of Scientific Research in Canada*. CN, Montreal, Buffalo: McGill-Queen's University Press.
45. Gingras, Y. (2002). Les formes spécifiques de l'internationalité du champ scientifique. *Actes de la recherche en sciences sociales* 141–142, 31–45.
46. Golub, B. (2008). Socijalni i profesionalni profil prirodoslovaca i društvoslovaca. U: Prpić K. (ur.). *Onkraj mitova o prirodnim i društvenim znanostima*, str. 21–82. IDIZ: Biblioteka Znanost i društvo.
47. Golub B. i Šuljok A. (2005.) Socijalni profil znanstvenika i njegove mjene (1990.-2004.). U: Prpić K. (ur.) *Elite znanja u društvu (ne)znanja*, str. 123–184, Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
48. Gubrium, J. F. i Holstein, J. A. (1995). Qualitative inquiry and the deprivatization of experience. *Qualitative Inquiry*, 1(2), 204–222.
49. Heidegger, M. (1962). *Being and time* (J. Macquarrie i E. Robinson, prev.). New York: Harper & Row.
50. Henkel, M. (2000). *Academic Identity and Policy Change in Higher Education*. London: Jessica Kingsley.
51. Henkel, M. (2005). Academic identity and autonomy in a changing policy environment. *Higher Education*, 49: 155–176.
52. Hermanowicz, J. C. (2007). Argument and outline for the sociology of scientific (and other) careers. *Social Studies of Science*, 37(4), 625–646.
53. Herzig, A. H. (2004). Becoming mathematicians: women and students of color choosing and leaving doctoral mathematics. *Review of Educational Research* 74 (2): 171–214.
54. Hill, C. E., Thompson, B. J., i Williams, E. N. (1997). A guide to conducting consensual qualitative research. *The counseling psychologist*, 25(4), 517–572.
55. Hill, S. C. (1995). The Formation of the Identity as a Scientist. *Science Studies* 8(1): 53–72.

56. Höhle, E. A. i Teichler, U. (2013). The Academic Profession in the Light of Comparative Surveys. U: Kehm, B., Teichler, U. (ur.). *The Academic Profession in Europe: New Tasks and New Challenges*, str. 23–38, London: Springer.
57. Kalin, B. (2004). O nastavničkoj kompetenciji sveučilišnih nastavnika. *Metodički ogledi*, 11(1), 43–62.
58. Kelly, K. i Murphy, M. (2007). *Academic Change in Higher Education in Europe. Proceedings of the Annual Conference ASEE* (American Society for Engineering Education).
59. Kesić, T. i Previšić, J. (1996). Zadovoljstvo poslom i alokacija vremena nastavnika na zagrebačkom sveučilištu. *Društvena istraživanja*, 5(1), 21, 147–159.
60. Kim, J. H. (2015). *Understanding narrative inquiry: The crafting and analysis of stories as research*. Sage publications.
61. Kiopa, Agrita, Julia Melkers i Zeynep E. Tanyildiz. (2009). Women in academic science: mentors and career development. U: K. Prpic, L. Oliveira i S. Hemlin (ur.) *Women in science and technology*, str. 55–84. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
62. Klafki, W. (1971). *Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik, Empirie, Ideologiekritik; Heinrich Roth zum 65. Geburtstag gewidmet*. Beltz.
63. Knorr-Cetina, K. (1981). *The Manufacture of Knowledge: An Essay on the Constructivist and Contextual Nature of Science*. Oxford: Pergamon Press.
64. Kogan M. i Teichler U. (ur.) (2007). *Key Challenges to the Academic Profession*. Kassel: International Centre for Higher Education Research, University of Kassel.
65. Kogan, M. i Hanney, S. (2000). *Reforming higher education (Vol. 50)*. Jessica Kingsley Publishers.
66. Kovač, V. (1996). Diskusija kao nastavna metoda u visokoškolskoj nastavi: prilog za poticanje dubinskog pristupa učenju. *Napredak*, 137(4), 433–440.
67. Kovač, V. (2001). Osposobljavanje i usavršavanje sveučilišnih nastavnika. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
68. Kovač, V., Ledić, J. i Rafajac, B. (1999). Uvođenje i priprema asistenata na visokim učilištima za nastavu. U: Rosić, V. (ur.). *Nastavnik – čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju*, str. 41–48, Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
69. Kovač, V., Ledić, J. i Rafajac, B. (2002a). Prema sveučilištu kao organizaciji koja uči. U: Rosić, V. (ur.). *Odnos pedagoške teorije i pedagoške prakse*, str. 41–48, Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
70. Kovač, V., Ledić, J. i Rafajac, B. (2002b). Upravljanje visokoškolskim institucijama: problemi i pristupi rješenjima. *Društvena istraživanja*, 11 (6), 1013–1030.
71. Kovač, V., Ledić, J. i Rafajac, B. (2003). Academic Staff Participation in University Governance: Internal Responses to External Quality Demands. *Tertiary Education and Management*, 9(3), 215–232.
72. Kovač, V., Ledić, J. i Rafajac, B. (2006). *Understanding University Organizational Culture: The Croatian Example*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

73. Kovač, V., Ledić, J. i Rafajac, B. (2007). Trendovi i izazovi teorije i prakse upravljanja sveučilištima. *Časopis za visoko obrazovanje*, 1(1), 55-68.
74. Ledić, J. (1992). Pristup pedagoškom usavršavanju sveučilišnih nastavnika. *Napredak*, 2, 195–199.
75. Ledić, J. (1993a). K novim standardima visokoškolske nastave. *Napredak*, 134, 2, 187–196.
76. Ledić, J. (1993b). K novim standardima visokoškolske nastave, 1. dio. *Život i škola*, 42(2), 153–160.
77. Ledić, J. (1994). TQM – novi pristup kvaliteti visokog obrazovanja. *Napredak*, 135(4), 456–465.
78. Ledić, J. (2007). U potrazi za civilnom misijom hrvatskih sveučilišta. U: Previšić, V., Šoljan, N. N., Hrvatić, N. (ur.). *Pedagogija – prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*, 1, 123–134, Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
79. Ledić, J. (2009). Potiču li sveučilišni nastavnici prezir spram obrazovanja za nastavničku profesiju. Izlaganje na okruglom stolu „Predvisokoškolsko obrazovanje: Hrvatski kvalifikacijski okvir, naukovna osnova i izobrazba nastavnika i učitelja”, Zagreb: Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti. Preuzeto 7.5.2012. s <http://info.hazu.hr/upload/file/HKO/Jasminka%20Ledic.pdf>.
80. Levering, B. (2006). Epistemological issues in phenomenological research: How authoritative are people's accounts of their own perceptions? *Journal of Philosophy of Education*, 40(4), 451–462.
81. Li, S., i Seale, C. (2008). Acquiring a sociological identity: An observational study of a PhD project. *Sociology*, 42(5), 987–1002.
82. Lindholm, J. A. (2004). Pathways to the Profressioriate: The Role of Self, Others and Environment in Shaping Academic Career Aspirations. *The Journal of Higher Education* 75(6): 603–635.
83. Locke, W. i Teichler, U. (ur.) (2007). *The Changing Conditions for Academic Work and Careers in Selected Countries*. Kassel: International Centre for Higher Education Research, University of Kassel.
84. Lovitts, B. E. (2001). *Leaving the Ivory Tower: The Causes and Consequences of Departure from Doctoral Study*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
85. Macfarlane, B. (2010). The unbundled academic: How academic life is being hollowed out. U: Devlin, M., Nagy, J., Lichtenberg, A. (ur.). *Research and Development in Higher Education: Reshaping Higher Education*, str. 463–470. Australia: Higher Education Research and Development Society of Australasia.
86. Marshall, C. i Rossman, G. B. (1989). *Designing qualitative research*. Newberry Park. Cal: Sage Publications. Martin i Etkowitz, 2000.
87. Merleau-Ponty, M. i Smith, C. (1962). *Phénoménologie de la Perception. Phenomenology of Perception... Translated... by Colin Smith*. London; Humanities Press: New York.
88. Merton. K. (1973). *The sociology of science*. Chicago: University of Chicago Press.
89. Miles, M. B. i Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook*. Beverly Hills: Sage Publications.

90. Moran, D. (2002). *The phenomenology reader*. Psychology Press.
91. Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage.
92. Munjiza, E. i Lukaš, M. (2006). Pedagoško-psihološko osposobljavanje učitelja u visokoškolskim ustanovama. *Odgojne znanosti*, 8(2), 361–383.
93. Neave, G. (1983). The Changing Face of the Academic Profession in Western Europe. *European Journal of Education*, 18(3), 217–227.
94. Nye, J. M. (1993). *From Chemical Philosophy to Theoretical Chemistry: Dynamics of Matter and Dynamics of Disciplines, 1800–1950*. Berkeley, CA: University of California Press.
95. Parry, O., Atkinson, P. i Delamont, S. (1994). Disciplinary identities and doctoral work. U: R. G. Burgess (ur.) *Postgraduate Education and Training in Social Sciences*, str. 34–52. London: Jessica Kingsley.
96. Polašek, O. (2008). *Znanstvena uspješnost znanstvenih novaka*. Doktorska disertacija. Zagreb: Medicinski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
97. Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Suny Press.
98. Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International journal of qualitative studies in education*, 8(1), 5–23.
99. Prijčić-Samaržija, S., Avelini Holjevac, I., Turk, M. (2009). Žene u znanosti: stakleni strop. *Društvena istraživanja*, 18(6), 1049–1074.
100. Prpić K. (1996). Produktivnost istaknutih znanstvenika: znanstvena vrsnost i socio-kognitivni kontekst. *Revija za sociologiju* 27(1-2), 37–52.
101. Prpić K. (2000). Profesionalni i društveni položaj mladih istraživača. U: Prpić, K. (ur.) *U potrazi za akterima znanstvenog i tehnološkog razvoja: studije o istraživačima i menadžerima*, 21–129, Zagreb: Institut za društvena istraživanja
102. Prpić K. (2003). Društvena podcijenjenost znanosti i razvoj hrvatskog istraživačkog potencijala, *Društvena istraživanja* 12(1-2), 63–64, 45–68.
103. Rački, Ž., Peko, A. i Varga, R. (2010). Necessity of Lifelong Education of University Teachers: Pedagogical-Psychological and Didactic-Methodological Training. *Modszertani Kozlony*, 1(1), 36–4.
104. Rončević, N. i Rafajac, B. (2010). *Promjene u akademskoj profesiji: komparativna analiza*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
105. Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and the social sciences*. New York: Teachers College Press.
106. Slišković, A. (2011). Stres kod nastavnika u visokom obrazovanju, *Psihologijske teme*, 20(1), 67–90.
107. Slišković, A. i Maslač Seršić, D. (2011). Work Stress Among University Teachers: Gender and Position Differences. *Arhiva za higijenu rada i toksikologiju*, 62(4), 299–306.
108. Smith, D. W. i Thomasson, A. (2010). *Phenomenology and philosophy of mind*. Oxford University Press.

109. Šporer, Ž. (1990). *Sociologija profesija: ogled o društvenoj uvjetovanosti profesionalizacije*. Sociološko društvo Hrvatske.
110. Taylor, C. (1991). *The Ethics of Authenticity*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
111. Tierney, W. G. i Rhoads, R. A. (1994). *Faculty Socialization as a Cultural Process: A Mirror of Institutional Commitment*. ASHE-ERIC Higher Education Report 6. Washington, DC: The George Washington University, School of Education and Human Development.
112. Tierney, W. G. i Bensimon, E. M. (1996). *Promotion and Tenure: Community and Socialization in Academe*. Albany, NY: State University of New York Press.
113. Tierney, W. G. (1997). Organizational Socialization in Higher Education. *The Journal of Higher Education* 68(1): 1–16.
114. Turner, C. S. V. i Thompson, J. R. (1993). Socializing women doctoral students: Minority and majority experiences. *Review of Higher Education* 16(3): 355–370.
115. Välimaa, J. (1998). Culture and Identity in Higher Education Research. *Higher Education* 36(2): 119–138.
116. Välimaa, J. i Ylijoki, O-H. (ur.) (2008). *Cultural Perspectives on Higher Education*. London: Springer.
117. Vizek Vidović, V. (2009). *Planiranje kurikuluma usmjerenoga na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
118. Wacquant, L. J. (1989). Towards a reflexive sociology: A workshop with Pierre Bourdieu. *Sociological theory* 7(1), 26–63.
119. Weidman, J. C., Twale D. J. i Stein, E. L. (2001). Socialization of graduate and professional students in higher education - A perilous passage? *ASHE-ERIC Higher Education Report* 28(3). Washington, DC: The George Washington University, School of Education and Human Development.
120. Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. New York: Cambridge University Press.
121. Whitley, R. D. (1984). *The Intellectual and Social Organization of Sciences*. Oxford: Clarendon Press.

Iz sebe moraš izvlačiti maksimum.
Ne znaš do koje granice: FORMIRANJE
PROFESIONALNOG IDENTITETA
MLADIH ZNANSTVENIKA

Bojana Vignjević

1. Što je profesionalni identitet i kako se formira?

Određenja profesionalnog identiteta su različita, ali zajedničko im je stajalište koje naglašava važnost osobnih vrijednosti, stavova i iskustava te profesionalnog i šireg okruženja u kojem osoba djeluje. Navedeno je vidljivo iz pristupa različitih autora koji uključuju poziciju da profesionalni identitet obuhvaća percepciju slike o sebi i osjećaj samoučinkovitosti s obzirom na radno okruženje (Briggs, 2007), da je profesionalni identitet uzajamno djelovanje strukturalnih promjena i promjena stavova koji rezultiraju profesionalnim određenjem (Brott i Myers, 1999) ili pak da je profesionalni identitet skup vrijednosti, stavova i uvjerenja o odabranom pozivu (Domović, Vizek-Vidović, 2013). Briggs (2007) zaključuje da se profesionalni identitet može sagledati kroz prizmu vrijednosti (vrijednosti koje osoba prihvaća i na temelju kojih se izjašnjava), lokacije (profesija kojoj osoba pripada) i uloge (uloga koju osoba preuzima u instituciji).

Kada je riječ o formiranju profesionalnog identiteta, Cohen-Scali (2003) tvrdi da je to cijeloživotni proces koji počinje već u djetinjstvu pod utjecajem obiteljskih i institucionalnih stavova (primjerice škole) prema radu. Meijers (1998) pak ističe važnost socijalizacije u organizaciju u formiranju profesionalnog identiteta te zaključuje da formiranje profesionalnog identiteta uključuje osobno životno iskustvo, usvajanje informacija svojstvenih pojedinoj organizaciji, komunikaciju s drugima u istom kontekstu te mogućnost učenja koje nudi organizacija. Pifer i Baker (2013) osim važnosti organizacije, odnosno institucije u formiranju profesionalnog identiteta ističu i važnost discipline, regije, odnosno nacionalnog konteksta, kao i same profesije (Pifer, Baker, 2013: 118), a za Wengera (1998) formiranje identiteta uključuje kontinuirano pregovaranje značenja vlastitih iskustava participacije u pojedinim društvenim zajednicama. Valja dodati i da se formirani profesionalni identitet manifestira kao osjećaj zadovoljstva, predanosti, samoučinkovitosti i motivacije (Canrinus, 2011; Pifer i Baker, 2013).

U ovom radu, a s obzirom na prethodno navedeno, profesionalni identitet podrazumijeva sinergiju osobnih stavova i vrijednosti te onih iz profesionalnog i šireg društvenog konteksta.

Identitet se kontinuirano interpretira i reinterpretira te se formira s obzirom na osobna životna iskustva i proces socijalizacije u profesionalno okruženje (disciplina, organizacija, profesija) uzimajući u obzir i širi društveni kontekst (Meijers, 1998; Wenger, 1998; Beijaard et al., 2004; Day et al., 2006; Mockler, 2011; Pifer, Baker, 2013).

2. Promjene u akademskoj profesiji i formiranje profesionalnog identiteta

Sve je veći broj radova koji se bave profesionalnim identitetom akademskih djelatnika, i to iz različitih perspektiva. Pritom se zavidan broj autora u posljednjih desetak godina bavio pitanjima konstrukcije i obilježja profesionalnog identiteta akademskih djelatnika uslijed promjena u akademskoj profesiji (Henkel, 2002, 2004, 2005; Beck i Young, 2005; Archer, 2008a, 2008b; Taylor, 2008; Delanty, 2008; Churchman i King, 2009; Winter, 2009; Billot, 2010; Whitchurch i Gordon, 2010; Lea i Stierer, 2011; Winter i O'Donohue, 2012; Lewis, 2014; Degn, 2016). U tom kontekstu Rhoades i Slaughter (2006), naslanjajući se na rad Gibbons et al. (1994), govore o usponu tzv. akademskog kapitalizma i nove ekonomije. Naime, Gibbons et al. (1994) percipiraju promjenu u visokom obrazovanju i iz modela 1. (istraživački problemi, vrijednosti, norme i prakse definiraju unutar disciplinarnih zajednica, a svrha je rezultata obogaćivanje partikularne discipline) u model 2. (istraživački problemi, vrijednosti, norme i prakse definiraju se s obzirom na društveno okruženje, rezultati imaju aplikativnu vrijednost, a njihova je svrha društvena promjena). Rhoades i Slaughter (2006) na temelju navedenog predlažu model 3. te na slučaju američkih sveučilišta zaključuju da se institucije visokog obrazovanja po svom ustrojstvu i načinu funkcioniranja približavaju korporativnim organizacijama pri čemu se istraživački problemi, vrijednosti, norme i prakse definiraju s obzirom na ekonomske interese pojedinih institucija. Akademski kapitalizam, smatraju autori, plodno je tlo za stratifikaciju među disciplinama pri čemu će tržišna isplativost discipline utjecati na dostupnost izvora financiranja. U nacionalnim okvirima također je vidljiv fokus na promjene u akademskoj profesiji (više u poglavlju Profesionalna socijalizacija mladih znanstvenika: teorijsko-metodološki pristup) pri čemu je vidljiva tendencija redefiniranja uloga akademskih djelatnika u kontekstu potrebnih kompetencija za rad u suvremenom okruženju. Iz navedenih promjena proizlaze različita pitanja, a za ovaj rad posebno su zanimljiva ona koja se bave formiranjem profesionalnog identiteta.

Kako je ranije spomenuto, profesionalni identitet formira se s obzirom na osobna životna iskustva te proces socijalizacije u profesionalno okruženje (disciplina, organizacija i profesija). Posljedično, formiranje profesionalnog identiteta u akademskoj zajednici između ostalog podrazumijeva i formiranje akademskog identiteta, odnosno identiteta profesije. Sukladno tome važno je istaknuti na koji način promjene u akademskoj profesiji mijenjaju ideju o tome što znači biti akademski djelatnik u suvremenom okruženju. Naime, „tradicionalna” ideja akademskog identiteta u čijem su centru vrijednosti, kao što su kritičnost, profesionalizam, traganje za istinom, intelektualna sloboda i znatiželja, institucionalna i istraživačka autonomija, suradnja i kolegijalnost, mijenja se u ideju „suvremenog” akademskog identiteta u čijem su centru vrijednosti kao što su odgovornost, učinkovitost, kompetitivnost i produktivnost (Archer, 2008a; 2008b; Churchman i King, 2009; Winter, 2009; Winter i O'Donohue, 2012). U

spomenutom procesu promjene javljaju se tenzije između identiteta, odnosno kako Winter (2009) ističe „raskol u identitetima” između onih koji upravljaju i onih kojima se upravlja (eng. *academic managers and managed academics*) pri čemu prvi uz znanstveno-nastavnu djelatnost preuzimaju i neku administrativnu ulogu te se time lakše poistovjećuju sa suvremenom idejom akademskog identiteta, dok drugi nemaju upravljačku funkciju i bliži su tradicionalnom shvaćanju akademskog identiteta. Churchman i King (2009) u kontekstu spomenutog jaza u identitetima pronalaze dvije dominantne priče akademskih djelatnika. Prva je priča o iskustvu doktoranda koji su oko dvije godine u sustavu, a koju autori nazivaju pričom „akademske nade”, a druga je priča onih koji su dulje u sustavu, a nazivaju je pričom „akademskog gubitka i straha” (Churchman i King, 2009: 511). U prvoj priči prepoznaje se izostanak svijesti mladih znanstvenika o promjenama u institucijskoj politici pri čemu osjećaj vlastite vrijednosti i pripadnosti proizlazi iz kontakta sa studentima i kolegama u neposrednom okruženju, dok je druga priča opterećena iskustvima izolacije i traume zbog novog smjera obrazovnih politika u visokom obrazovanju. Izolacija je za ove znanstvenike katkad strategija pružanja pasivnog otpora, dok se aktivniji otpor percipira kao neučinkovit i besmislen (Churchman i King, 2009). U istraživanju koje se bavi percepcijom (ne)autentičnosti, uspjeha i profesionalnog identiteta mladih znanstvenika, Archer (2008a: 270) zaključuje kako, između ostalog, kvantifikacija i kultura hiperprodukcije kod mladih znanstvenika izaziva osjećaje nedostatnosti i neautentičnosti te da mladi znanstvenici na kraju profesionalni identitet stvaraju kroz „principijelne osobne projekte”, odnosno kroz ostvarivanje dobrih međuljudskih odnosa, uspješnom ravnotežom između profesionalnog i privatnog života te osjećajem samoispunjenja i zadovoljstva profesijom. Konkretnije, mladi znanstvenici na osobnoj razini uspijevaju pronaći strategiju formiranja profesionalnog identiteta neovisno o percepciji vlastite (ne)autentičnosti u kontekstu šire akademske zajednice.

Evidentno je da promjene u akademskoj profesiji utječu na formiranje profesionalnog identiteta akademskih djelatnika. Izvjesne postaju tenzije u identitetima te pojedinci prihvaćaju ideju „suvremenog akademskog identiteta”, dok drugi pružaju otpor kroz otvorenu borbu protiv promjena, zalažući se za vrijednosti koje su centralne za „tradicionalni akademski identitet” ili kroz izolaciju kao neku vrstu tihog otpora ili pak konstruirajući svoj profesionalni identitet kroz osobne projekte.

3. Formiranje profesionalnog identiteta kroz konceptualni okvir makro, mezo i mikrorazine

Profesionalna socijalizacija kao proces osposobljavanja u vještinama te usvajanja normi, vrijednosti i uloga profesije, ujedno je i dogradnja profesionalnog identiteta (Taylor, 1991; Hill, 1995; Valimaa, 1998; Henkel, 2005). Važni procesi profesionalne socijalizacije odvijaju se na tri međusobno povezane razine: makro, mezo i mikrorazini (Brajdić Vuković, 2012). Makro razina obuhvaća opću znanstveničku i disciplinarnu socijalizaciju te je povezana s razvojem disciplinarnog identiteta. U ovom kontekstu promatraju se osobitosti disciplinarne kulture u koju je mladi znanstvenik smješten. Mezorazina ili organizacijska razina uključuje institucije, njihove organizacijske jedinice, ali i istraživačke projekte, odnosno projektne timove. Na ovoj je razini važno promatrati osobitosti organizacijskih kultura u koju su mladi znanstvenici

smješteni s obzirom na vrijednosti i norme, prakse i međuljudske odnose. Mikrorazina ili osobna razina odnosi se na stavove i vrijednosti mladih znanstvenika, pristupa profesiji, socioekonomsko porijeklo, rodna, obiteljska i ostala osobna pitanja koja utječu na mogućnosti razvoja u okviru profesije.

Prethodno opisan konceptualni okvir makro, mezo i mikrorazine koji je korišten u istraživanju procesa profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika, primjenjuje se i u ovom radu uz usredotočenost na proces formiranja profesionalnog identiteta mladih znanstvenika. Ovakav konceptualni okvir pogodan je za analizu procesa formiranja profesionalnog identiteta, s obzirom na to da se profesionalni identitet formira pod utjecajem osobnih iskustva i karakteristika kroz socijalizaciju u disciplinu, organizaciju i profesiju. Pritom je važno napomenuti da elementi „tradicionalnog i suvremenog” akademskog identiteta prožimaju sve razine formiranja šireg profesionalnog identiteta. Konkretnije, ranije spomenute promjene u akademskoj profesiji koje mijenjaju koncept akademskog identiteta vidljive su i u vidu formiranja disciplinarnog, organizacijskog te osobnog razvoja identiteta.

Disciplina je tradicionalno oduvijek bila garancija razvoja profesionalnog identiteta akademskih djelatnika (Delanty, 2008). Henkel (2005) tvrdi da je upravo disciplina najčešći izvor vrijednosti, kulture, jezika očekivanja i vjerovanja te se mnogi akademski djelatnici primarno i snažno poistovjećuju s disciplinom. Navedeno nije neobično s obzirom na to da se studente već kroz socijalizaciju tijekom studija potiče na poistovjećivanje sa svojom disciplinom (Pifer i Baker, 2013). Upravo u kontekstu primarne socijalizacije, odnosno formiranja profesionalnog identiteta u razdoblju studiranja, zanimljivo je istaknuti faktore na koje upućuju Chin Pei Tan, Van der Molen i Schmidt (2015), a koji su povezani s početnim formiranjem profesionalnog identiteta. Navedeni su faktori: stjecanje znanja o profesionalnoj praksi, odnosno disciplini i učenje uz uzore u profesiji te autentično iskustvo u profesiji, sklonost prema profesiji (kompatibilnost osobnog identiteta i profesionalnog identiteta) i osjećaj profesionalne samoučinkovitosti. Evidentno je da je i u procesu primarne socijalizacije i formiranja profesionalnog identiteta važno razvijati osjećaj pripadnosti disciplini i profesiji. Važnost disciplinarnog identiteta vidljiva je i u istraživanju koje su proveli Musselin i Becquet (2008), u kojem su očite disciplinarnе razlike u kontekstu interpretacije nekih aspekata akademske profesije. Primjerice sudionici istraživanja, pripadnici polja fizike i biologije, znanstveno-istraživački rad vide kao ključan te u kontekstu promjena koje se zbivaju u akademskoj profesiji osjećaju frustraciju zbog nemogućnosti ostvarivanja vlastitih istraživačkih interesa i nedostatka vremena za bavljenje znanstveno-istraživačkim radom. Također ističu izrazitu usredotočenost na doprinos disciplini te se poistovjećuju ili s disciplinom ili s istraživačkom grupom. Suprotno tome, sudionici iz polja povijesti ističu da su nastava i znanstveno-istraživački rad neraskidivo povezani, osjećaju da imaju potpunu autonomiju i ne ovise o institucionalnim promjenama i zahtjevima. Poistovjećuju se, dakle, s „tradicionalnim” akademskim identitetom, ističući važnost autonomije i slobode. Autori na kraju zaključuju da je vidljiv jaz između identiteta koji se formira pod utjecajem discipline i osobnog identiteta, s jedne strane, te karijernih putanja koje su definirane organizacijskom kulturom, s druge.

Institucija, odnosno uže gledajući, odjel/odsjek, čini kontekst formiranja profesionalnog identiteta. Institucija integrira povijest, tradiciju, norme i vrijednosti, nove zahtjeve i obrazovne

politike, kao i osobne identitete svih dionika. Dodatno, odjel/odsjek čine i kontekst ostvarivanja disciplinarnog identiteta (Henkel, 2004). Izvjesno je stoga da je riječ o živom i dinamičnom organizmu koji se kontinuirano mijenja i oblikuje. Institucionalna razina čini i prostor u kojem se najočiglednije manifestira zaokret prema korporativnoj i tržišnoj politici te se produciraju tenzije u profesionalnom identitetu (Winter i O'Donohue, 2012). Naime, centralni elementi akademskog identiteta, kao što su intelektualna znatiželja, profesionalna autonomija i sloboda te kolegijalnost, narušeni su akademskim kapitalizmom pri čemu dolazi do podvojenosti profesionalnog identiteta te tada akademski djelatnici odvajaju svoje „unutarnje ja” i „organizacijsko ja” (Winter, 2009). Konstantne promjene u organizacijskoj kulturi, povećanje odgovornosti i poslova, važnost produkcije i nedovoljna institucionalna podrška dovode do izazova u formiranju stabilnog organizacijskog identiteta te često postoji podjela između percepcije sebe kao akademskog djelatnika i onoga što propisuje organizacija (Billot, 2010). Na ovom tragu Degn (2016) primjećuje da pozitivna percepcija organizacije utječe na pozitivnu sliku o sebi, ali u trenutku kada članovi organizacije prepoznaju izvjesnu prijetnju svom organizacijskom identitetu (primjerice, u vidu mjerenja uspjeha i upravljačke klime), tada se identificiraju s nekim drugim kategorijama, kao što su disciplina, istraživačka grupa ili profesionalna kategorija (nastavnik ili istraživač) (Degn, 2016: 4). Mladi znanstvenici pritom su najranjivija skupina s obzirom na očigledan pritisak spram napredovanja i produciranja te zahtjeva za visokim standardima obavljanja sve većeg obima poslova, stoga često pribjegavaju formiranju identiteta kroz osobne projekte (Archer, 2008; Delanty, 2008).

Osobni identitet u kontekstu osobnih vrijednosti i stavova, ali i spola, rase, socioekonomskog statusa te drugih osobnih karakteristika, važan su element razvoja profesionalnog identiteta s obzirom na to da osobno očiste oblikuje percepciju discipline, organizacije i same profesije. Drugim riječima, osobni identitet upotrebljava se kao sredstvo za razumijevanje iskustava pojedinaca u danom kontekstu. Dodatno valja napomenuti da je uspješna integracija osobnog i profesionalnog identiteta izravno povezana s osjećajem zadovoljstva profesijom te ostankom u profesiji (Pifer i Baker, 2013), stoga je važno koristiti osobnu prizmu jer osigurava širu perspektivu od promatranja isključivo disciplinarnih ili organizacijskih utjecaja na razvoj profesionalnog identiteta. Sveprisutne promjene u akademskoj profesiji ostavljaju traga na privatni život svih akademskih djelatnika, a posebice mladih znanstvenika. Visoka razina stresa te dugo radno vrijeme utječu na ravnotežu između privatnog i profesionalnog života pri čemu Winter (2009: 278) primjećuje da mladi znanstvenici postaju „poslušni, fleksibilni, oni koji ,bičuju sami sebe’ te produciraju ono što od njih traži nova ekonomija”. U novom okruženju osjećaju da moraju raditi više da bi dostigli svoje kolege i istodobno izjavljuju da se ne smiju žaliti jer se čini da je trenutna situacija „vlastiti izbor”. Pritom valja istaknuti da žene osjećaju dominiranje muških vrijednosti u akademskoj zajednici pri čemu je pozicija žena, a osobito majki, nezavidna (Archer, 2008b). Otpor je vidljiv u izradi spomenutih osobnih principijelnih projekata u kojima mladi znanstvenici uglavnom samostalno i svjesno odlučuju o vlastitom profesionalnom putu.

4. Metodološki okvir istraživanja

Kvalitativni pristup u ovom istraživanju pruža mogućnost da, kako kaže Creswell (2007: 40), „osnažimo pojedince da ispričaju svoje priče” te pruža način razumijevanja fenomena u cjelini. Fenomenološki pristup, primijenjen u ovome istraživanju, omogućuje spoznavanje biti/

esencije fenomena kroz značenja koja se pridaju događajima, iskustvima i drugim važnim akterima u okruženju (više u poglavlju „Profesionalna socijalizacija mladih znanstvenika: teorijsko-metodološki pristup”). U kontekstu formiranja profesionalnog identiteta mladih znanstvenika, fenomenološko očišće omogućilo je razumijevanje vlastitih pogleda mladih znanstvenika na njihovu stvarnost kroz proživljena iskustva u okruženju u kojem se nalaze. Iskustva i značenja koja su mladi znanstvenici pridali procesu profesionalne socijalizacije omogućila su paralelno i uvid u proces formiranja profesionalnog identiteta te pronalaženje zajedničkih odrednica koje čine esenciju/bit fenomena formiranja profesionalnog identiteta.

4.1. Istraživačka pitanja

Temeljno je istraživačko pitanje projekta APROFRAME *na koji se način kroz profesionalnu socijalizaciju usvajaju važni implicitni i eksplicitni elementi akademske profesije?* S obzirom na ranije spomenutu neraskidivu vezu procesa profesionalne socijalizacije i formiranja profesionalnog identiteta, svrha je ovog rada opisati proces formiranja profesionalnog identiteta mladih znanstvenika te opisati obilježja tog identiteta. Profesionalni identitet pritom se definira kao *sinergija osobnih stavova i vrijednosti te profesionalnog i šireg društvenog konteksta*. Profesionalni identitet kontinuirano se interpretira i reinterpretira te se formira s obzirom na osobna životna iskustva i proces socijalizacije u profesionalno okruženje (disciplina, organizacija, profesija), uzimajući u obzir i širi društveni kontekst. U ovome se radu pošlo od sljedećih istraživačkih pitanja koja se uklapaju u teorijsko-metodološki okvir istraživanja:

1. Što čini esenciju/bit fenomena razvoja profesionalnog identiteta u kontekstu discipline i disciplinarnog okruženja?
2. Što čini esenciju/bit fenomena razvoja profesionalnog identiteta u kontekstu organizacijskog okruženja?
3. Što čini esenciju/bit fenomena razvoja profesionalnog identiteta s obzirom na osobne karakteristike i iskustava?

4.2. Metoda prikupljanja podataka i uzorak

U istraživanju se primjenjivala metoda „dubinskog fenomenološkog intervjuiranja”, i to prilagođena verzija intervjua u tri serije koji predlaže Seidman (2006). Ovakav tip intervjua uključuje, prije svega, fokus na životnu povijest sudionika, zatim detalje sadašnjeg doživljaja pojedinog fenomena te promišljanja i pridavanje značenja proživljenom fenomenu. Kako je smisao dubinskog intervjuiranja interes za razumijevanje iskustava i značenja koje sudionici pridaju svome iskustvu (Seidman, 2006), intervju se sastoji od otvorenih pitanja dok se podpitanja grade s obzirom na odgovore sudionika. Cilj je ovakvog intervjua da sudionici rekonstruiraju svoje iskustvo unutar teme koja se istražuje (više u poglavlju „Profesionalna socijalizacija mladih znanstvenika: teorijsko-metodološki pristup”).

Uzorak je odabran metodom maksimalne varijacije kako bi se osigurala najveća moguća raznolikost iskustava. Proveden je ukupno dvadeset i jedan fenomenološki intervju, a uzorak je

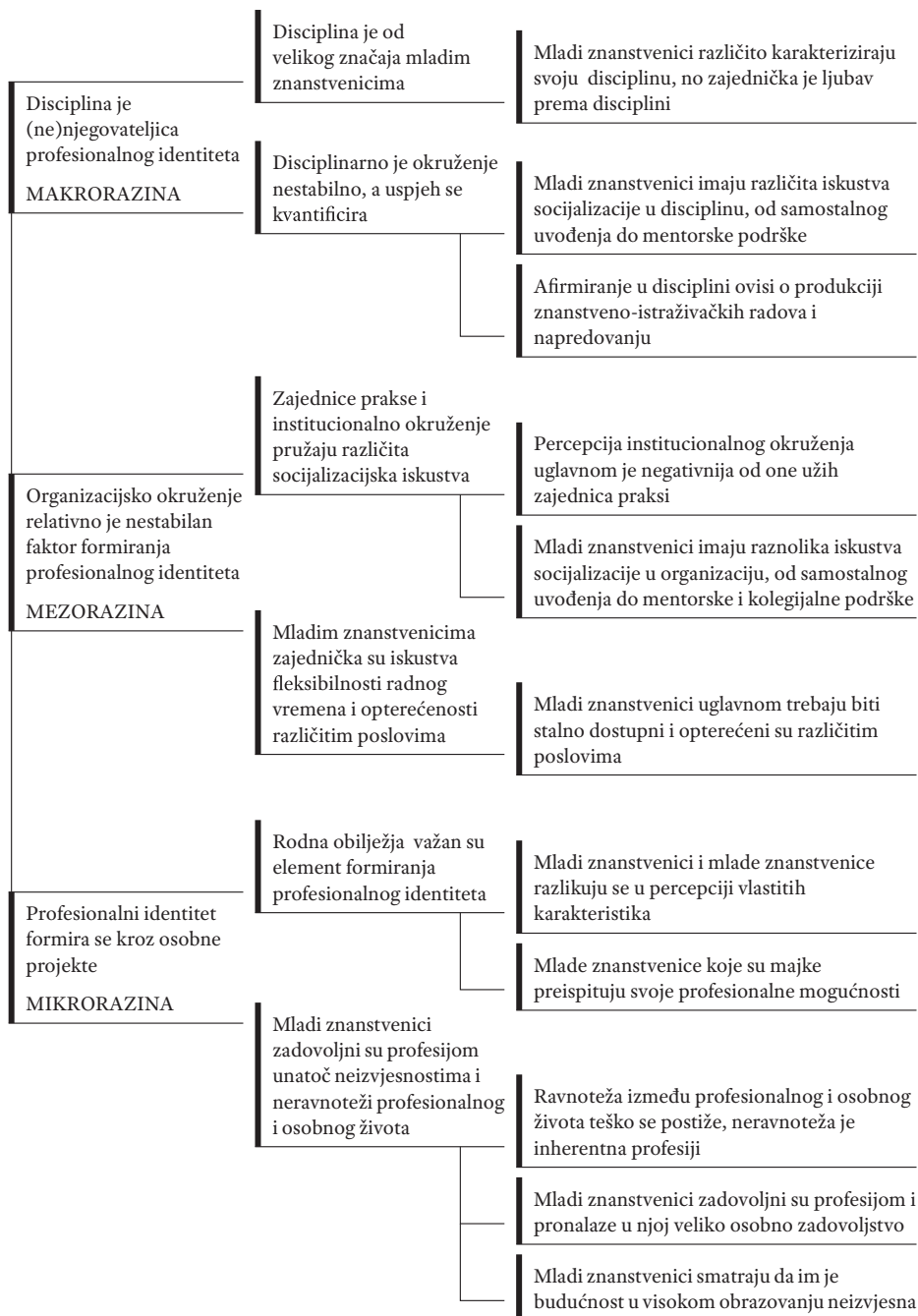
varirao između sveučilišta različitog ustrojbenog oblika, zvanja, znanstvenih područja i spola sudionika istraživanja. Dob sudionika istraživanja kreće se u rasponu od 29 do 45 godina. Provođenje pojedinačnih fenomenoloških intervjua trajalo je u prosjeku oko 90 minuta. U istraživanju je sudjelovalo 12 žena i 9 muškaraca. S obzirom na zvanje, u istraživanju je sudjelovalo 13 viših asistenata/poslijedoktoranada i 9 docenata. Provedenim intervjuima obuhvaćena su sva područja znanosti, osim interdisciplinarnih područja znanosti i umjetnosti.

Sudionicima istraživanja pristupilo se osobno putem e-pošte te su se intervjui odvijali na mjestu koje su predložili sami sudionici. Prije početka intervjua, sudionici su pročitali i potpisali informirani pristanak čime su potvrdili svoje sudjelovanje u istraživanju, a istraživači se obvezali na čuvanje povjerljivosti podataka. Intervjue su transkribirali članovi projektnog tima te se analizi podataka pristupilo sporazumno radi osiguravanja metodološke triangulacije. Dodatno je radi zaštite podataka svakom sudioniku istraživanja dodijeljena šifra, odnosno brojčana i slovena oznaka.

4.3. Metoda analize podataka

Proces kodiranja i analize podataka započeo je inicijalnim kodiranjem transkripata svih članova tima nakon čega se pristupilo procesu sporazumnog kodiranja koje je iznjedrilo područja, dimenzije i kodove. Potom je uslijedilo individualno uređivanje kodnog stabla pri čemu je svatko od članova dobio nekoliko širih tema. Proces je rezultirao stvaranjem velike zajedničke baze podataka te se kodno stablo sastojalo od 2885 kodova raspoređenih u 21 područje. S obzirom na to da fenomen razvoja profesionalnog identiteta nije zauzimao jedno konkretno područje, za potrebe ovoga rada uslijedio je pregled svih dimenzija u svim područjima te su se formirale izviruće tematske cjeline s fokusom na formiranje profesionalnog identiteta. Šire tematske cjeline tada su se uklapale u postojeći konceptualni okvir makro, mezo i mikrorazine. Za svaku od razina potom su se izradile tematske mreže po uzoru na model koji je predstavila Attride-Stirling (2001) stvarajući tri razine tema: temeljne teme (predstavljaju grupirane kodove), organizacijske teme (predstavljaju grupirane temeljne teme) i globalne teme (predstavljaju grupirane organizacijske teme te su sukus pojedine razine).

Rezultati tematske analize u ovome su radu predstavljeni u skladu s navedenim konceptualnim okvirom te se započinje s prikazom rezultata na makrorazini koja podrazumijeva temu formiranja profesionalnog identiteta u kontekstu discipline i disciplinarnog okruženje. Zatim se na mezorazini opisuje formiranje profesionalnog identiteta s obzirom na organizacijsko okruženje te se na kraju na mikrorazini prikazuju rezultati povezani s formiranjem profesionalnog identiteta u kontekstu osobnih karakteristika i iskustava. Za svaku od razina predstavljen je i grafički prikaz tematske mreže, odnosno pripadajuća globalna tema, organizacijske teme i temeljne teme koje čine osnovu analize rezultata istraživanja. Sve navedene razine te teme i podteme zastupljene na svakoj od razina vidljive su iz prikaza cjelokupne tematske mreže.



Slika 1. Prikaz cjelokupne tematske mreže

5. Rezultati tematske analize

5.1. Formiranje profesionalnog identiteta u kontekstu discipline i disciplinarnog okruženja

Kako je vidljivo iz slike 1., tematska analiza na makrorazini iznjedrila je temat ili globalnu temu: *Disciplina je (ne) njegovateljica profesionalnog identiteta*. Da bi se spomenuti temat opisao, u prikazu rezultata polazi se od organizacijskih tema: *Disciplina je od velikog značaja mladim znanstvenicima* te *Disciplinarno je okruženje nestabilno, a uspjeh se kvantificira*, koje se dodatno objašnjavaju kroz prikazane temeljne teme.

Disciplina¹ i disciplinarno okruženje važni su elementi formiranja profesionalnog identiteta u akademskoj zajednici. Jedan od razloga je i dugogodišnje usmjerenje akademske zajednice na istraživanja s ciljem doprinosa disciplini (Rhoades i Slaughter, 2006). U tom kontekstu Henkel (2005) govori o disciplini kao „negovateljici” identiteta, što potvrđuju i neki drugi autori (Delanty, 2008; Musselin i Becquet, 2008; Winter, 2009; Lea i Stierer, 2011; Fitzmaurice, 2013). Tematska analiza u ovom istraživanju upućuje na dvojni aspekt discipline i disciplinarnog okruženja. S jedne strane, evidentno je da je mladim znanstvenicima, sudionicima istraživanja disciplina od velikog značaja, s obzirom na to da je usko povezana s njihovim afinitetima te se na neki način njihove osobne karakteristike ogledaju u disciplini kojom se bave. Međutim, s druge strane, izvjestan je i nedostatak uvođenja u disciplinu pri čemu su mladi znanstvenici često prepušteni sami sebi, a dodatno osjećaju pritisak zbog kvantificiranja uspjeha i afirmacije u disciplini.

Opisujući značaj koji disciplina ima za mlade znanstvenike, pojavljuje se tema karakterizacije vlastite discipline pri čemu su vidljive razlike u percepciji kompetitivnosti u disciplini, zahtjevnosti, dinamičnosti te suradnje unutar discipline. Međutim, zajednička svim sudionicima istraživanja ljubav je prema disciplini zbog koje unatoč nezadovoljstvu pojedinim segmentima disciplinarnog okruženja ipak pronalaze zadovoljstvo u bavljenju svojom disciplinom što upućuje na kontinuitet zadovoljstva disciplinom od odabira studija do profesionalnog djelovanja.

U kontekstu karakteristika discipline, najčešće se govori o tome koliko je učestala suradnja unutar discipline te u tom kontekstu sudionici iz svih disciplina ističu da neki oblik suradnje na nacionalnoj ili međunarodnoj razini postoji. Mladi znanstvenici su više ili manje njome zadovoljni, ali evidentno je da suradnja u disciplini za njih predstavlja važan segment socijalizacije, a posljedično i razvoja profesionalnog identiteta.

1 Termin disciplina u ovome radu podrazumijeva polje ili granu prema Pravilniku o znanstvenim i umjetničkim područjima, poljima i granama (2009), ovisno o kontekstu u kojem sudionici istraživanja upotrebljavaju spomenuti termin.

...pa mi se povezujemo dosta. Znači imamo institute u različitim gradovima, imamo rodne fakultete, tako da... u principu jako dobro surađujemo, komuniciramo često, pišemo zajedno projekte, objavljujemo radove. Mislim da je u redu, da. (11_BTZ)

U Hrvatskoj manje jer se u Hrvatskoj manje bave time, a recimo kroz rad na doktoratu sam došao u doticaj s drugim ljudima koji se bave sličnim stvarima u Italiji, Americi, ... Iranu, ali... Tako da hm..., ono, razmjene iskustava, ne znam, razmjena članaka. Neke dijelove svog doktorata bi im preveo pa poslao i takve stvari. Tražio bi od njih.... (35_TZ)

Kako je ta zajednica ljudi koji se bave mojom disciplinom kod nas mala, onda je to sve kao jedna obitelj. Postoji društvo koje se sastaje dva puta godišnje i postoji zapravo jedna tako pozitivna atmosfera među tim ljudima; nema neke zavisti, nisam nikada vidjela. Ja sam i prije bila u tom društvu i baš mi je ugodno s njima raditi, atmosfera je uvijek vrlo radna kad se radi, a opuštena i prijateljska kad je vrijeme za neki odmor i druženje. Ima zbilja velikih stručnjaka koji rade i u inozemstvu i sklapaju velike poslove, a ustvari su to sve vrlo jednostavni ljudi spremni pomoći, dati savjet, podijeliti svoje iskustvo. Ja sam uglavnom imala pozitivno iskustvo. (22_DZ)

Pa tu sam se htio nadovezati, uspostavili smo, recimo, suradnju s istraživačima iz inozemstva i mogu reći da uže surađujemo s njima nego, što mi je žao, nego sa susjednim katedrama na istom zavodu, da ne govorim šire. Dobro, naravno, kad idete šire onda je i manji onaj presjek gdje možete surađivati. Tako da ... žao mi je što je to tako, ali tako je trenutno. (19_TZ)

Što se tiče karakteristika discipline u kontekstu dinamičnosti i aktualnosti primjećuje se da mladi znanstvenici iz područja tehničkih znanosti najviše govore o svojoj disciplini kao izrazito dinamičnoj i aktualnoj što uglavnom objašnjavaju učestalim i brzim tehnološkim promjenama. U tom kontekstu primjećuju da je važno pratiti trendove te se kontinuirano usavršavati u disciplini. Također ističu izazove povezane s tempom objavljivanja s obzirom na to da objavljeni rezultati istraživanja brzo zastarijevaju. Dodatno se taj izazov odražava i kroz nastavu jer predavanja također trebaju pratiti najnovije trendove što je katkad zahtjevno. Primjetna je usredotočenost na aplikativnu vrijednost rezultata istraživanja, pri čemu je u području tehničkih znanosti važno ponuditi konkretan produkt koji će imati neposrednu primjenu, ali se istodobno javlja i pitanje znanstvenog doprinosa takvih rezultata:

Mislim da je jako dinamična, ... ima jako puno prvenstveno eksperimentalnih istraživanja. Kod nas bez eksperimentalnih istraživanja ne možeš ništa. Takvo je područje da si bez eksperimenta ništa, ako nemaš opremu opet ne možeš raditi ta istraživanja. (39_TZ)

Znači, u mojoj disciplini teško će netko u Hrvatskoj razviti neku teoriju, nove algoritme i sve... sve se svodi na nekakvu primjenu nečega što je netko napravio. Primjenu, prilagodbu, nazovimo to tako. I praktički, pošto nema razlike kako se vrednuju rezultati discipline kod nas u znanosti, onda smo mi svi možda malo zakinuti u odnosu na discipline gdje se mogu baš teoretski pomaci napraviti. ... u

principu je teško objaviti članak koji je ono, ajmo reći, puni znanstveni članak, ono gdje je nekakav vidljivi znanstveni doprinos. Svaki taj članak je nekakav, ustvari, primjena, ... samo je pitanje koliko će se to zamagliti tako da recenzenti ne shvate da je to ustvari primjena. ... ima puno područja, svaki dan se nešto novo mijenja, nešto novo otkriva i dosta je teško i na nastavi pratiti sve to. Uvijek se malo kaska za tim jer, ne znam, pripremio si danas materijale, a na webu se već može pronaći ... nešto novo što je netko osmislio. (35_TZ)

U drugim znanstvenim područjima ne pronalazi se jedinstven opis dinamičnosti i aktualnosti discipline, već se govori o pojedinim područjima istraživanja pri čemu su neka statična, a neka dinamična te se po tome razlikuju i unutar istog područja znanosti. Pritom valja dodati da pojedini mladi znanstvenici, sudionici istraživanja, kao karakteristiku svoje uže specijalizacije, odnosno područja istraživanja ističu „ekskluzivnost“, odnosno činjenicu da se malo ljudi u nacionalnim, ali i u međunarodnim okvirima bavi temom kojom se oni bave. Navedeno je katkad mač s dvije oštrice s obzirom na to da se rad mladih znanstvenika u takvom području brzo primjećuje zbog teme koja može biti atraktivna i neistražena, a katkad zbog toga ostaju marginalizirani te teško pronalaze mogućnosti za suradnju, osobito u nacionalnim okvirima.

Pa evo, ovo, konkretno, samo se ja bavim ovim čime se ja bavim, uz moju bivšu mentoricu i još neke suradnike. Znači, od našeg istraživačkog tima samo mi. Čak se ne bave ni u Hrvatskoj baš takvom problematikom. (29_BZ)

To je tako jedna specijalizacija koja nema puno ljudi... (22_DZ)

Jako je malo ljudi u mojoj disciplini, ima ljudi iz srodne discipline koji onda koketiraju i istražuju, ali njima nedostaje pravog istraživanja. (16_HZ)

Kao što je prethodno spomenuto, karakterizacija disciplina varira te se teško pronalaze jasne razlike u kontekstu područja znanosti kao nezavisnih varijabli na temelju čega bi se iznosili zaključci o karakteristikama svakog područja znanosti. Međutim, zanimljiv je nalaz povezan s mladim znanstvenicima koji govore o iskustvima degradiranja i neuvažavanja njihove discipline. Iako ovakav diskurs u našem istraživanju nije tipičan, navedena iskustva mogu biti indikativna u kontekstu formiranja profesionalnog identiteta u disciplini. Naime, unatoč osobnom zadovoljstvu odabranom disciplinom kojom se dodatno stabilizira osobni identitet, stabilnost disciplinarnog identiteta koji se formira u pojedinom kontekstu, ovisi i o općoj percepciji discipline. Uzimajući u obzir da je profesionalni identitet sinergija osobnog identiteta i profesionalnog okruženja, negativna percepcija okruženja spram discipline potencijalno može imati negativan utjecaj na stabilnost profesionalnog identiteta u cjelini.

... mi u našoj disciplini – sad ja ne pričam o drugim strukama – nismo cijenjeni na tržištu rada kao možda u nekim drugim europskim zemljama i u principu dosta puta sam čula nešto u stilu „za to što ti radiš ne treba ti faks“. (11_BTZ)

A to što ovi moji kolege ne znaju što je moja disciplina, to je njihov problem. Što oni to smatraju kao nekom banalnom... Čak i ne smatraju znanošću... (36_BTZ)

Unatoč svim navedenim razlikama u kontekstu karakteristika discipline kojom se mladi znanstvenici bave, vlastita percepcija i stav prema disciplini najčešće su pozitivni. O disciplini se često govori s puno ljubavi te zahvaljujući, između ostalog, i tome, mladi znanstvenici pronalaze zadovoljstvo u svojoj profesiji.

Ja mislim da ja ne mogu biti dobra znanstvenica, ako ja to ne volim. Ako ja, ako ja... Nitko mene neće natjerat da ja u subotu ili nedjelju radim nešto, ako ja to ne volim. Tako da... Ja sam sretna što ja to još uvijek volim, što se ja tu nalazim i što, eto, imam nekakve, onako, potrebe koje su u tom smislu zadovoljene. (24_PZ)

Još sam se od studija bavila tim područjem tako da mi je to ljubav velika. (16_HZ)

U ovom kontekstu, zanimljivo je istaknuti i nalaz koji upućuje na usko povezivanje osobnog identiteta s disciplinarnim identitetom na način da se vlastite osobine ili stavovi izravno povezuju s disciplinarnim karakteristikama. Primjerice, naglašenija osobna orijentacija prema znanstveno-istraživačkom radu objašnjava se činjenicom da znanstvenike u polju općenito karakterizira pristup „*dajte mi olovku i papir i ja ću radit, pustite me objavljivat i tako to*” (24_PZ) ili da se vlastita svestranost i bavljenje različitim aktivnostima objašnjava činjenicom kako je biti svestran „*česta karakteristika*” znanstvenika u polju (25_PZ).

Naglašena sklonost disciplini koju mladi znanstvenici povezuju sa zadovoljstvom profesijom te poistovjećivanje vlastitih karakteristika i osobina s disciplinarnim karakteristikama upućuju na razvijen disciplinarni identitet.

Tema *Disciplinarno okruženje je nestabilno, a uspjeh se kvantificira* opisuje iskustva socijalizacije i afirmacije u disciplinu kao kontinuitet pri formiranju profesionalnog identiteta u disciplinarnom okruženju. Unutar navedene teme, primjećuje se da u kontekstu uvođenja u disciplinu postoje različita iskustva. Za neke sudionike karakteristično je da su im mentori bili najvažniji za uvođenje u disciplinu, neki ističu da su bili samostalni i nisu imali ničiju pomoć, dok su za neke u tom kontekstu bili važni kolege koji su ih uvodili.

Ja nisam imala pojma što da radim. I onda je on meni rekao da mi on može dati nekakvu knjigu ili članak čisto da ja vidim da li to mene zanima, da ja malo prelistam i to. A on mi može biti mentor. I onda sam ja to malo gledala i meni se to područje uvijek sviđalo, al' nisam nikad razmišljala – sad bi ja to nešto radila – ali kad sam to malo prelistala i vidjela, jednostavno su mi ljudi koji su u toj grupi u redu... I ja sam onda to upisala. (24_PZ)

Same smo se snalazile. Kad smo mi pitale, to i ja sad vidim kad se vraćam unatrag, inače nisam znala da je tako... vidim da je na drugim projektima ili u drugim suradnjama drukčije. Mi smo se same snalazile. Čak i u toj kooperaciji, suradnji, nekako je uvijek bilo na nama da mi ideju same... same smo sve učile. (16_HZ)

Pa je, ali obzirom da se to područje toliko razvija bilo je dosta tih materijala i mogućnosti da se... I dostupnih online materijala i nekakvih, opet, stvari koje su aktualne, ljudi pričaju o tome, dosta se može pročitati. Ima i konferencija na tu

temu. Znači, dosta je otvoreno po tom pitanju i lako se mogu nabavit materijali i onda ući u to. (26_TZ)

...mi jesmo često raspravljali... Kad god je netko od nas nešto pisao, iznosili smo mišljenja, pitali što tko misli o tome... Ja sam sad tu konstrukciju ovako napravila, čini li ti se da to tako drži vodu... Čitali smo si radove međusobno... Tako da da, pomogli su mi svi oni. (22_DZ)

Izvjesno je da ne postoji ustaljen proces uvođenja mladih znanstvenika u disciplinu te da u tom kontekstu nije moguće govoriti ni o razlikama između područja znanosti. Primjetno je da se socijalizacija u disciplinu često događa „stihijski”, odnosno ovisi o kapacitetu, volji i želji mentora i kolega na instituciji. S obzirom na to, nerijetke su situacije u kojima se mladi znanstvenici samostalno uvode u disciplinu proučavajući literaturu ili savjetujući se s drugim kolegama. Istodobno, kada se govori o afirmaciji unutar discipline, sudionici uglavnom smatraju da je proces afirmacije težak i dugotrajan te da uglavnom ovisi o dinamici objavljivanja i o akademskom statusu, odnosno napredovanju. Konkretnije rečeno, izvjestan postaje pritisak prema produkciji pri čemu se uspjeh i afirmacija u disciplini kvantificira i broji u radovima koje je osoba objavila te postoji sklonost mišljenju da se mladi znanstvenici afirmiraju kroz proces napredovanja koji je također uvjetovan uglavnom znanstveno-istraživačkim radom. Iako uvjeti za napredovanje u kontekstu produkcije znanstveno-istraživačkih radova variraju te sukladno tome postoje disciplinarne razlike, tendencija hiperprodukciji u akademskoj profesiji ne zaobilazi niti jednu disciplinu:

E sad, a što se tiče znanosti, velim, tu je dosta teško upravo zbog toga jer teško objavljujemo radove. Spora je dinamika objavljivanja radova, teško dobivamo projekte tako da... Mislim da je teško uspjeti. (11_BTZ)

Ah, da je teško jer se u današnje vrijeme u znanosti trebate posebno afirmirati vani, a onda morate pisati na engleskom, a onda su vani znanstvenici napredniji u smislu tehnike i nekakvih metoda istraživanja. (16_HZ)

A to je sve definirano kroz napredovanje, definirano je pravilnicima i tako... Ako si ispunio uvjete ideš dalje, a ako nisi... (21_DZ)

Prvenstveno mislim da je to znanstvena produktivnost. Jer se sve svodi na to da se fakulteti financiraju prema toj našoj produktivnosti. To je sada prvenstveno kod nas na fakultetu, ta znanstvena produktivnost se kontinuirano izbacuje u prvi plan, a koja je dosta loša, a opet dosta loša jer ... su ljudi, mogla bih to tako reći ako smijem, neinformirani. Mislim da dosta ljudi...ne zna što je cc rad, čemu on uopće, ili npr. rad u A bazi. Pola ih uopće na zna kakvi su uvjeti rektorskog zbora za napredovanja, kakve uvjete ti uopće trebaš imati za npr. redovnog profesora, kao da svi žive u nekom neznanju ili ih to ne zanima i onda automatski ni ne rade na taj način da rade radove, da imaju tu znanstvenu produktivnost jer nisu obaviješteni, a mi onda imamo manju znanstvenu produktivnost. Onda dekan na sve žive moguće načine stimulira... (39_TZ)

Ovakva tematska struktura objedinjuje se modificiranom tezom Mary Henkel (2009) da je u slučaju mladih istraživača koji su sudjelovali u ovom istraživanju disciplinu zaista možemo nazvati „njegovateljicom identiteta”, međutim, istodobno je disciplinarno okruženje izvor nestabilnosti za profesionalni identitet. Naime, s jedne se strane može govoriti da je činjenica da postoji izvjestan kontinuitet ljubavi prema disciplini od studija pa tijekom profesionalne socijalizacije do danas, dokaz pripadnosti disciplini i znak formiranog disciplinarnog identiteta. Međutim, s druge je strane vidljiva nestabilnost u disciplinarnom okruženju koja se očituje u nejednakoj suradnji u disciplinama, nedostatnoj i nedosljednoj potpori za socijalizaciju u disciplinu, negativnoj percepciji pojedinih disciplina te promjenama u akademskoj profesiji koje se tiču pritisaka prema produkciji znanstveno-istraživačkih radova. Može se zaključiti da iako su mladi znanstvenici svjesni nestabilnosti i nesigurnosti u disciplinarnom okruženju te čak izražavaju svoje nezadovoljstvo ovakvom situacijom, njihova sklonost i poistovjećivanje s disciplinom nadilazi navedene poteškoće u disciplinarnom okruženju.

5.2. Formiranje profesionalnog identiteta u organizacijskom okruženju

Iz slike 1. vidljivo je da je tematska analiza na mezorazini iznjedrila temat ili globalnu temu: *Organizacijsko okruženje je relativno nestabilan faktor formiranje profesionalnog identiteta*. Kako bi se spomenuti temat opisao, u prikazu rezultata polazi se od organizacijskih tema: *Zajednice prakse i institucionalno okruženje pružaju različita socijalizacijska iskustva te Mladim znanstvenicima zajednička su iskustva fleksibilnosti radnog vremena i opterećenosti različitim poslovima*, koje se dodatno objašnjavaju kroz prikazane temeljne teme.

Wenger (1998: 145) konstatira da se formiranje identiteta „sastoji od pregovaranja značenja našeg iskustva članstva u društvenim zajednicama”. U tom smislu način na koji osoba interpretira i razumije svoju poziciju u nekoj društvenoj zajednici ne ovisi isključivo ni o individualnim odlukama ni o partikularnoj praksi, artefaktima i vrijednostima određene organizacije. Identitet u ovom kontekstu uključuje osobno iskustvo i interpretaciju zajednice prakse², uzimajući u obzir i širu institucijsku kulturu. Mladi znanstvenici, sudionici istraživanja pritom opisuju svoja iskustva i interpretaciju međuljudskih odnosa i suradnje, kao i procesa socijalizacije u zajednicu prakse. U tom kontekstu naglasak je na (ne)sudjelovanju koje se uzima kao središnji aspekt formiranja identiteta u organizaciji (Wenger, 1998). Drugim riječima, ovisno o tome sudjeluju li mladi znanstvenici ili ne sudjeluju i na koji način u svojim zajednicama prakse te širem institucionalnom okruženju, što se očituje kroz gore navedena iskustva, oni će potencijalno razvijati stabilniji ili nestabilniji organizacijski identitet, a posredno i profesionalni identitet.

2 Zajednica prakse (eng. *community of practice*) pojam je koji Wenger (1998: 48) upotrebljava kako bi opisao različite zajednice u kojima razvijamo, pregovaramo i dijelimo svoje razumijevanje svijeta. Kada se spomenuti pojam upotrebljava u ovome radu, podrazumijeva užu zajednicu u kojoj mladi znanstvenici djeluju: zavod/odjel/odsjek.

Tema *Zajednice prakse i institucionalno okruženje pružaju različita socijalizacijska iskustva* upućuje na to da u kontekstu kulture i međuljudskih odnosa u zajednicama prakse i širem institucionalnom okruženju postoje različita iskustva, od onih pozitivnih, pri čemu je izvjesno da mladi znanstvenici uživaju potporu kolega i da su međuljudski odnosi uređeni, do iskustava u kojima nailaze na nerazumijevanje i nepoticajno okruženje. Iako nije moguće donositi zaključke o različitim institucijama s obzirom na to da se analizom nisu utvrdile razlike među njima, valja, ipak, napomenuti da se često ističe pozitivno i stimulirajuće neposredno okruženje (primjerice, na razini zavoda, odjela, odsjeka, istraživačke grupe ili ureda), no u širem institucionalnom okruženju fakulteta ili sveučilišta suradnja je slabija, govori se o nerazumijevanju, zavisti, čak i opstruiranju.

Kada opisuju međuljudske odnose u neposrednim zajednicama prakse (ured/zavod/odjel/odsjek), mladi znanstvenici često govore u afirmativnom tonu. Ističe se potpora i podrška starijih i mlađih kolega te ugodna i poticajna atmosfera. Primjećuje se da mladi znanstvenici imaju osjećaj da sudjeluju, da se imaju kome obratiti za pomoć te da uspješno surađuju sa svojim kolegama:

...na zavodu sam doživjela da je prema znanstvenim novcima i mladim ljudima bio jako pozitivan stav. Uvijek nas se u sve uključivalo i ne mogu reći, svaki sastanak, ono... uvijek smo prisutni, makar to možda nije sad konkretno bitno za nas, ali čisto da upoznamo ljude da se atkiviramo, da se pokrenemo. I naša predstojnica stvarno uvijek gleda na to da svijet ostaje na mladima. Ona kaže – jednog dana ja ću otići, vi ćete ostati. Možda nećemo mi zbog situacije kakva je, ali mlađi će ostati. Tako da mogu reći da je na zavodu stvarno, ono, super klima. (11_ BTZ)

Nadopunjavaju se. ... kolege, pogotovo mlađi kolege. Osim mene radi još kolegica koja je sad postala docentica... mlađa od 40 godina, i još jedan kolega koji je docent, isto je mlađi od 40 godina, i dvije kolegice koje su preko 50 godina i one su profesorice. I pogotovo mi mlađi kolege se jako dobro nadopunjavaju. Znači, međusobno radimo sve poslove, ali ukoliko netko ne stigne nešto, pomognemo si. Da. Pritom, naravno, svatko radi svoje predavanje i svoje vježbe, ali ovdje mislim na neke druge poslove koji se moraju odraditi, a možda ta osoba zbog hrpe drugog posla ne stigne, tako da se sve na kraju odradi. (31_ BZ)

Pa mislim uglavnom su atmosfera i međuljudski odnosi dobri i onda ne trebaš uvijek ni pitat, nego ljudi se sami nekad i nude i daju ti savjete i tako, pogotovo podršku. Svima je stalo da ovi drugi uspiju tako da... da to je... nekako mi je to normalno, nije to nešto što ističem... (25_ PZ)

Ja se ne mogu požaliti. Kad mi treba nešto uskočiti, kolege i pomognu ili trebalo bi pisati malo radove pa dijelimo informacije o konferenciji – ajmo zajedno, spojiti moje i tvoje, ja ću izvrtiti podatke pa ćemo zajedno... Znači, zajednički rad na nekom članku ili ako mi treba dežurat negdje, pomoć. (21_ DZ)

...normalna je stvar da mi između sebe surađujemo. Ako netko ima neku... daš neku pomoć, daš neku ruku, stavi te netko na neki rad. Nije da si ti to napravio bez veze. Mislim da je to u redu, jel. (30_ BZ)

Međutim, na istoj se razini, iako rjeđe, javljaju i iskustva u kojima se opisuje nešto negativniji odnos starijih i mladih znanstvenika te nedostatak suradnje u zajednicama prakse. Dodatno, pojedini mladi znanstvenici kroz svoje opise iskustava daju naslutiti da je bilo situacija koje nisu bile odveć pozitivne, ali da se situacija s vremenom poboljšala.

Pa možda nerazumijevanje znači starijih profesora. Hm... možda nekako nemaju suosjećanje, ne razumiju današnju situaciju. Hoću reći da negdje neki profesori nemaju razumijevanja i ne znaju koliko je teško, pogotovo znanstvenim novacima, izborit se za ostanak. I svima je to u interesu. Zbog čega? Zbog toga što je pitanje hoće li kao doktor znanosti naći svoj prostor, pogotovo u mojoj disciplini, nemaš se gdje zaposlit kao doktor znanosti, mlada si osoba... Možda si oženjen, možda imaš dijete, upitna ti je egzistencija i onda se tu stvara neka negativna klima, nerazumijevanje. (11_ BTZ)

Ni sa kim nisam u dogovoru, odsjek dosta dobro funkcionira jer već ima neke mlade asistente, ali na katedrama koje meni nisu, ovaj, napete i pomalo se kuži da profesori stare. Stara garda. I da oni odlaze. (3_ HZ)

Pa... Hm... Dosta dobra, evo. Dosta dobra. Sigurno da uvijek imamo svi mi međusobnih uspona i padova, bilo vezano uz znanstveno istraživački posao ili oko nastave... Ali mogu reći da je stvarno dosta dobra, tim više što znam kako je na drugim zavodima. Onda ako usporedim s drugim zavodima, mogu reći da je i odlična. (29_ BZ)

Klimu na odsjeku? Pa... hmm, hmm, hmm... ne znam... Klima na odsjeku je da smo svi... prijateljski raspoloženi jedni prema drugima kad se vidimo. Ali ovako, osim ako ste s nekim u uredu ili ako si s nekim jako dobar, se ne družimo previše. Osim, ne znam, na vijeću odsjeka ili ako je sastanak katedre. Znači... meni su odsjek, odnosno ljudi koji su meni tu važni, to su moja šefica i kolegica. (15_ HZ)

Dobro. Dobri su odnosi. Imali smo različite faze, ali je sad baš sve stabilno i slažemo se i možemo se osloniti jedni na druge, dati posla ako netko nešto ne stiže pa uskočimo, napravimo. (16_ HZ)

Suprotno uglavnom pozitivnoj percepciji u kontekstu zajednica prakse, u širem institucionalnom okruženju javlja se nešto negativnija slika. Iako pojedinci govore o zajedništvu i dobroj atmosferi na institucijama te ističu činjenicu da dekani „brinu o općem dobrom stanju svih” (22_ DZ), mladi znanstvenici češće primjećuju da se na ovoj razini odluke donose ovisno o razini moći koju pojedinci posjeduju, da ugled i mogućnosti financiranja ovise o grupi u kojoj se nalaziš te da institucija katkad podržava sustav u kojem izvrsnost nije presudan element uspjeha i napredovanja.

Pa izvana institucija izgleda puno ozbiljnija. „Ozbiljnija”, to je možda gruba riječ, prejaka riječ. Nego, kad netko dolazi izvana misli da je to puno strože hijerarhijski, ... sve ozbiljnije, ... mora biti sve u 10:00 gotovo, ako je dogovoreno, i takve stvari, znači. To je, ... moja impresija na početku, onda s vremenom kako uđete u sustav,

vidite da to baš nije tako. Tako da oni koji su... koji se hoće provlačiti, idealno se mogu provlačiti, praktički, odradit ono minimalno minimalno. (35_TZ)

Dalje ne znam što bih rekla osim ljubomora. Ja nemam uopće problema kao npr. kada prijavljujem projekt. Evo, dobar je primjer moj ured. Mi smo svi s različitih zavoda i super funkcioniramo, iako smo svi s različitih zavoda, ali samo mi dobro međusobno funkcioniramo opet zato što smo u uredu i svakakve nam dobre ideje padaju na pamet, prijavljujemo projekt koji je povezan među zavodima, ali kada to dođe na višu razinu, do nekoga tko odlučuje, uvijek bude odlučeno da ipak nećemo tako prijaviti projekt, što je smiješno kasnije na razini zavoda pa dalje. Dakle, mi se unutar ureda sve dogovorimo i dođe do zavoda i zaključi se da bi svaki zavod trebao posebno pa onda to ide dalje. Nije dobra atmosfera u tom kontekstu. (39_TZ)

Stvarno ima ljudi koji ne bi trebali biti na tom mjestu, na nekom mjestu, puno, puno ima takvih. A ima i koji su dobri. (9_TZ)

Tako da se kod nas cijelo vrijeme bitke vode na račun toga. Ne oko sadržaja, ne oko teorije, nego pozicije moći. I tu se zapravo... Tu je onda znanost na gubitku. (3_HZ)

Iako mladi znanstvenici prepoznaju svoje zajednice prakse kao uglavnom poticajne, proces profesionalne socijalizacije u zajednice prakse obilježavaju raznolika iskustva. Katkad mentori preuzimaju odgovornost socijalizacije mladih znanstvenika u profesiju te kontinuirano prate napredak, katkad je vidljivo da su mladi znanstvenici samostalno stjecali potrebne kompetencije za rad, a katkad ostaju na marginaliziranim pozicijama, pri čemu se osjećaju zanemareno i isključeno iz radne svakodnevice. Dodatno valja istaknuti i iskustvo u kojem se opisuje svojevrsan polarizirajući pristup mentora socijalizaciji, pri čemu se mladim znanstvenicima prije doktorata pristupa kao inferiornima, dok nakon doktorata postaju izravna konkurencija te su od tog trenutka prepušteni sami sebi:

Pa meni da. Imala sam mentora koji je pazio na mene – što radim, pišem li, do kud sam stigla, treba li mi pomoć, on bi se potrudio pomoći mi i nabaviti neke materijale i dokumente ako ih ja nisam uspjela sama naći; nije me nikada pustio, vodio me i usmjeravao puno i govorio da tako mora biti. Baš je jako pazio. Ja sam završila poslijediplomski znanstveni studij, točno se sjećam, imali smo ispite tad... Sjećam se kako mi je govorio – nemoj da ti prođe dva mjeseca, a da nisi položila ispit. I sjetio bi se on nakon dva mjeseca pa došao provjeriti jesam li položila ispite, kako mi ide, imam li neki problem, trebam li pomoć. Bila sam nadzirana (smijeh) i pazio je stalno radim li svoj posao, izvršavam li sve zadatke jer to je bila moja obveza. (21_DZ)

A bilo je teško jer sam se u biti, na početku, jer sam se morao učiti svemu istovremeno – i vještini u laboratoriju, brzini – jer opet ne možeš, moraš biti i brz i vješt u statistici o kojoj ja samo s nekog teoretskog aspekta znao, znao kao student, vještini pisanja, a uz to normalno držati nastavu i biti što kvalitetniji i što bolji u tome. Normalno, imao si određeni rok kada si trebao doktorirati, trebao si prije tog

doktorata publicirati određen broj publikacija, biti na određenom broju kongresa stranih, nacionalnih, poslijediplomski odslušati, položiti ispite, tako da je to bio jedan, onako, period gdje si zapravo sve morao.(29_BZ)

Ma ne, ne. Kad, gledajte, vi kad dođete kao mladi čovjek onda vam svi vole pričati prodike, onako, vi ste... Ono, tek ste došli, onda klimate glavom, kao sve je to super, međutim, dogodila se prekretnica, i to kad sam ja doktorirala, onda više nema toga – znaš to treba ovako i onako – prikazivanja u lijepom svijetlu. Nego, sad si ti samostalan, sad se ti snalazi. I on je onda prekinuo tu neku priču. Jer ste onda kao konkurencija. Nema više timskog rada. Više je to da ste vi dok ste mladi bez tog znanstvenog znanja, onda ste kao, onako, potrčko svakom i onda to oni znaju... (36_BTZ)

Kako bih rekla, zanemareno, zato što me nitko ne pita za stručno mišljenje. Odluke se donose bez mene i kolegice koja tamo sa mnom isto sjedi. Nas nitko ništa ne pita. Pa čak i završne radove... (36_BTZ)

Svi su bili uključeni, na primjer, osim mene. I tu su počeli lagano raditi na institutu i na časopisu. Znači, svi mladi ljudi koji su nešto radili mogli su nekako tu, tim putem krenuti. Ja sam... Najvjerojatnije bih išla tim putem da nisam znala da su ovi u sukobu. Tad ja tek kužim da se tu nešto zbiva i da se dogodilo. I nema veze. Na svoju sreću uspjela sam ja i ovako, ... napredovati. Ali, hoću reći, vrlo vjerojatno bi to išlo i brže. (3_HZ)

Na mezorazini koja podrazumijeva zajednice prakse i šire institucionalno okruženje valja istaknuti i drugu temu: *Mladim znanstvenicima zajednička su iskustva fleksibilnosti radnog vremena i opterećenosti različitim poslovima*. Naime, iskustva mladih znanstvenika, sudionika istraživanja upućuju na neke zajedničke karakteristike zajednica praksi koje, čini se, nadilaze organizacijsku politiku i pripadaju karakteristikama same akademske profesije. Radi se o fleksibilnom radnom vremenu te opterećenosti različitim poslovima. Autonomija u organizaciji vlastitog radnog vremena jedna je od odrednica akademske profesije te ne iznenađuje što mladi znanstvenici također govore upravo o toj odrednici. Fleksibilno radno vrijeme nerijetko se percipira kao prednost, s obzirom na to da pruža slobodu samostalne organizacije vremena, ali s druge strane mladi znanstvenici primjećuju da zbog toga često rade i na poslu i kod kuće te navečer i vikendom. Navedeno je povezano s opterećenjem različitim poslovima pri čemu znanstveno-istraživački rad često ostaje za rad kod kuće, vikendom ili čak na godišnjem odmoru, a u okviru radnog vremena na radnom mjestu odrađuje se nastava i administrativna zaduženja i drugi tekući poslovi. Međutim, sudionici istraživanja, iako nisu zadovoljni činjenicom što se očekuje da su uvijek dostupni, često prihvaćaju takvu situaciju prvenstveno zbog toga što je smatraju inherentnom profesiji, ali i zbog intrinzične motivacije za bavljenje onim što vole.

Da smo svaki dan i okvirno 8 sati. Međutim, ja znam doći u 8 i pol, 15 do 9 i budem i do 5 i do 6 i do 4, kako kada. Kažem, to je jedna velika prednost. Onda, nerijetko si ovdje sam nekada kreiram dan. Ako imam nekih svojih privatnih problema i frustracija, i taj dan, ne znam, neću napisati dvije stranice ili napraviti

eksperiment, neće mi svijet propast. Ali u bolnici, ako moj kolega mora operirati, on može imat najveći privatnih problema, bilo koje vrste, ali ne može reći – ja danas neću operirati, ja danas neću primati pacijente. Tako da to je jedna velika prednost (29_BZ)

Pa nemam fiksno radno vrijeme, ali nikad ne radim manje od 8 sati. (11_BTZ)

Pa podjednako. Nastava je bila prvo što mora biti jer je propisano što imaš, kad imaš, moralo se pripremiti za rad sa studentima. A istraživački rad, kad bi ostalo vremena... i navečer raditi (smijeh) ... a kako je bilo... i vikendima. (21_DZ)

I tako da ja dođem oko 9 ili pripremam nastavu koju imam kasnije. (...) Ja uvijek radim kad završim s nastavom. Ja zapravo u zadnje vrijeme dosta radim i tu sam obično do nekakvih 5. Odem doma, poručam i onda... nastavim obično raditi. (24_PZ)

Ali teško je to kvantificirat, znači jer ne može se računati, ne znam, nekakav rad u kasne noćne sate, vikendom i tako dalje i da netko sad negdje piše tako da na taj način... (26_TZ)

Mi jesmo, takoreć, uvijek dostupni jedni drugima, takva je neka organizacijska kultura da si pošaljemo mail tijekom vikenda i ne samo između mentora i asistenata nego međusobno kad nešto trebate, neku informaciju ili neka informacija treba doći do ostalih. Znači, teško je tu razgraničiti što je službeno radno vrijeme, a što nije. Zato što vi kod kuće često radite taj posao, dobivate mailove, dogovarate, na poslu isto tako i onda.... Imate uvjete za radit kod kuće kao i na poslu i obrnuto. I tako se svi i ponašaju. I ne možemo onda baš reći da nismo dostupni kad nismo na fakultetu, dapače. Nismo dostupni kad nemamo internetsku vezu, kad nismo do računala, ali više-manje smo svi svima uvijek dostupni, osim baš su kad godišnji odmori... (37_DZ)

Znači nemam propisano radno vrijeme, tj. nedavno je došao neki dopis od 8 do 4. (smijeh). Ne znam zašto. Kad imam potrebu dođem, dođem ranije, ali volim doći tako oko pola 9. Ali obično odem, ono, u 6. Ode dosta vremena... (8_PZ)

Pa količina posla u najmanju je ruku jednaka, ako ne i veća, zato što je to takav tip posla da vi radite sedam dana u tjednu, non-stop. I kad ste kući, nekad baš fizički radite pa nešto pišete, istražujete, čitate, a nekad razmišljate o tom, ali nema tu da je manji radni intenzitet, dapače. Hm... Tako da po tom pitanju ne zaostaje za iskustvima iz privatnog sektora, dapače. Samo što kažem, kad se to sretno poklopi da je osoba koja to radi u znanosti, onda ima tu intrinzičnu motivaciju koja nije samo plaća ili da se zadrži radno mjesto, nego ga sam taj sadržaj vuče, što u mom slučaju mogu reći da je doista tako, i to je sretna okolnost, tko god je u toj situaciji, jer onda to možda nije opterećenje, to što možda mora dosta raditi, ali eto, ima taj sadržajni interes toga što radi, izazove rješavati... (37_DZ)

Iako se nije pokazala kao tipična situacija, u nekim slučajevima od mladih znanstvenika očekuje se da odlaze i dolaze u točno određeno vrijeme:

Al' na početku, kad sam ja došla i kad je došla ova moja kolegica koja trenutno nije tu, ona je nas... dosta nas je držala, kako bi rekli, na kratkom vezu. Ono, tipa, bilo je rečeno da moramo svaki dan dolaziti, da moramo bit svaki dan tu od 9 do 14. Ne znam, kontrolirala nas je. (15_HZ)

Tematska struktura na organizacijskoj razini ukazuje na nekoliko nalaza koji su važni u kontekstu formiranja profesionalnog identiteta u organizacijskom okruženju, odnosno razvoja pripadnosti zajednicama prakse i širem institucijskom okruženju. Mladi znanstvenici uglavnom se poistovjećuju sa svojim neposrednim zajednicama prakse (katkad i specifičnije na razini ureda ili istraživačke grupe), s obzirom na to da u ovom okruženju uglavnom nailaze na suradnju, podršku i poticajnu klimu. Međutim, istodobno je primjetno da su iskustva socijalizacije različita te da se pojedini mladi znanstvenici osjećaju marginalizirano u svojim zajednicama prakse. Dodatno, valja napomenuti da je percepcija institucionalnog okruženja negativnija od one zajednica praksi. Naime, mladi znanstvenici primjećuju da u tom kontekstu važno postaje pitanje moći i ugleda pojedinaca te da institucionalno okruženje često prosječnim znanstvenicima olakšava ostanak u sustavu. Dotiču se i opterećenosti različitim poslovima te radnog vremena pri čemu su svjesni da se od njih istodobno očekuje da se bave nastavnim, znanstveno-istraživačkom i administrativnom djelatnošću, što predstavlja izazov zbog organizacije radnog vremena, međutim, ne primjećuje se pretjerano negativan diskurs u tom kontekstu. Formiranje organizacijskog identiteta iznimno je dinamično i nestabilno što je vidljivo iz rasprave, no primjetno je da je mladim znanstvenicima važna potpora i suradnja barem u zajednicama prakse da bi se osjećali prihvaćeno i nemarginalizirano.

5.3. Formiranje profesionalnog identiteta u kontekstu osobnih karakteristika, vrijednosti i iskustava

Slika 1. na mikrorazini prikazuje temat ili globalnu temu: *Profesionalni identitet formira se kroz osobne projekte*. Kao i na prethodne dvije razine, u prikazu rezultata polazi se od organizacijskih tema: *Rodna obilježja su važan element formiranja profesionalnog identiteta te Mladi znanstvenici zadovoljni su profesijom unatoč neizvjesnostima i neravnoteži profesionalnog i osobnog života* koje se dodatno objašnjavaju kroz prikazane temeljne teme.

Osobni identitet obuhvaća vlastite stavove, vrijednosti, osobni pristup profesiji kao i spol, socioekonomsko podrijetlo, obiteljska i druga pitanja koja utječu na razvoj u profesiji, kao i na formiranje profesionalnog identiteta kroz kontinuiranu samorefleksiju te interpretaciju i reinterpretaciju konteksta u kojem se pojedinci nalaze.

Tematska analiza na ovoj razini prije svega upućuje na temu *Rodna obilježja su važan element formiranja profesionalnog identiteta*. Tema općenito opisuje razlike između mladih znanstvenika i mladih znanstvenica u samokarakterizaciji, a dodatno se kod mladih znanstvenica koje su i majke javljaju nedoumice u pogledu mogućnosti izgradnje karijere u akademskoj zajednici uz istodobno majčinstvo. Ova tema zadire i u pitanja ravnoteže između privatnog i profesionalnog života, ali kroz drugu temu na ovoj razini: *Mladi znanstvenici zadovoljni su profesijom unatoč neizvjesnostima i neravnoteži profesionalnog i osobnog života*,

koja govori o izazovima koji se javljaju u kontekstu stvaranja ravnoteže između privatnog i profesionalnog života. Ista tema obuhvaća i pitanja zadovoljstva profesijom, što uključuje osobna promišljanja o motivaciji za rad u profesiji te razlozima zadovoljstva ili nezadovoljstva profesijom te naposljetku promišljanja o vlastitoj budućnosti u kontekstu planova i izazova koji ih, prema njihovom mišljenju, očekuju.

U kontekstu opisa sebe i vlastite asertivnosti primjećuje se razlika u diskursu između sudionica i sudionika istraživanja pri čemu mlade znanstvenice češće ističu „samokritičnost”, promišljanja o nedostatnosti ili nedoraslosti, kao i kvalitete kao što su „lojalnost” te tendenciju da se unatoč, primjerice, zahtjevima majčinstva uvijek bude „na raspolaganju”. Navedeno je vidljivo iz sljedećih citata:

...jer sam ja jako samokritična. I puna očekivanja i dosta preispitujem sebe i svoj posao. Ne posao kao struku, nego da li sam dobro ovo odradila, da li sam trebala ovo drugačije, da li sam se dovoljno posvetila, ne znam, vježbama, da li sam se dovoljno posvetila pripremi, da li su studenti bili zadovoljni. (11_ BTZ)

...ja bih stvarno voljela biti dobra znanstvenica. Ne sad da ja budem vrhunska, što vjerojatno ne mogu, ali ja bih voljela ostavit nekakav doprinos toj akademskoj, tom znanstvenom dijelu akademske zajednice. (24 _PZ)

...nisam tipična majka jer ja sam uvijek na raspolaganju, ja uvijek sve mogu, ja uvijek... ništa mi nije nikakav problem, nema kod mene bolovanja, godišnjih. (14_ HZ)

Mladi znanstvenici općenito ne daju puno prostora opisivanju osobnih karakteristika te se ne pronalaze teme slične onima mladih znanstvenica. U kontekstu osobnih karakteristika mladi znanstvenici govore o sklonosti bavljenju različitim aktivnostima pored svoje profesije te vlastitim kapacitetima i potencijalima koji se kroz karijeru u visokom obrazovanju realiziraju i profiliraju.

Pa dobro imam svoju disciplinu za to, to je ono što mi je konstanta cijeli život, ovo ostalo je, tako, sa strane, a mislim prolazno, dok mi je zanimljivo, privlačno, zabavno i dok se dobro osjećam, to radim. Ako me nešto drugo privuče, onda ću ići.. Stvar je u tome da me puno stvari privlači, a ne možeš se uvijek organizirati i sve raditi odjednom i onda nekad te nešto vuče jače neko vrijeme, pa radiš to, onda te nešto drugo zainteresira pa uđeš u to, ali disciplina je uvijek tu. (25_ PZ)

Naučite se stvarno i strpljenju i, što ja znam, recimo da sam tu svoju nekakvu skeptičnu crtu, koju sam valjda od uvijek imao, je li, izoštrio. Ne da je napuhana, nego je čisto izoštrjena, da znam što treba, ovaj... Promotriti kritički nešto. (19_ TZ)

Unatoč nesigurnostima mladih znanstvenica i opisima u kojima je često stalno preispitivanje vlastitih kapaciteta, pri zapošljavanju se primjećuje asertivnost u situacijama u kojima nije izvjesno dobivanje radnog mjesta:

Dakle, konkretno, ja sam se puno više sama gurala i kucala na vrata i pokazivala čime se sve bavim i tako dalje, do ključnog trenutka kad se otvorilo realno fizičko mjesto na Odsjeku na kojem ja konkuriram. (3_HZ)

Iako sam ja cijelo vrijeme bila onako, malo nemirna, tražila, gledala moj posao.hr, cijelo vrijeme ja sam malo gledala gdje bih mogla. I onda sam ja odlučila da neću gubiti na vremenu. Zašto ne poslati CV odmah pa vidjet kakva će bit reakcija, zašto ne tražiti posao. Ako dobijem, super, a ako ne, kao odmaram se. (11_BTZ)

S obzirom na specifičan diskurs sudionica istraživanja u kontekstu opisa vlastitih osobina i karakteristika te na drugoj strani asertivnosti pri zapošljavanju, valja napomenuti da se na osobnoj razini rodna pitanja i pitanja majčinstva kristaliziraju kao važan element rodne obojenosti profesionalnog identiteta na što se nadovezuje i tema majčinstva. U tom kontekstu, sudionici i sudionice istraživanja govore o šovinizmu koji se javlja u akademskom okruženju pri čemu, i kada iskustvo nije proživljeno, postoje saznanja o poražavajućim izjavama muškog dijela akademske zajednice o ženama/majkama u znanosti što je vidljivo iz slijedećih citata:

Teško, to nitko ne uzima u obzir (ni ne treba), ali po pitanju znanstvene produktivnosti, recimo, svatko će pitati kolika je znanstvena produktivnost u zadnjih pet godina i onda kada je pita – ali u zadnjih pet godina ja sam bila dvaput na porodiljnom, uzima li se meni onda to u obzir da nije jednaka produktivnost ako si 5 godina na fakultetu ili 3? To je bilo jako loše, jako, jako loše je završilo u smislu nerazumijevanja, ne bih sada ulazila u detalje, ali jako loše iskustvo. U smislu, kako se ja to uopće usuđujem pitati, kakve to veze ima, pa što ako sam bila na porodiljnom, koja je razlika. (39_TZ)

E sad što se tiče znanosti, tu znam da ono... A... znam da bar dok sam studirao bilo je onako nekakva izjava tipa – bolje im je da budu doma i imaju djecu i takve stvari. (25_PZ)

Manjina su definitivno, ali teže je ženama, definitivno. Pa i zbog... pa mogu reći i nekakvog šovinizma koji prevladava ipak u dominantno muškom okruženju. Ima sto ljudi, sto čudi. Teže je puno, čini mi se, ženi upast, da tako kažem, na radno mjesto, na zavodu, znate kako se to gleda, šta ćeš tamo, otprilike, žena na brodu i takve stvari. (19_TZ)

Rezultati također upućuju na polarizirana osobna iskustva i percepciju majčinstva u akademskoj zajednici pa su iskustva ili izrazito pozitivna, pri čemu se majčinstvo javno podržava te žene nailaze na veliku potporu i razumijevanje kolega i institucije ili je tema roditeljstva tabu tema o kojoj se ili uopće ne govori uopće ili ima negativne konotacije. U kontekstu formiranja identiteta, čini se važnim napomenuti da je identitet žene, a osobito majke, prizma kroz koju se profesionalni identitet kontinuirano interpretira i reinterpretira. Glavno je pitanje koje si u tom kontekstu postavljaju mlade znanstvenice: Može li žena koja je i majka biti prepoznata i etablirana znanstvenica? Navedeno je vidljivo iz slijedećih citata:

Tako da moje kolegice, uključujući mene... Mislim, rodiš na kraju. Imaš dijete i to, ali to je nešto što ti ne smije smetat u tvome akademskom djelovanju. Tako mi se čini. Jer... ne znam kako bi vam rekla, nije to samo u ovoj sredini. (15_HZ)

...ne znam više šta bih mislila, danas se misli da je majčinstvo najvažnija stvar u životu i da nema toga šta to može zamijenit, ali isto mislim da ako ste u znanosti, tri godine odsustva iz znanosti puno znači. Ne znam koliko bi čovjek mogao, ne znam... Možda je to sad moje neznanje, ali mislim da se ne može na taj način paralelno gurat majčinstvo i znanost. (16_HZ)

Tema roditeljstva provlači se i kroz temu ravnoteže privatnog i profesionalnog života pri čemu je potrebna dobra organizacija i sposobnost upravljanja vremenom da bi se uspjevale izvršavati obiteljske i profesionalne obveze, što je posebice naglašeno u situacijama kada su sudionici bili roditelji u razdoblju pisanja doktorske disertacije. Također, vidljivo je da sudionici koji još nemaju vlastitu obitelj primjećuju da je teže onima koji je imaju. Međutim, nedostatak vremena i izazovi povezani s ravnotežom između privatnog i profesionalnog života prepoznaju se kao opći izazov akademske profesije koji se očituje kroz temu: *Mladi znanstvenici zadovoljni su profesijom unatoč neizvjesnosti i neravnoteži profesionalnog i osobnog života:*

Da, a tako... Najgore je bilo kad su djeca bila bolesna, pogotovo kad su krenuli u vrtić. Bože mili, to je svako malo, malo pa isponova... pa vas to izbacit iz takta, a znate da morate nešto odraditi pa nosite posao doma, pa radite noću tek kad oni zaspu, pa ste iscrpljeni, umorni... Nije bilo lako, nije bilo lako... To je jedan period za koji mi je jaaaaaako drago da je iza mene. Meni je vječito falilo vremena. Vječito mi je falilo vremena. Sada je lakše. Oni su veći, u školi su, odrade zadaću u produženom. (21_DZ)

Pa definitivno, nekako, do organizacije, mislim da je do dobre organizacije. Kažem, ne samo netko tko ima obitelj, odnosno netko tko nema. Ima ljudi u bolnici koji imaju 10 dežurstava mjesečno i budu jako dobri i znanstvenici i uvijek imaju strpljenja i za nastavni dio. Znači, definitivno mislim da nekakva organizacija ima vrlo važnu ulogu. (29_BZ)

Pa je. Na kraju dođeš do toga da se najčešće viđaš s ljudima koji su na poslu. A pretpostavljam da je tako na svakom poslu, ipak si tamo 8 sati dnevno. A onda kad se hoćete vidjeti s nekim drugima, onda morate to organizirati pa ono – danas ne mogu, danas imam predavanja, sutra imam nastavu, moram je pripremiti, konferencija je drugi tjedan pa ne mogu... I tako... Ovaj vikend onda ne mogu nikud ići. (8_PZ)

Unatoč izazovima u ostvarivanju ravnoteže između privatnog i profesionalnog života te kontinuiranom osjećaju nedostatka vremena, vidljivo je da mladi znanstvenici takvu situaciju uglavnom smatraju inherentnom profesiji te prepoznaju i činjenicu da je tome tako jer se vremena mijenjaju i potrebno je stjecati sve više različitih kompetencija za učinkovit rad u akademskoj zajednici.

Znači danas je, ne želim pritom nikog uvrijediti, ali želim reći da je možda danas posao znanstvenog novaka puno širi nego ranije. Zašto? Ne samo novaka nego i svih drugih djelatnika unutar neke znanstvene institucije. Dakle, malo je projekata, malo je novaca, ušli smo u Europsku uniju, široko je tržište rada, puno je nezaposlenih ljudi, očekuje se od mladih ljudi, ne samo kad se zaposle na nekoj znanstvenoj instituciji nego za bilo koje drugo radno mjesto, da znaju, ono, 5 jezika, da barataju s, praktički, space shuttleima, da, ne znam... bili su u svemiru, svašta nešto. Karikiram, ali hoću reći da negdje neki profesori nemaju razumijevanja i ne znaju koliko je teško, pogotovo znanstvenim novacima, izborit se za ostanak. (11_BTZ)

Nadovezujući se na pitanja ravnoteže između privatnog i profesionalnog života, valja napomenuti da je stvaranje stabilnog profesionalnog identiteta povezano s osjećajem zadovoljstva profesijom, trajnom motivacijom, predanošću radu te osjećajem samoučinkovitosti (Wenger, 1998; Beijaard, Meijer i Verloop, 2004; Canrinus, 2011; Đermanov i Kosanović, 2013; Williams, 2013; Gregson i Hillier, 2015). U tom kontekstu, rezultati istraživanja kroz temu povezanu sa zadovoljstvom profesijom naposljetku upućuju na to da mladi znanstvenici, iako osjećaju opterećenost različitim poslovima te nesrazmjer između profesionalnog i privatnog života, pronalaze veliko zadovoljstvo u svojoj profesiji. Iz toga proizlazi da se sudionici istraživanja uglavnom identificiraju sa svojom profesijom te osjećaju da su kroz nju ostvarili svoje želje, ambicije i kapacitete.

Pa meni vam... Ja sam jako zadovoljna. Mislim, ja stvarno volim svoj posao i ja sam zadovoljna. I dok sam bila asistent i sada kad sam viši asistent, sad mi je sve to skupa još bolje. (24_PZ)

Mene veseli to raditi, zato to i radim... Mislim, ja sad mogu navest razloge zbog kojih mislim da je taj posao važan i da stvarno vjerujem u te razloge, ali moj glavni je razlog zato što mene to veseli. (25_PZ)

Pa prvenstveno me ispunjava, to je na prvom mjestu. Drugo mjesto su, normalno, financije, preživljavanje i hm... Mislim da bi to bilo to. Ne znam, treće mi ne pada na pamet, ali prvenstveno me ispunjava jer je to ono što volim i što želim raditi. Osjećam se korisno. (11_BTZ)

Puno mi znači jer je to posao kojim ću se vjerojatno, pretpostavljam, baviti do mirovine i to puno odnosi, kad gledaš, i vremenski odnosi velik dio života. Znači mi u smislu da mi bude zanimljiv posao, posao koji želim raditi, da ne idem na posao a da mi je muka što uopće idem. Također, da mi pruža velike mogućnosti, u smislu da puno toga još učiš kroz život, da istražuješ, da putuješ. (39_TZ)

Valja također dodati da je motivacija za ulazak nekih mladih znanstvenika u akademsku profesiju usko povezana s osobnim karakteristikama kao što su „kreativnost“, „znatiželja“, „mašta“, „skepsa“ te želja za istraživanjem koje su se rano profilirale te u tom kontekstu ostvarenje vlastitih potencijala postaje važan element zadovoljstva profesijom, a posljedično i izgradnje stabilnog profesionalnog identiteta.

Pa ne znam, uvijek sam bila nekako... Uvijek sam imala potrebu postavljati puno pitanja – a zašto ovo... a zašto ono... a zašto.... a zašto... a zašto – znatiželja valjda. Ne znam... I knjige su nekako uvijek bile oko mene i činilo mi se da je to to. S druge strane, jedan od drugih izbora za moje obrazovanje bilo je da idem za učiteljicu pa mi se to činilo kao super spoj. Evo, dobila sam knjige i priliku da nekome prenesem to moje znanje i zadovoljna sam u biti. (22_DZ)

Zato šta, da bi se netko bavio znanošću, mislim da mora posjedovati ili mora imati izražene, ajmo reć, nekakve, dvije-tri osobine. Jedna od njih je osnovna ljudska znatiželja, druga je skepsa, ne znam. Mogu parafrazirati Carla Sagana koji je otprilike rekao da morate bit dovoljno maštoviti da bi zamislili nemoguće, a opet morate biti dovoljno skeptični da bi to smjestili u okvire mogućeg ili tako nekako. (19_TZ)

Pa, znaš šta, ne možeš ti pobjeći od svoje sudbine. To je uvijek tako. I koliko god sam ja rekao da nisam bio zainteresiran za istraživanja, cijeli život sam nešto čitao i cijeli život me nešto zanimalo i cijeli život sam zapravo, ne u nekom aktivnom istraživačkom sustavu, al' zapravo kad studiraš ti nešto i istražuješ. I cijeli život si nešto tražio. I nekako me rad na fakultetu i ta neka atmosfera fakulteta me, kao jedno iskustvo, privukla jer sam znao da je sad trenutak za to. (30_BZ)

Dakako, motivacija za ulazak u profesiju katkad je vrlo praktične naravi te mladi znanstvenici navode financijsku sigurnost kao motivaciju te mogućnost za daljnje napredovanje i izgradnju karijere. Katkad je to i intrinzična potreba za „ostavljanjem traga u društvu” ili jednostavno izazov za pojedince koji traže dinamičnu i aktivnu profesiju.

U kontekstu osobnog promišljanja o budućnosti, kao teme o kojoj sudionici istraživanja najviše govore, javlja se neizvjesnost i nesigurnost u kontekstu daljnjeg napredovanja, odnosno zadržavanja posla zbog kratkoročnih ugovora na temelju kojih su zaposleni. Za mlade znanstvenike sigurnost čini stjecanje uvjeta za docenturu čemu streme kako bi mogli dalje planirati karijeru. Međutim, sudionici istraživanja ističu osjećaj finalnosti u vezi s napredovanjem, s obzirom na to da ono ovisi o koeficijentima koje fakultet ima na raspolaganju te o sustavu u kojem se napreduje prema redoslijedu, a ne prema zaslugama. Sukladno tome, izvjesnost dobivanja stalnog radnog mjesta smanjena je te je i njihova budućnost time nesigurnija.

I što se docenture tiče to se, mislim, ne samo tu nego općenito u Hrvatskoj, dobiva jako teško. Znači, kolege koji su doktorirali prije mene su na čekanju. Nekima od njih, ne znam, ističe ugovor dogodine. Pa onda će se valjda nešto riješiti. Ali sve je po principu toga „valjda će se nešto riješiti”, „valjda će nešto biti”. (15_HZ)

Na mojem zadnjem reizboru potegla se rasprava o tome: „Pa dobro kad ću ja onda imat priliku napredovati?” S obzirom da i drugi kolege pomalo dolaze u poziciju u kojoj sam ja bila prošle godine, mi ćemo se maltene trgati za koeficijente onih koji odu u mirovinu. Znači, moram se požuriti. (3_HZ)

Da, u smislu održavanja svog posla. Ja znam da je to tako nekako kako mora biti i da je to vani tako i da ljudi nemaju pozicije i tako to, ali opet... Mi smo daleko od toga da budemo kao vani, a ponašamo se kao da moramo biti kao vani i tu mi se nekako to čini kao nešto što bi moglo biti nemotivirajuće za mlade istraživače. Jer ako vas onda okolina ne može nagraditi na taj način da vas motivira nekim radnim mjestima i tako to, tko, kako ćete? (24_PZ)

Pa, recimo, to je ugovor na određeno, ali (...) Kad to sve ispuniš, napredovat ćeš? Nećeš, nego opet to ovisi o spletu okolnosti. To je loše... Uzrokuje da se moraš truditi maksimalno. Nije sad uvjet da nešto treba premašiti, ali opet, nikad nije dovoljno. Iz sebe moraš izvlačiti maksimum. Ne znaš do koje granice. (36_BTZ)

Važno je napomenuti da neki mladi znanstvenici razmišljaju i o napuštanju sustava, odnosno promjeni radnog mjesta. U razlozima za potencijalni odlazak ne pronalaze se osjećaji nezadovoljstva profesijom nego eventualna prezasićenost i potreba za promjenom.

Još i dalje nisam stavio ad acta da li ću ostati ovdje ili bi možda, kažem, imam 36 godina, otišao negdje. Znači, i dalje to još uvijek nisam stavio ad acta. Ali ove nekakve znanstvene komponente, tog se ne bih volio odreći, neovisno o tome promijenim li ja posao (...) definitivno se tog dijela ne bih volio, ovaj... (29_BZ)

Je, je, razmišljam, razmišljam o tome... Možda je sad to preširoko... Pričam s kolegama.. Sad sam već, bit će 20 godina da sam na fakultetu. 98 sam upisao fakultet kao dodiplomski student, onda, dodiplomski, postdiplomski, sada postdoc i docent, to je skoro 20 godina i malo mi je dosta, možda bih malo i neku promjenu. Tako da razmišljam da nađem neki posao. (8_PZ)

Tematska struktura na osobnoj, odnosno mikrorazini upućuje na zaključak da unatoč nesigurnoj budućnosti i izazovima u ostvarivanju ravnoteže između privatnog i poslovnog života, mladi znanstvenici dominantno osjećaju pripadnost profesiji te bi se moglo zaključiti da se i na mikrorazini pronalaze elementi formiranog profesionalnog identiteta. Navedeno se očituje kroz njihov diskurs o zadovoljstvu profesijom te idejom da su svoje osobne kapacitete ostvarili kroz profesiju kojom se bave. Također, kada je riječ o planovima za budućnost, mladi znanstvenici često izražavaju želju za ostankom u profesiji, nastavkom bavljenja znanošću, čak i ako to ne bude na istoj instituciji. Međutim, kao i na prethodne dvije razine vidljiva je nestabilnost u pojedinim aspektima socijalizacije pa i razvoja profesionalnog identiteta. U ovom slučaju važno je napomenuti rodnu obojenost profesionalnog identiteta pri čemu žene češće preispituju svoje kapacitete i mogućnosti, što se intenzivira onog trenutka kada postanu majke. Ove sumnje katkad su dodatno potaknute diskriminatornim stavovima pojedinaca u akademskoj zajednici, a katkad karakteristikama akademske profesije u kontekstu opterećenosti poslovima i zahtjevima znanstvene produktivnosti.

6. Rasprava o rezultatima tematske analize

U ovom dijelu rada osvrnut će se na istraživačka pitanja te kroz rezultate tematske analize odgovoriti na svako od njih kontekstualizirajući rezultate kroz teorijski i konceptualni okvir ovoga rada.

Na makrorazini valja opisati (1) Što čini esenciju/bit fenomena razvoja profesionalnog identiteta u kontekstu discipline i disciplinarnog okruženja? Tematska analiza upućuje na nekoliko nalaza koji nisu odveć iznenađujući s obzirom na već postojeće empirijske podatke. Naime, mladim znanstvenicima bavljenje disciplinom pruža veliko zadovoljstvo te postoji tendencija poistovjećivanja osobnih karakteristika s disciplinarnim karakteristikama što upućuje na blisku povezanost disciplinarnog i osobnog identiteta. Mladi znanstvenici također često surađuju s drugim znanstvenicima u svojoj disciplini te su uglavnom zadovoljni ovom suradnjom. Ovaj nalaz u skladu je s tezom da se akademski djelatnici općenito najčešće i najlakše poistovjećuju sa svojom disciplinom te da je ona izvor značenja, samopouzdanja i vrijednosti u akademskoj zajednici (Henkel, 2005; Lea i Stierer, 2011). Međutim, iako bismo mogli zaključiti da disciplina ima presudan utjecaj na formiranje profesionalnog identiteta te da je u prošlosti doista bila garancija za formiranje stabilnog identiteta (Delanty, 2008), izvjesne postaju nestabilnosti u disciplinarnom okruženju koje potencijalno mogu poremetiti formiranje stabilnog disciplinarnog identiteta. Promjene u akademskoj profesiji i zaokret prema korporativnoj politici ostavljaju posljedice na disciplinarno okruženje koje primjećuju mladi znanstvenici. Vidljiva je tendencija hiperprodukciji u svim disciplinama te izazovi u praćenju najnovijih tehnoloških trendova, posebice za mlade znanstvenike iz područja tehničkih znanosti kojima je zbog intenzivnijih veza s gospodarstvom važno provoditi primijenjena istraživanja koja će naposljetku imati neposrednu uporabu. U tom kontekstu zanimljivo je istaknuti kako Henkel (2005) tvrdi da su saznanja o važnosti discipline za formiranje profesionalnog identiteta znanstvenika pružila priliku obrazovnim politikama da implementiraju elemente akademskog kapitalizma u disciplinarno okruženje. Naime, elementi akademskog kapitalizma vidljivi su u nalazu da se ugled i autentičnost danas stječu većom vidljivošću i demonstracijom postignuća u disciplini što se ostvaruje kroz povećanu produktivnosti i kompeticiju u disciplini. Spomenuti pritisci rezultiraju i stratifikacijom među disciplinama kako ističu Rhoades i Slaughter (2006) što je u ovom istraživanju dijelom vidljivo kroz marginalizaciju pojedinih disciplina. Nestabilnost disciplinarnog okruženja dodatno je vidljiva i kroz nedostatak podrške pri socijalizaciju u disciplinu što nije samo pitanje disciplinarnog već i organizacijskog okruženja. Na kraju se može zaključiti da je esencija/bit fenomena razvoja profesionalnog identiteta u kontekstu discipline i disciplinarnog okruženja činjenica da mladi znanstvenici formiraju stabilan disciplinarni identitet u kontekstu poistovjećivanja s disciplinom, ali da nestabilno disciplinarno okružje potencijalno narušava tu stabilnost.

Na mezorazini teži se opisati (2) Što čini esenciju/bit fenomena razvoja profesionalnog identiteta u kontekstu organizacijskog okruženja? Tematska analiza na ovoj razini upućuje na zaključak da je organizacijsko/institucijsko okruženje razmjerno nestabilan faktor formiranja organizacijskog identiteta. Kao što je ranije spomenuto, vidljiv je svojevrstan jaz između disciplinarnog, organizacijskog te osobnog identiteta (Musselin i Becquet, 2008; Winter, 2009; Billot, 2010; Winter i O'Donohue, 2012). Posebno se ističe razdvojenost osobnog i organizacijskog

identiteta (Sheridan, 2013) te fragilnost organizacijskog identiteta u slučaju prijetnji disciplinarnom ili osobnom identitetu (Degn, 2016). Prvi nalaz tematske analize u ovom kontekstu upućuje na identificiranje mladih znanstvenika primarno sa zajednicama prakse, što, kako kaže Degn (2016), nije neobično s obzirom na intenzivniju povezanost bližih zajednica s osobnim identitetom. Mladi znanstvenici u ovom kontekstu uglavnom nailaze na suradnju, podršku te, što je još važnije, osjećaju da sudjeluju u svakodnevnim aktivnostima svoje zajednice prakse. S druge strane, međutim, očigledno postoje i izazovi u procesu profesionalne socijalizacije u organizaciju pri čemu neki mladi znanstvenici upućuju na potpunu marginalizaciju. U tom se kontekstu valja osvrnuti na rad Wengera (1998) koji smatra da je (ne)sudjelovanje središnji aspekt razvoja organizacijskog identiteta. Autor ističe da je trenutak kada osoba postaje punopravni član neke organizacije onaj trenutak kada se osoba osjeća sigurno i kompetentno. Postoje različite putanje sudjelovanja i ostvarivanja članstva u nekoj zajednici prakse, a za mlade znanstvenike karakteristična je tzv. „dolazeća putanja” (eng. *inbound trajectory*), pri čemu se u zajednicu prakse ulazi s idejom dobivanja punopravnog članstva. Međutim, ova putanja uključuje i proces nesudjelovanja, odnosno situaciju kada je osoba periferni član organizacije u razdoblju učenja i tada nesudjelovanje omogućuje razvoj organizacijskog identiteta. Pitanje nesudjelovanja u organizaciji, međutim, postaje složenije ako osoba dulje razdoblje ne izađe iz periferne uloge, odnosno kad se članove neke zajednice marginalizira. Tada nesudjelovanje može postati problematično za razvoj organizacijskog identiteta. Navedeno će često ovisiti o pozicioniranju u zajednicu prakse, o tome o čemu brinemo, a što zapostavljamo, što pokušavamo naučiti i razumjeti, a što namjerno ignoriramo, s kime se povezujemo, a koga izbjegavamo, kako se uključujemo i usmjeravamo energiju te kako samostalno upravljamo vlastitom putanjom. Autor pritom naglašava da ovo često nije vlastiti izbor te ovisi i o strukturi zajednice prakse (Wenger, 1998: 167). Evidentno je da je su profesionalna socijalizacija u organizaciju te poticajno okruženje važni kako bi se formirao stabilan organizacijski identitet, a posljedično i profesionalni identitet.

Negativnija percepcija šireg institucionalnog okruženja također se primjećuje u diskursu mladih znanstvenika koji ističu različite utjecaje moći i pozicije te se u tom kontekstu na neki način distanciraju od institucionalnog okruženja. Degn (2016) tvrdi da su u suvremenom okruženju česte „prijetnje” kao što je mjerenje uspjeha ili upravljačka klima te znanstvenici uglavnom percipiraju da one dolaze sa razine viših instanci (fakultet, sveučilište). U trenutku kada se ove „prijetnje” počinju percipirati na nižoj razini zajednice prakse, one se doživljavaju kao osobne povrede zbog intenzivnije povezanosti između osobnog identiteta i identiteta zajednice prakse. Tada postoji tendencija znanstvenika da se više identificiraju s disciplinom ili nekom drugom kategorijom (Degn, 2016).

Dodatni izvor nestabilnosti organizacijskog identiteta može se pronaći u sve većoj opterećenosti mladih znanstvenika različitim poslovima te fleksibilnim radim vremenom. Pritom valja napomenuti da se navedeno često ne percipira isključivo kao karakteristika pojedinih organizacija, već akademske profesije općenito. Winter (2009) primjećuje svojevrsan raskol u identitetu mladih znanstvenika upravo u kontekstu sve većeg opterećenja različitim poslovima te fleksibilnog radnog vremena. S jedne strane, mladi znanstvenici sebe percipiraju kao one koji se mogu lakše prilagoditi suvremenim zahtjevima te pristaju na dulje radno vrijeme i opterećenje različitim poslovima. S druge strane, primjetno je nezadovoljstvo

kompromitiranjem onoga što smatraju stvarnim akademskim vrijednostima i praksom te pristupaju takozvanim osobnim projektima razvoja profesionalnog identiteta o čemu će biti riječi u nastavku. Rezultati u ovom kontekstu upućuju na to da sudionici istraživanja imaju donekle razvijen organizacijski identitet, i to u okviru svojih neposrednih zajednica prakse. Međutim, s obzirom na promjene i nestabilnosti koje se očituju u širem institucionalnom okruženju, koje imaju tendenciju prelaska na niže razine, organizacijski identitet posebno je osjetljiv. Dakle, možemo reći da je bit/esencija fenomena razvoja profesionalnog identiteta u organizacijskom okruženju to da je on razmjerno stabilan na razini zajednice prakse, ali je istodobno i najpodložniji utjecajima vanjskih faktora što ga čini nepostojanim. Sukladno tome, stabilnost organizacijskog identiteta ovisit će o angažiranosti institucije u kontekstu bolje interakcije, poticanja zajedničke suradnje u vertikalnim odnosima (sveučilište – fakultet – zajednica prakse), horizontalnim odnosima (zajednice prakse međusobno), dijeljenja ideja te zajedničkog rješavanja problema (Winter, 2009).

Na mikrorazini valja se osvrnuti na to (3) Što čini esenciju/bit fenomena razvoja profesionalnog identiteta s obzirom na osobne karakteristike i iskustava? Tematska analiza na osobnoj razini uključuje nalaze koji upućuju na rodna obilježja kao jedan od utjecaja na razvoj profesionalnog identiteta te pitanja osobnog zadovoljstva profesijom i promišljanje o budućnosti kao znakove stabilnosti profesionalnog identiteta. Istraživanja povezana s pitanjima statusa, mogućnosti napredovanja te diskriminacijom žena u visokom obrazovanju nisu rijetkost (Perna, 2001; Baker, 2010; Larivière et al., 2011; Barone, 2011; Dias, José Sá i Machado-Taylor, 2013), a u kontekstu utjecaja na formiranje identiteta važno je izdvojiti Archer (2008a; 2008b) koja upućuje na to da biti mlada znanstvenica prije svega utječe na percepciju vlastite autentičnosti, a da je pozicija i samopercepcija majki u akademskoj zajednici posebno izazovna. Sličan nalaz vidljiv je i u ovom istraživanju. Naime, mlade znanstvenice u karakterizaciji sebe ističu da su „lojalne”, „uvijek na raspolaganju”, pri čemu često postoji sumnja u vlastite kapacitete. Dodatna je otegotna okolnost majčinstvo zbog kojeg osjećaju da moraju dati prioritet ili obiteljskom životu ili karijeri jer je balansirati oboje izrazito teško. Razvidno je da je identitet žene i majke prizma kroz koju se formira disciplinarni i organizacijski identitet te profesionalni identitet u cjelini. U tom se kontekstu sva pitanja produktivnosti, podrške kolega i šireg institucionalnog okruženja, radnog vremena i ravnoteže između profesionalnog i privatnog života percipiraju kroz to kako se ti segmenti uklapaju u osobni identitet mlade znanstvenice kao majke. Dodatno se na osobnoj razini pronalazi diskurs povezan s pitanjima ravnoteže profesionalnog i privatnog života, nesigurnom budućnošću, ali i zadovoljstvom odabranom profesijom. Kako je već ranije rečeno, zadovoljstvo profesijom, trajna motivacija za rad i osjećaj samoučinkovitosti znakovi su identifikacije s profesijom pa bi se sukladno tome moglo zaključiti da sudionici ovog istraživanja na osobnoj razini upućuju na stabilno formiran profesionalni identitet. Međutim, esenciju/bit fenomena razvoja profesionalnog identiteta s obzirom na vlastite karakteristike i iskustva čine svojevrzni osobni projekti. Mladi znanstvenici uspjeh i zadovoljstvo ne kvantificiraju, nego se on ogleda u ostvarenju osobnih potencijala, dobrim međuljudskim odnosima te pronalaskom zadovoljstva u bavljenju profesijom, dok istodobno shvaćaju da katkad postoji nesrazmjer između onoga što od njih zahtjeva disciplina, organizacija ili promjene koje se događaju u akademskoj profesiji i vlastite percepcije toga što znači biti akademski djelatnik.

7. Zaključak

Archer (2004; 2008a) u svome radu koristi koncepte *studium* i *punctum* koje je iznio Roland Barthes (1980) u svom djelu *Camera Lucida* u svrhu interpretacije fotografija i vizualnih prikaza. Archer proširuje uporabu tih dvaju koncepta u kontekstu dvije pozicije analize podataka u društvenim znanostima. Prva je pozicija *studium* koja uključuje intelektualno i racionalno čitanje teksta i interpretaciju, a druga je *punctum* koja uključuje emocionalnu uključenost, odnosno osjećajno iskustvo čitanja podataka ili teksta (Archer, 2004: 465). U izvođenju zaključaka ovog istraživanja koristit će se spomenuti vid analize.

Studium ovog istraživanja predstavlja zaključak kako na stabilnost profesionalnog identiteta utječe nekoliko faktora na svakoj od analiziranih razina. Da bi mladi znanstvenik formirao stabilan profesionalni, a ne parcijalni disciplinarni, organizacijski ili identitet povezan s osobnom percepcijom onoga što znači biti akademski djelatnik, prema predstavljenim rezultatima potrebno je, na neki način, intervenirati na svim razinama. Rezultati istraživanja upućuju na snažnu identifikaciju mladih znanstvenika s disciplinom, ali i izazove povezane s disciplinarnim okruženjem te je zaključak da postoji potreba za strukturiranom i pomno promišljenom socijalizacijom mladih znanstvenika u disciplinu kako bi se formirao u potpunosti stabilan disciplinarni identitet. Na mezorazini očituje se identifikacija mladih znanstvenika sa zajednicom prakse, međutim, za stabilan organizacijski identitet ključna je također profesionalna socijalizacija u organizaciju te transparentnija i snažnija suradnja na institucionalnoj razini. Na kraju valja imati na umu da katkad osobne karakteristike kao što su spol, godine i socioekonomsko podrijetlo mogu biti snažna prizma percepcije profesije u cijelosti te se u tom kontekstu ne bi smjele zanemariti. S obzirom na to da je iz rezultata vidljivo da su mladi znanstvenici općenito zadovoljni svojom profesijom, jedan od zaključaka mogao bi biti da je dovoljno izgraditi parcijalni profesionalni identitet kroz pripadnost disciplini i nekim elementima organizacije ili pak akademske profesije. Reperkuzije koje ovakav vid zaključka nosi upravo je *punctum* ovoga rada. Naime, kod mladih znanstvenika, sudionika istraživanja vidljiva je iznimna ljubav prema disciplini i profesiji, velika motivacija za rad te percepcija akademske profesije na način na koji to iznosi Fitzmaurice (2013: 617) – da je biti akademski djelatnik „način bivanja u svijetu”. Evidentno je da su mladi znanstvenici katkad spremni žrtvovati svoje privatno vrijeme radi bavljenja profesijom te da su uglavnom predani svom radu. Međutim, upitno je koliko je dugoročno održivo da mladi znanstvenici, s obzirom na okruženje koje je katkad izrazito konkurentno, nepoticažno, čak i surovo, i dalje budu motivirani, predani i ostanu u profesiji. Sukladno tome valja osvijestiti važnost procesa profesionalne socijalizacije te posljedično i formiranja profesionalnog identiteta mladih znanstvenika.

Naposlijetku je potrebno nešto reći i o ograničenjima ovog istraživanja. Iako su, kako je prethodno rečeno, proces profesionalne socijalizacije i proces formiranja profesionalnog identiteta dva neraskidivo povezana procesa, fokus istraživanja APROFRAME bio je istražiti implicitne i eksplicitne elemente akademske profesije kroz proces profesionalne socijalizacije. S obzirom na navedeno, proces formiranja profesionalnog identiteta u ovom je istraživanju izvirući, odnosno iščitava ga se kroz proces profesionalne socijalizacije. Preporuka za buduća istraživanja upravo je usredotočiti se isključivo na proces formiranja profesionalnog identiteta mladih znanstvenika kako bi se produbilo razumijevanje ovog fenomena. Također valja istak-

nuti da se ovaj rad usmjerio na širi proces formiranja profesionalnog identiteta mladih znanstvenika te se pritom nije govorilo o razvoju subidentiteta istraživača i/ili nastavnika u akademskoj profesiji, što je također važan element razvoja profesionalnog identiteta u cjelini. Unatoč navedenim ograničenjima, važno je napomenuti da tema formiranja profesionalnog identiteta mladih znanstvenika još uvijek ne pronalazi svoje mjesto u nacionalnom istraživačkom prostoru, iako je aktualna u međunarodnoj znanstvenoj zajednici. Sukladno tome, vrijednost ovoga rada pronalazi se upravo u činjenici da je njime dobiven uvid u fenomen formiranja profesionalnog identiteta mladih znanstvenika u hrvatskom sustavu visokog obrazovanja te otvoren prostor za daljnja istraživanja.

Literatura

1. Archer, L. (2004). Re/theorizing „difference” in feminist research. *Women's studies international forum*. 27, 459–473.
2. Archer, L. (2008a). The new neoliberal subjects? Young/er academics' constructions of professional identity. *Journal of Education Policy*. 23(3), 265–285.
3. Archer, L. (2008b). Younger academics' constructions of 'authenticity', 'success' and professional identity. *Studies in Higher Education*. 33(4), 385–403.
4. Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative research*. 1(3), 385–405.
5. Baker, M. (2010). Career confidence and gendered expectations of academic promotion. *Journal of Sociology*. 46(3), 317–334.
6. Barone, C. (2011). Some Things Never Change: Gender Segregation in Higher Education across Eight Nations and Three Decades. *Sociology of Education*. 84(2), 157–176.
7. Beck, J. i Young, M. F. D. (2005). The assault on the professions and the restructuring of academic and professional identities: a Bernsteinian analysis. *British Journal of Sociology of Education*. 26 (2), 183–197.
8. Beijjaard, D., Meijer, P. C. i Verloop, N. (2004). Reconsidering Research on Teachers' Professional Identity. *Teaching and Teacher Education* 20, 107–28.
9. Billot, J. (2010). The imagined and the real: identifying the tensions for academic identity. *Higher Education Research & Development*. 29(6), 709–721.
10. Brajdić Vuković, M. (2013). Aktualni problemi profesionalne socijalizacije u novačkom sustavu: slučaj prirodnih i društvenih znanosti. *Revija za socijalnu politiku*, 20(2), 99–122.
11. Braun, V. i Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
12. Briggs, A. R. J. (2007). Exploring professional identities: middle leadership in further education colleges. *School Leadership and Management*, 27 (5), 471–485.
13. Brott, P. E. i Myers, J. E. (1999). Development of professional school counselor identity. *Professional School Counseling*, 2(5), 339–348.

14. Canrinus, E. (2011). *Teachers' sense of their professional identity*. Groningen: Ipskam Drukkers B.V.
15. 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.
16. Castañeda, J. A. F. (2014) Learning to teach and professional identity: Images of personal and professional recognition. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 16(2), 49–65.
17. Castells, M. (2004). *The power of identity*. Singapore: Blackwell Publishing Ltd.
18. Chin Pei Tan, H. T. Van der Molen i H.G. Schmidt (2015): A measure of professional identity development for professional education, *Studies in Higher Education*. 1–16.
19. Churchman, D. i King, S. (2009). Academic practice in transition: hidden stories of academic identities. *Teaching in Higher Education*. 14 (5), 507–516.
20. Cohen-Scali, V. (2003). The Influence of Family, Social, and Work Socialization on the Construction of the Professional Identity of Young Adults. *Journal of Career Development*. 29 (4), 237–249.
21. Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design*. Thousand Oaks: Sage Publication.
22. 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.
23. Degn, L. (2016). Academic sensemaking and behavioural responses – exploring how academics perceive and respond to identity threats in times of turmoil. *Studies in Higher Education*. 1–17.
24. Delanty, G. (2008). Academic identities and institutional change. U Barnett, R. i Di Napoli, R. (ur). *Changing identities in higher education: voicing perspectives*. London & New York, Routledge, 124–133.
25. Dias, D., Sá, M. J. i Machado-Taylor, M. L. (2013) The faculty conjugated as feminine: a portrait of Portuguese academia. *Journal of Further and Higher Education*. 37(1), 21–37.
26. Domović, V. i Vizek-Vidović, V. (2013). Uvjerenja studentica učiteljskoga fakulteta o ulozi učitelja, učenika i poučavanju. *Sociologija i prostor*. 197 (3), 493–508.
27. Đermanov, J. i Kosanović, M. (2013). *Teorije Izbora i Razvoja Karijere*. Novi Sad: Filozofski Fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
28. Fitzmaurice, M. (2013). Constructing professional identity as a new academic: a moral endeavour. *Studies in Higher Education*. 38(4), 613–622.
29. Gregson, M. i Hillier, Y. (2015). *Reflective teaching in further, adult and vocational education*. London: Bloomsbury Publishing.
30. Hall, D. E. (2004). *Subjectivity*. New York: Routledge.
31. Henkel, M. (2002). Emerging Concepts of Academic Leadership and their Implications for Intra-institutional Roles and relationships in Higher Education. *European Journal of Education*. 37(1), 29–41.

32. Henkel, M. (2004). Current Science Policies and their implications for the Formation and Maintenance of Academic identity. *Higher Education Policies*. 17(2), 167–182.
33. Henkel, M. (2005). Academic identity and autonomy in a changing policy environment. *Higher Education*. 49, 155–176.
34. Larivière, V., Vignola-Gagné, E., Villeneuve, C. i et al. (2011). Sex differences in research funding, productivity and impact: an analysis of Québec university professors. *Scientometrics*. 87(3), 483–498.
35. Lea, M. R. i Stierer, B. (2011). Changing academic identities in changing academic workplaces: learning from academics' everyday professional writing practices. *Teaching in Higher Education*. 16(6), 605–616.
36. Lewis, K. (2014). Constructions of professional identity in a dynamic higher education sector. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*. 18(2), 43–50.
37. Meijers, F. (1998) The development of a career identity. *International Journal for the Advancement of Counselling*. 20(3), 191–207.
38. Mockler, N. (2011). Beyond 'what works': understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and teaching, theory and practice*. 17(5), 517–528.
39. Musselin, C. i Becquet, V. (2008). Academic Work and Academic Identities: A Comparison between Four Disciplines. U: Välimaa, J. i Ylijoki, O. H. (ur.), *Cultural Perspectives on Higher education*. (str. 91–107). Springer.
40. Perna, L.W. (2001). Sex And Race Differences in Faculty Tenure and Promotion. *Research in Higher Education*. 42(5), 541–567.
41. Pifer, M. i Baker, V. (2013). Identity as a Theoretical Construct in Research about Academic careers. *Theory and Method in Higher Education Research*. 9, 115–132.
42. Rhoades, G. i Slaughter, S. (2006). Mode 3, Academic Capitalism and the New Economy: Making Higher education work for whom?. U: Tynjälä, P. Välimaa, J. Boulton-Lewis, G. (ur.), *Higher Education and Working Life- Collaborations, Confrontations and Challenges*. (str. 9–33). Netherlands: Elsevier Ltd.
43. Rogers, C. A. 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* (str. 732–755). New York: Routledge.
44. Sheridan, V. (2013). A risky mingling: academic identity in relation to stories of the personal and professional self. *Reflective Practice* 14(4), 568–579.
45. Søreide, G. E. (2006). Narrative construction of teacher identity: positioning and negotiation. *Teachers and Teaching*, 12(5), 527–547.
46. Taylor, C. (1991). *The Ethics of Authenticity*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
47. Taylor, P. (2008). Being an academic today. U: Barnett, R., Di Napoli, R. (ur.), *Changing Identities in Higher Education: Voicing perspectives* (str. 27–39). New Youk: Routledge.
48. Välimaa, J. (1998). Culture and Identity in higher Education Research. *Higher Education*. 36(2), 119–138.

49. Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.
50. Whitchurch, C. i Gordon, G. (2010). Diversifying Academic and Professional Identities in Higher Education: Some management challenges. *Tertiary education and Management*. 16(2), 129–144.
51. Williams, J. (2013). *Constructing New Professional Identities, Career changers in teacher education*. Rotterdam: Sense Publishers.
52. Winter, R. (2009). Academic manager or managed academic? Academic identity schisms in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*. 31(2), 121–131.
53. Winter, R. i O'Donohue, W. (2012). Academic identity tensions in the public university: which values really matter?. *Journal of Higher Education Policy and Management*. 34(6), 565–573.

I, što se onda dogodilo?: KLJUČNI DOGAĐAJI, ŽELJE, STRAHOVI, SPOZNAJE I OBRATI U NARATIVIMA O ISKUSTVIMA PROFESIONALNE SOCIJALIZACIJE MLADIH ZNANSTVENICA

Marija Brajdić Vuković

1. Uvod

Ovaj rad bavi se iskustvima mladih znanstvenica tijekom profesionalne socijalizacije u sustavu visokog obrazovanja u Hrvatskoj. Iz navedenog istraživačkog problema jasno se mogu vidjeti tri ključna koncepta koji su u fokusu ovog rada, a to su: a) mlade znanstvenice kao akteri, b) iskustva tijekom profesionalne socijalizacije kao ključna aktivnost te c) hrvatski visoko-obrazovni sustav kao kontekst u koji su akteri i aktivnosti smješteni. Stoga recimo nešto o svakome od njih.

Profesionalna socijalizacija u visokoobrazovnom i znanstvenom sustavu sastoji se od socijalizacije u disciplinu, radnu organizaciju te profesiju općenito (više u poglavlju „Profesionalna socijalizacija mladih znanstvenika: teorijsko-metodološki pristup”), pri čemu disciplinarnu autori iz područja najčešće označavaju najvažnijom (Delamont et al., 2000; Henkel, 2005; Parry, 2007). Uspješnost u profesionalnoj socijalizaciji očituje se u uspješnom dovršetku doktorata i produktivnosti mladih znanstvenika koja se očituje u vidu broja objavljenih znanstvenih radova. Ovim pokazateljima uspješnosti valja, međutim, pridodati i kasniju punu samostalnost u vidu napredovanja i ostvarivanja znanstvenih projekata.

Da bi profesionalna socijalizacija bila uspješna u svojim ishodima, kako pokazuju prethodna istraživanja provedena u Hrvatskoj, važan je već broj faktora, a to su prije svega aktivna uključenost mladog znanstvenika u istraživački projekt s dinamičnim istraživačkim timom, kvalitetna mentorska podrška, rano i po mogućnosti koautorsko pisanje i objavljivanje radova, postojanje istraživačke klime na instituciji, te dobra i konstruktivna organizacija posla na razini institucije (Brajdić Vuković, 2012). Pritom je jedan od važnijih uvida spomenutog istraživanja da se kvaliteta i kompetentnost mladih istraživača često ne može kvantitativno mjeriti. Čak i kod nekih naoko produktivnih mladih znanstvenika može biti slučaj da su zapravo vrlo malo samostalno radili na znanstvenim radovima, da su malo toga naučili u pisanju radova od svojih (potencijalno) starijih i iskusnijih koautora te je negativna posljedica toga nedovoljno

iskustvo u pisanju radova i suočavanju s recenzijama jedanput kad se dosegne formalna samostalnost (Brajdić Vuković, 2012). Malo iskustva i u ostalim istraživačkim aktivnostima također rezultira izostankom pune samostalnosti. Istraživanje Brajdić Vuković (2012) pokazuje da se kvalitetan proces socijalizacije, ako nije ostvaren, kasnije, nažalost, ne može nadoknaditi, s obzirom na to da mladi istraživači koji nisu rano bili produktivni neće postati produktivni ni nakon doktorata, odnosno, da će oni kvalitetan socijalizacijski proces teško sami nadoknaditi. I kod mladih hrvatskih znanstvenika, već u tako ranoj fazi nakon doktorata, riječ je o tzv. mehanizmu kumuliranih pogodnosti i njegovu makrosocijalnom obliku – Matejevu efektu – budući da poticajna socijalizacijska sredina omogućuje postizanje boljih početnih rezultata koji im povećavaju izgleda za veća profesionalna postignuća i u budućnosti (Zuckerman i Merton, 1971). Ovdje valja spomenuti i nalaz koji upućuje na to da se i nakon doktorata obrasci znanstvene produktivnosti hrvatskih mladih znanstvenika ne mijenjaju značajno, odnosno da produktivni ostaju produktivni, a neproduktivni i dalje zaostaju (Polašek 2008: 64). Očigledno je da je intelektualni i socijalni kapital koji se stječe kvalitetnom socijalizacijom na istraživačkim počecima vrlo teško individualno nadoknaditi.

Žene u znanosti, iako već u mnogim područjima odavno ne čine manjinu, na neki način i dalje predstavljaju marginalnu skupinu, s obzirom na to da istraživanja pokazuju njihovo sustavno isključivanje i diskriminaciju unatoč tome što su te prakse u opadanju (Long i Fox, 1995). Istraživanja pokazuju da žene u sustavu zarađuju manje u odnosu na muškarce u istim područjima znanosti (Astin i Cress, 2003; Fox, 2003; Shauman i Xie, 2003) te da imaju manje vremena i resursa za istraživanje (Shauman i Xie, 2003). Naime, žene koje rade u znanosti često se susreću s takozvanim rodno normiranim institucionalnim strukturama, kulturama i praksama koje favoriziraju muškarce te postavljaju barijere njihovom napredovanju i profesionalnom prihvaćanju (Traweek, 1988; Fox, 1991; Etzkowitz, Kemelgor i Uzzi, 2000; Eveline, 2004; Jackson, 2004; Clark Blickenstaff, 2005; Bystydzienski i Bird, 2006). Te rodno normirane strukture i kulture funkcioniraju kroz nametanje skupa izrazito maskuliniziranih očekivanja koja vrlo jasno definiraju okvir prihvatljivih ponašanja i profesionalnih ophođenja u akademskoj zajednici (Traweek, 1988; Acker, 1990; Kvande, 1999; Etzkowitz, Kemelgor i Uzzi, 2000; Martin, 2001; Bystydzienski i Bird, 2006). Istraživanja pokazuju da muškarci sustavno isključuju žene iz profesionalnih mreža, umanjuju vrijednost ženskog znanstvenog rada te čine da se žene ne osjećaju dobrodošlima i poštovanima u akademskoj zajednici, (Bielby, 1991; Fox, 1991; Etzkowitz, Kemelgor i Uzzi, 2000; Jackson, 2004; Clark i Blickenstaff, 2005; Bystydzienski i Bird, 2006; Rosser, 2006). Znanstvenice i znanstvenici razvijaju svoje profesionalne identitete i kroz odgovor na rodna očekivanja i norme te iste slijedom toga uzimaju u obzir pri ophođenju s drugim znanstvenicima i vrednovanju tuđeg rada pa su stoga česte i prakse samoisključivanja znanstvenica (Rhoton, 2011). Tome se pridodaju i uvriježena mišljenja i tvrdnje o slabijoj produktivnosti žena u znanosti, koje empirijski gledano zapravo nisu točne ili barem nisu jednoznačne. Pokazuje se, naime, da se situacija s produktivnošću žena u znanosti u zadnjih šezdesetak godina dosta promijenila, podjednako u SAD-u, gdje je provedeno najviše istraživanja, kao i u Europi, ali i u manje razvijenim zemljama svijeta. Tako se, primjerice, omjer između ženskih i muških publikacija izrazito smanjio do devedesetih godina prošlog stoljeća te je od 60% porastao na 80%, odnosno žene su počele zaostajati tek oko 20% u odnosu na muškarce (Xie i Shauman, 1998), u odnosu na omjer od 40% koji su u svojem istraživanju utvrdili Cole i Zuckerman (1984). Čini se, međutim, da se produktivnost najviše povećala u

skupinama inače slabo produktivnih i srednje produktivnih znanstvenica, čiji je prosjek publikacija izrazito porastao, dok je kod visokoproduktivnih znanstvenica rascjep između njihove produkcije i produkcije visokoproduktivnih muškaraca i dalje najveći (Sax et al., 2002). Europska istraživanja pokazuju slične trendove gdje je prosječan broj publikacija žena znanstvenica dosegao dvije trećine, ako ne i tri četvrtine prosječnih publikacija muških znanstvenika (Kyvik, 1990; Thagaard, 1991). Produktivnost se razlikuje i po disciplinama pa se tako, primjerice, u prirodnim znanostima, posebice u kemiji, te rodne razlike sve češće uopće ne pronalaze (Bordons et al., 2003) ili se pak ne pronalaze među muškarcima i ženama istog akademskog statusa, kao, primjerice, u tehničkim znanostima (Mauleon i Bordons, 2006). Slični su nalazi i u Hrvatskoj. Iz skupine manjeg broja istraživanja koja su se bavila ovom temom izdvajamo ono iz devedesetih (Prpić, 1995) koje pokazuje da ne postoje rodne razlike između eminentnih znanstvenika i znanstvenica ni u karijernoj ni u petogodišnjoj produktivnosti. Bibliometrijska analiza radova znanstvenika i znanstvenica iz područja prirodnih i društvenih znanosti provedena 2007. godine pokazala je da statistički značajne razlike u produktivnosti u korist muškaraca postoje samo u prirodnim znanostima, ali da nema statistički značajnih razlika u citiranosti radova znanstvenika i znanstvenica ni u jednom od područja (Prpić et al., 2009).

Pored maskuline kulture u znanosti i obrazaca isključivanja, u istraživanjima statusa i položaja žena u znanosti važno je područje koje se bavi pitanjima problema kombiniranja obiteljskog i profesionalnog života znanstvenica, te diskriminacije kao posljedice majčinstva. Najnovija istraživanja pokazuju da se pritisak ka ostvarenju ideala u obliku „idealnog znanstvenika” i „idealne znanstvene karijere” doživljava kao onaj koji je u raskoraku s modernim poimanjem majčinstva i očinstva, te da je podjednako odbojan i za muškarce i za žene u znanosti (Ecklund i Lincoln, 2016). Naime, idealan znanstvenik može imati djecu, no obiteljski život ne smije utjecati na njegovu posvećenost znanosti i znanstvenom radu. Utvrđeno je, međutim, da danas mladi znanstvenici ili akademski djelatnici odbijaju biti posvećeni isključivo karijeri, kao što je to često bio slučaj u naraštajima njihovih prethodnika. Mladi znanstvenici, i muškarci i žene, danas žele i nastoje postići povoljnu ravnotežu privatnog i poslovnog života, imati obitelj i djecu i istodobno biti profesionalno uspješni koliko je to moguće (Gappa 2002; Gappa i Leslie 2007, Ecklund i Lincoln, 2016). U prilog tome govore i podaci istraživanja iz Hrvatske (Brajdić Vuković, 2012) jer su svi intervjuirani novaci ili planirali imati obitelj i djecu ili su taj cilj već bili ostvarili, a u prilog tezi o novom životnom stilu mladih istraživača posebno govore mlade istraživačice koje kombiniranje obitelji s djecom i akademske profesije smatraju i (novom) definicijom profesionalne ambicioznosti. Međutim, kako pokazuje istraživanje, da bi se doista i uspjelo u postizanju tog cilja, osim odvažnosti i proaktivnosti samih novakinja, potrebna je podrška koja svakako uključuje (bračnog) partnera, ali neizbježno i podržavajući stav okoline, prvenstveno voditelja projekta, ali i institucije (Brajdić Vuković, 2012).

Upravo u potonjem, odnosno u važnosti strukturalnih i kulturalnih, kontekstualnih karakteristika za mogućnost profesionalnog razvoja i razvoja karijere mladih znanstvenica pronalazimo važan interes ovog istraživanja. Kako navodi Golde (2005), važno je razumjeti koji se negativni utjecaji pojavljuju tijekom profesionalne socijalizacije mladih istraživača kako bismo razumjeli zašto neki ostaju, a drugi odustaju i izlaze iz sustava ili ostaju, ali se slabije razvijaju. U tom kontekstu važnom se pokazuje metafora takozvane *karijerne cijevi* (eng. *the*

pipeline thesis), ili bolje reći *propuštajuće karijerne cijevi*, te pandan *Matejevom efektu* kada se govori o ženama u znanosti, takozvani *Matildin efekt*.

Prema hipotezi karijerne cijevi akademska karijera jest proces koji se može pratiti od osnovne škole do prvog zaposlenja i opisati kao cjevovod/plinovod, odnosno cijev koja prenosi naftu ili druge vrste tekućih materijala ili plinova. Stupanj protoka ovisi o brzini prolaska ili pak zaostajanju na određenim prijelomnim točkama karijere, kao što su diploma, doktorat te zaposlenje u sustavu (Etzkowitz, Kemelgor i Uzzi, 2000). Otkriveno je, međutim, da metaforička karijerna cijev u slučaju žena u akademskoj zajednici propušta na mnogim mjestima. Ili, prema Natalie Angier: „Metafora koja najbolje opisuje teškoće žena u znanosti, i njihov stalan mali broj na visokim pozicijama u višim položajima profesije, nije ‚stakleni strop‘ ili slomljene ljestve, pa čak niti klubovi starih momaka (eng. *old boys and their clubs*), već radije malo vodoinstalaterske terminologije: propuštajuća cijev. Radi se o cijevi koja propušta na svakom spoju duž svoga toka, cijevi koja započinje s visokim pritiskom ulaska žena na samom početku – uskovitlanom Amazonom mladih studentica doktorskog studija – a koja završava na slavini s vrlo tankim mlazom žena dovoljno istaknutih da bi bile dekanice ili voditeljice odjela na najvećim sveučilištima ili pak dobitnice nagrada poput članstva u Nacionalnoj akademiji znanosti ili, još rjeđe i teže, dobitnice Nobelove nagrade”¹. Iskustva pokazuju da nije problem u samom startu, na početku doktorskog studija, kad ima dovoljno mladih i talentiranih budućih znanstvenica zainteresiranih za karijeru, već što na svakom od koraka u znanstvenoj karijeri otpada velik broj žena, odustaje ili ispada radi nekih strukturnih ili društveno-uvjetovanih razloga te se na samom „kraju” te cijevi naposljetku nađe vrlo mali broj njih (Angier, 1995). Naime, istraživanja pokazuju da stavovi povezani sa sposobnostima žena i muškaraca utječu na samovrednovanje u sposobnostima (Correll, 2001) te da će se žene puno rjeđe samopromovirati ili tražiti da ih se promovira (Fiorentine, 1987; Rudman, 1998). Matildin pak efekt (Rossiter, 1993) upućuje na tendenciju sustava da čak „izgura” ili umanjí rezultate žena te istraživanja pokazuju da su ženski naponi u znanosti sustavno umanjívani i manje cijenjeni, smatrani manje vrijednim u odnosu na muške (Long i Fox, 1995; Heilman i Haynes, 2005; Wenneras i Wold, 1997).

U kontekstu teorije o propuštajućoj cijevi u karijerama znanstvenica, važno je razmotriti događaje i aktivnosti koji tijekom profesionalne socijalizacije mladih znanstvenica utječu na njihovo daljnje osposobljavanje i o(p)stanak te napredovanje u sustavu znanosti. U spoznajnom smislu ovo je važno i da bismo razumjeli što se događa tijekom osposobljavanja mladih znanstvenica, a što bi nam moglo reći više o karakteru sustava u koji smještamo mlade znanstvenike i znanstvenice, a u općem smislu važno je da bismo mogli promišljati o mogućnostima poboljšanja sustava znanosti i visokog obrazovanja za znanstvenice, a neposredno i kvalitete sustava znanosti i visokog obrazovanja u cjelini.

1 Članak objavljen u New York Timesu 14. svibnja 1995., Natalie Angier „The Nation; Why Science Loses Women in the Ranks”, <http://www.nytimes.com/1995/05/14/weekinreview/the-nation-why-science-loses-women-in-the-ranks.html>, pristupljeno 16. 01. 2017.

Odabir istraživačkog problema te refleksija na naše polazište s obzirom na to da smo istodobno i same mlade znanstvenice profesionalno socijalizirane u istom sustavu visokog obrazovanja, na neki su nas način usmjerili i na odabir metode istraživanja. Da bismo istražile iskustva povezana s profesionalnom socijalizacijom, a posebno utjecaje koji se tijekom profesionalne socijalizacije pojavljuju, koji pozitivno ili negativno utječu na protok socijalizacije i konačnu uspješnost, odabrali smo kvalitativnu metodologiju, metodu polu-strukturiranog intervjua i narativno biografsko očište. Ovo očište i metoda omogućuju nam da dosljedno provedemo vlastito ograđivanje od teme koju istražujemo, s obzirom na to da se temelji na prikupljanju biografskih priča mladih znanstvenica o događajima i iskustvima tijekom profesionalne socijalizacije omogućivši im da same govore o događajima, aktivnostima, osobama koje su same doživjele važnima, bez nametanja drugih teorijskih ili formalnih obrazaca njihovoj osobnoj životnoj priči (više u poglavlju „Profesionalna socijalizacija mladih znanstvenika: Teorijsko-metodološki pristup”).

2. Istraživačka pitanja

Osnovna istraživačka pitanja povezana s narativnim istraživanjem kao metodom kojom se pristupilo istraživanju profesionalne socijalizacije mladih znanstvenica, usmjerena su na njihovo iskustvo povezano s *komPLICIRAJUĆIM aktivnostima* tijekom profesionalne socijalizacije.

U teorijskom smislu ovaj će se rad osvrnuti i na mikro, srednju i makro razinu analize (vidi poglavlje „Profesionalna socijalizacija mladih znanstvenika: Teorijsko-metodološki pristup”) te odgovoriti na pitanja:

- Koje i kakve su *komPLICIRAJUĆE aktivnosti* koje su povezane s disciplinom, s organizacijom i s osobnim karakteristikama te privatnim životom mladih znanstvenica?
- Na koji način disciplina i značajni drugi u disciplini, organizacija i značajni drugi u organizaciji, te osobna razina i značajni drugi u privatnom životu utječu na *komPLICIRAJUĆE aktivnosti*?
- Što nam iskustva mladih znanstvenica povezana s *komPLICIRAJUĆIM aktivnostima* govore o kulturi discipline i kulturi organizacije u kojoj se znanstvenice socijaliziraju za akademsku profesiju?

U znanstvenospoznajnom smislu te povezano s općim ciljevima ovog rada, u ovom ćemo radu pokušati sadržajno odgovoriti na sljedeća istraživačka pitanja:

- Koje i kakve su *komPLICIRAJUĆE aktivnosti* u životno-povijesnim pričama o profesionalnoj socijalizaciji mladih znanstvenica u hrvatskom visokoobrazovnom sustavu?
- Kakvo značenje *komPLICIRAJUĆE aktivnosti* u iskustvima mladih znanstvenica imaju za njihovu ukupnu profesionalnu socijalizaciju?
- Što *komPLICIRAJUĆE aktivnosti* u iskustvima mladih znanstvenica iz životno-povijesnih priča o profesionalnoj socijalizaciji otkrivaju o hrvatskom sustavu znanosti i visokog obrazovanja?

- Što se iz *komplicirajućih aktivnosti* iz iskustava mladih znanstvenica može naučiti, a što bi moglo pomoći u budućem poboljšanju profesionalne socijalizacije u hrvatskom visoko-obrazovnom sustavu?

3. Metoda

Analiza je provedena na 11 transkribiranih narativnih intervjua, provedenih s mladim znanstvenicama iz svih područja znanosti osim biotehničkih, s većih i manjih sveučilišta u Hrvatskoj, koje su u vrijeme intervjua (tijekom 2015. godine i početkom 2016.) imale između 29 i 45 godina te su sve bile birane u zvanje više asistentice/poslijedoktorandice.² Pritom su mlade znanstvenice definirane kao one djelatnice sastavnica svih javnih sveučilišta i iz svih znanstvenih disciplina u Republici Hrvatskoj koje su zaposlene u sustavu najmanje 5 godina, u sustav su ušle prije navršenih 30 godina starosti te od trenutka kada su doktorirale nije prošlo više od pet godina (više o uzorku cijelog kvalitativnog istraživanja projekta APROFRAME vidi u poglavlju „Profesionalna socijalizacija mladih znanstvenika: Teorijsko-metodološki pristup”).

Kao početni model za analizu podataka ovog istraživanja korišten je „Labovljev strukturalni prirodni model narativne analize” (Labov, 1972). U fokusu tog modela analize strukturalna je organizacija narativa s naglaskom na to kako je narativ iznesen u smislu načina na koji je izrečen. Model omogućuje usporedbu individualnih narativa putem analitičke sheme koja narativ dijeli u funkcionalne cjeline od kojih svaka odgovara na određeni tip pitanja, a koje nam omogućuju da bolje razumijemo narativ i sagledamo ga iz različitih perspektiva.

Funkcionalne su cjeline Labovljeve analitičke sheme (Labov, 1972), u točno utvrđenom poretku, sljedeće:

- I. **Sažetak:** sažetak priče i njezinih ključnih dijelova, odgovara na pitanje: o čemu je priča?
- II. **Orijentacija:** davanje konteksta kao što su mjesto, vrijeme i karakter da bi se orijentiralo čitatelja, odgovara na pitanje: tko i/ili što je uključeno u priču i gdje se priča odvija?
- III. **Komplicirajuća aktivnost:** kostur zapleta ili događaj koji uzrokuje problem, odgovor na pitanje: i, što se onda dogodilo? Ovaj se dio može popraviti na način da se u njega dodaju strahovi, anksioznosti, očekivanja, želje, neuspjesi, budući razvoji događaja, sve što je moglo zakomplicirati život sudionika. Ili se mogu događati otkrivenja, nagli obrati.
- IV. **Rezultat ili odluka:** rješenje konflikta ili priče, odgovara na pitanje: što se na kraju dogodilo?

2 U istraživanju APROFRAME narativnim pristupom bilo je provedeno 14 intervjua, ali u ovom radu upotrebljavam samo one intervjue koji su provedeni s mladim znanstvenicama, isključena su 3 narativna intervjua provedena s mladim znanstvenicima.

- V. **Vrednovanje:** vrijednosni sudovi/komentari događaja, opravdanje pripovijesti ili značenje koje onaj koji pripovijeda pridaje događaju – izrazito važan dio jer te tvrdnje „otkrivaju stav onoga tko govori prema narativu jer ističu relativnu važnost nekih narativnih jedinica u odnosu na druge”, ključni za interpretaciju jer nam daju indicije kako bismo razumjeli značenja koja sudionici daju svojim iskustvima, odgovor na pitanje: pa što onda?
- VI. **Završetak:** vraćanje naratora i slušatelja natrag u sadašnjost, odgovor na pitanje: kako sve skupa završava?

Labovljev model omogućuje da se rekapitulira rečeno u priči, da se pronade i istakne važno te da se vrlo jasno može opisati o čemu je priča – narativ. U našem radu, putem ove analize, upoznale smo se s pričama svake pojedinačne sudionice te s kontekstom u kojem su se odvijala opisana iskustva profesionalne socijalizacije.

U drugom koraku analiza se fokusirala na dio Labovljevog modela koji se odnosi na *komplikirajuće aktivnosti*, odnosno događaje koji na neki način čine prekide ili neočekivane obrate u narativu, ali uz neke važne (naknadno objašnjene) prilagodbe i dopune. Da bismo objasnili što su komplikirajuće aktivnosti i zašto su one bitne za istraživanje, prvo nam se valja osvrnuti na temporalnost i evaluaciju kao osnovne karakteristike narativa i narativnog istraživanja.

Kako je temporalnost, odnosno život shvaćen kao protok vremena, općeljudska egzistencijalna karakteristika, narativ je nedvojbeno doživljen kronološki, posebno kada je u pitanju životno-povijesni narativ. Iz tog razloga narativ kao analitička metoda intimno je povezan s temporalnim kvalitetama zapleta. Sam zaplet u narativu kombinacija je vremenskog slijeda i uzročnih povezanosti događaja. Uzročne povezanosti događaja pritom mogu kao takve primijetiti sami autori, a mogu biti i posljedica uočenog vremenskog slijeda događaja. Kako napominje Chatman (1978: 46), u ljudskoj je prirodi da povezuje uzročno-posljedično događaje koji su u nekom vremenskom slijedu, čak i ako nije posve jasno iz priče kako, publika će smatrati da su povezani nekim višim principom koji će razumjeti nekad kasnije. Iz tog razloga čitatelj nekog narativa, narativna publika, često će rutinski pripisati uzročno-posljedičnu vezu događajima samo zato što se nalaze u vremenskom slijedu. Jer nam vremenski slijed često ne daje objašnjenje kako je nešto uzročno-posljedično povezano, treba nam cjelokupni zaplet, akterovo razumijevanje vrednovanja događaja da bismo razumjeli kvalitetu te povezanosti (Forester, 1927/1963). I upravo je zato akterovo vrednovanje događaja (evaluacija) u društvenoznanstvenom smislu najvažnija komponenta narativa (Linde, 1993; Polanyi, 1985). Ova evaluacija odnosi se na (ne nužno izgovoreno, može biti i samo intuitivno promišljano) pitanje „pa što onda?” kao odgovor na ispričani događaj, a on je sročen kao adekvatno vrednovanje događaja o kojima se razgovara (Polanyi, 1985). Putem vrednovanja događaja narator publici prenosi značenja događaja i smisao vlastitog iskustva u u širem društvenom kontekstu (Elliott, 2005). Za iskustvo ispričano u obliku narativa, jedan od kontekstualno najvažnijih čimbenika svakako je završetak – ishod narativa – budući da on uvelike određuje vrednovanje svih događaja u priči (Chatman, 1978; Leitch, 1986; Ricoeur, 1984). Iz tog razloga nikad ne treba zaboraviti kakvo je zatvaranje narativne priče prilikom razmišljanja o vrednovanjima događaja u narativu.

Komplicirajuće aktivnosti u ovom su radu shvaćene kao kombinacija događaja i njihove evaluacije u kontekstu protoka vremena tijekom profesionalne socijalizacije mladih znanstvenica. Valja imati na umu da biografski narativi predstavljaju posebnu vrstu narativne priče. Oni se mogu doživjeti kao jedna priča s jednim zapletom, no češće se životni put pojedinca doživljava kao progresivno individualno iskustvo koje ima određeni obrazac i životne faze u kojima se javljaju specifična pitanja, problemi i rješenja (Gubrium i Hollstein, 1995). Iz tog razloga kada govorimo u nekoj vrsti biografskog narativa očekujemo više događaja, odnosno, što posebno važno za nas, više komplicirajućih aktivnosti i zapleta.

Kako navodi Elliott (2005) događaji u narativu uobičajeno prekidaju inicijalno stanje ravnoteže ili predstavljaju promjenu u sudbinama glavnih aktera. Ali vodeći se autoričinom definicijom, svi događaji u narativu shvaćaju se kao, na neki način, „neuobičajeni i neočekivani”. Iz tog razloga smatramo da je definicija Jane Elliott prikladna za onaj dio komplicirajućih aktivnosti koje se odnose na događaje. Međutim, drugi dio komplicirajućih aktivnosti u našem prijedlogu odnosi se manje na događaje, a više na evaluaciju, spoznaju i prosvjedenje. Naime, iako u Labovljevom modelu narativne analize (1972) nalazimo da su komplicirajuće aktivnosti „kostur zapleta ili događaj koji uzrokuje problem”, Mishler (1995) smatra da ovu uputu ne treba shvatiti doslovno, nego da se taj dio narativne analize može „popraviti” ili proširiti na način da se kao komplicirajuća aktivnost dodaju strahovi, anksioznosti, očekivanja, želje, neuspjesi, budući razvoji događaja, sve što je moglo zakomplicirati život sudionika. Kritički promatrajući ovu Mishlerovu inicijativu za popravljavanje komplicirajuće aktivnosti, čini se da je i sam napravio iskorak iz komplicirajućeg događaja prema evaluaciji u to u kontekstu cjelokupnog života pojedinca, kombinirajući više Labovljevih strukturalnih kategorija u jednu.

Vodeći se mišlju da se teorijski i metodološki modeli u kvalitativnim istraživanjima ne smiju koristiti kao Prokrustova postelja, odlučili smo u ovom radu *komplicirajuće aktivnosti* razumjeti kao *sve što je na neki način zakompliciralo profesionalnu socijalizaciju mladih znanstvenica, bilo da se radi o stvarnim događajima u kontekstu profesionalne socijalizacije, bilo da se radi o unutarnjim stanjima, strahovima, anksioznostima, željama i planovima. Pritom se komplicirajuće aktivnosti u ovom radu uvijek stavljaju u kontekst njihovih rješenja te u kontekst evaluacije naratorica, odnosno značenja koja su naratorice same pridale komplicirajućim događajima.*

Iz naše je definicije vidljivo da ćemo u ovom radu u okviru analize komplicirajućih aktivnosti kombinirati Labovljeve kategorije komplicirajuće aktivnosti, završetka i evaluacije. Da bismo metodološki dosljedno provele analizu komplicirajućih aktivnosti, poslužile smo se temporalnim okvirom uobičajene profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika u Hrvatskoj. Iz nalaza prethodnih istraživanja u Hrvatskoj (Brajdić Vuković, 2012; 2013; 2014) doznajemo da u ideal-tipskom smislu profesionalna socijalizacija mladih znanstvenika protječe na sljedeći način:

- i. zainteresiranost za disciplinu tijekom diplomskog studija;*
- ii. nakon diplome zapošljavanje na istom studiju u novačkom/asistentskom statusu;*
- iii. nakon ulaska u sustav: priključenje znanstvenom projektu i rad s mentorom/voditeljem projekta na znanstvenim istraživanjima, ulazak u nastavu i kontinuiran rad u nastavi, upisivanje doktorskog studija i obavljanje zadataka na doktorskome studiju;*

- iv. *izrada i dovršetak doktorata u zadanom vremenskom roku;*
- v. *nastavak napredovanja na poslijedoktorsku poziciju uz ispunjavanje uvjeta napredovanja (objavljivanje radova), po ispunjavanju uvjeta, trajno zapošljavanje i ostanak u sustavu.*

Preslikavanje modela „uobičajene” socijalizacije na iskustva iz narativa omogućuje nam primjećivanje događaja, strahova, anksioznosti, želja i planova koji kompliciraju takav uobičajen temporalni slijed profesionalne socijalizacije. Iz tog razloga u drugom koraku analize narativi su nanovo iščitani, izvučene su prepoznate komplicirajuće aktivnosti za svaku od sudionica istraživanja s obzirom na očekivani temporalni slijed, za koje je onda analitički opisano sljedeće:

1. Opis komplicirajuće aktivnosti i njezinog ishoda;
2. Uzročno-posljedične veze u komplicirajućoj aktivnosti kako ih vidi sudionica (gdje postoje);
3. Uzročno-posljedične veze koje je moguće rekonstruirati iz narativa;
4. Evaluacija komplicirajuće aktivnosti;
5. Sočne riječi, opisi povezani s komplicirajućom aktivnosti;
6. Opisi sebe u okviru komplicirajuće aktivnosti (gdje postoje);
7. Opisi drugih u okviru komplicirajuće aktivnosti (gdje postoje).

Ovakva analiza pronašla je više od jedne komplicirajuće aktivnosti za svaku sudionicu istraživanja, pri čemu su se komplicirajuće aktivnosti javljale u različitim fazama profesionalne socijalizacije. Potom je provedena zajednička analiza za sve sudionice paradigmatički „preko narativa” i to na način da je korišten teorijski okvir ovog istraživanja opisan u uvodnom poglavlju (vidi više u poglavlju „Profesionalna socijalizacija mladih znanstvenika: Teorijsko-metodološki pristup”), a koji se odnosi na mikro, odnosno osobnu, srednju, odnosno organizacijsku i makro, odnosno disciplinarnu razinu analize. Proučeno je koje se komplicirajuće aktivnosti mogu podvesti pod pojedine razine analize te su u okviru mikrorazine, srednje razine i makrorazine, opisane izviruće komplicirajuće aktivnosti, njihovi uzroci, trenutak socijalizacije u kojemu se komplicirajuća aktivnost pojavljuje, a opisana je i evaluacija aktivnosti koju su dale sudionice te eventualne posljedice aktivnosti s obzirom na vrijeme i cjelokupni kontekst u kojem se događaju.

4. Rezultati istraživanja

Recimo prvo nešto općenito o komplicirajućim aktivnostima koje su se pojavljivale u iskustvima mladih znanstvenika. Nisu svi narativi obilovali komplicirajućim događajima, u nekima ih je bilo više, u nekima mnogo, a u nekima ih gotovo i nije bilo. Prema temporalnosti pojavljivanja „preko narativa”, odnosno u svim narativima, redom se radi o:

- iskustvu istraživačkog rada tijekom studija,
- želji za dodatnim učenjem, odnosno doktorskim studijem po diplomu, koja nije odmah ostvarena,

- iskustvu rada na drugom zaposlenju prije dolaska u znanost,
- iskustvu problematične organizacije rada na razini organizacije,
- iskustvu promjene mentora tijekom profesionalne socijalizacije,
- iskustvu sukoba radi loših međuljudskih odnosa na odsjeku/odjelu/zavodu,
- iskustvu straha i nezadovoljstva te težnji povezanih s istraživačkim radom i objavljivanjem,
- iskustvu međunarodne mobilnosti,
- iskustvu problema s izradom i obranom doktorske disertacije,
- iskustvu poteškoća usklađivanja privatnog i profesionalnog života,
- iskustvu rodne diskriminacije,
- iskustvu poteškoća povezanih s napredovanjem u sustavu,
- iskustvu negativnog i nepoticajnog okružja,
- iskustvu želje za odlaskom u inozemstvo, daljnjim usavršavanjem i napredovanjem.

Rezultate istraživanja izložimo na teorijskim profesionalno-socijalizacijskim razinama (vidi poglavlje „Profesionalna socijalizacija mladih znanstvenika: teorijsko-metodološki pristup”) te krećemo od makro, odnosno disciplinarnu i istraživačku razinu, slijedi srednja, odnosno organizacijska razina te zatim osobna razina sudionica istraživanja ili mikrorazina. Na svakoj od razina, razmatramo koje su bile najčešće komplicirajuće aktivnosti koje su se pojavljivale, koji su bili njihovi uzroci, percipirani ili rekonstruirani, vrijeme u kojem se komplicirajuće aktivnosti pojavljuju, te govorimo o posljedicama komplicirajućih aktivnosti s obzirom na cjelokupni kontekst profesionalne socijalizacije sudionica istraživanja.

a. Makro, disciplinarna i opća istraživačka razina profesionalne socijalizacije

Kada govorimo o disciplinarnoj socijalizaciji u smislu ulaska u disciplinu i učenja važnih disciplinarnih vještina i znanja, iz iskustava sudionica istraživanja tijekom procesa socijalizacije možemo prepoznati nekoliko tipova komplicirajućih aktivnosti koje su označile prekid, neočekivani događaj (pozitivan ili negativan) u tom procesu. Kronološki gledano važnije komplicirajuće aktivnosti povezane s disciplinom javljaju se već tijekom diplomskog studija kad se kod sudionica rađa ljubav prema istraživačkom radu i disciplini upravo radi neuobičajenih izvannastavnih aktivnosti i mogućnosti samostalnog istraživačkog rada. Kasnije, u temporalnom smislu, kao komplicirajuće aktivnosti značajniji su i češće opisivani strahovi, želje i praksa u vezi s objavljivanjem znanstvenih radova, kao i s kvalitetom i izvrsnosti u znanstvenom radu i znanosti općenito.

U razgovoru o diplomskom studiju, bilo da im je bio prva ljubav kad su ga upisale ili su ga naknadno zavoljele, kao komplicirajuća aktivnost učestalo se javlja neka vrsta događaja koji sudionice poveže s znanstvenim/istraživačkim radom izvan uobičajenih studentskih aktivnosti.

Pa se tako radi o iskustvima provođenja istraživanja ili sudjelovanja u njima, sudjelovanja u pisanju radova, sudjelovanja u studentskim istraživačkim sekcijama, odlasci na terenska istraživanja i slično. Evaluacija ovih događaja izrazito je pozitivna te se u tom kontekstu često može čuti kako se tu „rodila ljubav za polje” (4_HZ), ili kako im je to „bilo super i jako važno za dalje” (40_PZ), kako su tijekom takvih aktivnosti shvatile „kako je teorija povezana s praksom” (4_HZ), te se također povezale s brojnim ljudima i stvorile, ako ne značajan, onda barem važan socijalni kapital. Rezultat toga je, kronološki gledano unutar narativa, situacija pred kraj diplomskog studija u kojoj gotovo sve naše sudionice implicitno ili eksplicitno žele nastaviti školovanje, odnosno usavršavanje u znanosti. Ovo je zanimljiva situacija na kojoj nam se valja kratko zadržati. Naime, samo jedna sudionica istraživanja u nekom trenutku spontano napominje kako je znala da je „profesorski posao baš za mene, to je to” (4_HZ). Ostale sudionice, uključujući navedenu koja spominje profesorski posao, na kraju fakulteta ne spominju želju da rade u nastavi, eventualno da ostanu na fakultetu, nego redom želju da upišu doktorski studij i da se dalje usavršavaju. Iz njihovih priča posve je jasno da je njihov glavni motiv želja za nastavkom rada u disciplini i da je disciplina glavni pokretač tih mladih znanstvenica. Tako je par sudionica planiralo doktorski studij u inozemstvu i dalje gorljivo pričaju o tim planovima, iako nikad nisu otišle, gradeći to u narativnoj priči kao dio svog identiteta – identiteta osobe koja je imala velike aspiracije. Jedna od sudionica odmah je po kraju studija čak i „prijavila neki međunarodni projekt s ekipom” (12_BMZ). Povezano s time zanimljivo je da, uz neke iznimke, sudionice redom svoj profesionalni put nisu započele radom u znanosti i visokom obrazovanju već u praksi, u nekom drugom zanimanju. Neke od njih navode da su željele „novački položaj jer mi to omogućuje besplatan doktorat”, neke su kombinirale posao i planove za odlazak na doktorat u inozemstvo, druge su pak radile u struci i čekale da se negdje nešto drugo otvori jer u to vrijeme, kako većina navodi, nije bilo lako dobiti posao na fakultetu. Iz priča naših sudionica doima se da se ostanak na fakultetu nakon studija iznimno rijetko događa i da iz tog razloga o takvom scenariju nisu ni razmišljale. Većini je, dakle, dolazak u sustav visokog obrazovanja bio karijerni obrat, koji se dogodio slučajnim pozivom, susretom s profesorom na ulici, ili vlastitim javljanjem na natječaj na fakultetu pa su ih zato primijetili i „za njih” raspisali drugi natječaj.³ Neke od sudionica čak opisuju svoje kolebanje u vezi s prihvaćanjem posla na fakultetu, s obzirom na to da su se već bile snašle u drugom zaposlenju ili su željele otići u inozemstvo.

Nezadovoljstvo prakticiranjem discipline u lokalnom kontekstu čini kišobran pod koji možemo svrstati i mnoge kasnije (u temporalnom smislu) komplicirajuće aktivnosti koje

3 Ovdje valja primijetiti način na koji se u Hrvatskoj ulazi, u smislu zaposlenja, u sustav znanosti i visokog obrazovanja, a to je da se raspisuju natječaji „za osobu” odnosno da se unaprijed zna za koga se otvara radno mjesto. To praktično znači da se radno mjesto ne traži i natječaj ne raspisuje sve dok se ne zna koga će se na to radno mjesto i zaposliti. U pravilu je to netko kome ste predavali. U načelu je to prirodno, da osobu s kojom ste radili i primijetili da kvalitetno obavlja istraživačke zadatke želite zadržati u sustavu i promovirati dalje. No u slučaju naših sudionica nije se radilo o takvoj praksi, već o praksi u kojoj su one već bile izvan sustava, nisu prirodno nastavile svoje usavršavanje nego se za njih tražilo mjesto nakon što su one već izašle iz sustava i radile nešto drugo. Ovo upućuje na nedostatak povjerenja u sustav visokog obrazovanja, u to da ima dovoljno kvalitetnih prijavitelja na natječaj koje ne morate unaprijed dobro poznavati i o njima sve znati da biste ih zaposlili. Istovremeno umanjuje jednakost šansi, umanjuje diversifikaciju sustava visokog obrazovanja te potencijalno potiče negativnu selekciju i svakako je nešto nad čime se valja zamisliti.

pripadaju razini disciplinarnе socijalizacije. Pa tako sudionice pripovijedaju i o iskustvima prema kojima lokalna disciplina ne ide ukorak s međunarodnim standardima, nego se povodi za nekim lokalnim vlastitim koje sudionice općenito ocjenjuju nekvalitetnim, pa i vrlo lošima, a uzrok tome često je i neznanje, odnosno „*ljudi ne znaju običan instrument sastaviti*” (1_DZ). Kako navodi sudionica „*mi mlađi znamo, ne zato što su nas oni to naučili, nego zato što danas postoji Internet pa pročitaš neke radove pa shvatiš kako bi to trebalo biti*” (1_DZ). Sudionice se kritički osvrću na tip radova koje drugi pišu, na publikacije u kojima se radovi objavljuju, te na način na koji se dodjeljuju nagrade i priznanja u disciplini. Kritiziraju da se u disciplini „*potiče osrednjost, ne igra se po pravilima ovih koji su sposobni i uspješni u znanosti i edukaciji, nego se igra po pravilima onih koji samo spletkare i gledaju gdje će oni preuzeti vlast i moć*” (12_BMZ). Ovu kritiku kao i aspiracije za što boljim i kvalitetnijim radom nalazimo u gotovo svim disciplinama. Primjetno je mnogo govora o „*razočaranju kolegama i načinom na koji rade*” (33_BMZ), time „*koliko im nije stalo*” (12_BMZ), radi se o razočaranju u vezi s time kako se znanost na dnevnoj osnovi radi i kako joj kolege znanstvenici pristupaju: „*Ako kao mlad želiš napredovati, moraš po nekim pravilima, ako ideš po njihovim pravilima, napredovat ćeš, samo što nikad nećeš biti kvalitetan, nego ćeš raditi kako su oni radili i to je to*” (1_DZ). Ili pak „*nisam ja neka super pametna osoba koja je otišla, ne znam, na doktorat na Cambridge, Oxford ili nešto od toga... ja sam ono stvarno srednji prosjek, ok, ono, radim svoj posao, ništa se ne ubijam, i onda kod nas taj nekakav srednji prosjek užasno odskake*” (12_BMZ). Međutim, u iskustvima sudionica katkad se radi o teškoćama povezanim s brojem radova potrebnih za napredovanje. Kada je tako, tada je riječ o tome da su zahtjevi za napredovanje u disciplini na nacionalnoj razini ocijenjeni kao teški, a rad u disciplini vrlo zahtjevan. Međutim, uzrok cijeloj komplikaciji oko potrebnih radova za napredovanje opet je, kako se to iz priča o iskustvima sudionica može primijetiti, specifičan način prakticiranja discipline u lokalnom kontekstu. Tako, primjerice, u prirodnim znanostima inače uobičajeni posvemašnji timski rad na istraživanjima i koautorstvo na radovima, u iskustvima naših sudionica zamjenjuje osamljenički samostalan rad, opterećenost samostalnim istraživačkim poslom unatoč tome što u laboratoriju u kojem rade postoji tim: „*Među nama je užasna heterogenost, potpuno nepovezano jedni s drugima radimo, tu nema niti nekakve koherencije, niti da si međusobno baš možemo pomoći, nema poveznica i onda je više-manje svatko za sebe*” (23_PZ). Za to vrijeme su se drugi „*uspjeli izboriti ili dogovoriti da ako su radili zajedno onda to zajedno i napišu pa su onda svi zajedno na radu*” (40_PZ). U takvoj situaciji teško je napisati radove, odnosno, kako kaže jedna od sudionica „*u kontekstu toga mi još nemamo napisane radove koji nam trebaju, to nam je to strašno veliko opterećenje*” (40_PZ). Ovo iskustvo uzrokuje negativne osjećaje stresa i napetosti oko objavljivanja, a posljedično i oko napredovanja i mogućnosti ostvarivanja stalnog radnog mjesta. U susjedstvu⁴ ovih iskustava nažalost je i loše vođenje i mentorstvo, osjećaj da se sve radi bez podrške „*metodom pokušaja i pogrešaka*” (31_BMZ) kojom se iz svake nove situacije uče dugoročne lekcije.

4 Kada u narativu kažemo „u susjedstvu” mislimo na kronologiju rečenog u narativu, što znači da se uz neka iskustva spontano spominju i neka druga što govori o intuitivnoj povezanosti koju za naratora ta dva događaja/iskustva imaju.

Pozitivna iskustva u vidu komplicirajućih aktivnosti na ovoj razini uglavnom su povezana s međunarodnom mobilnošću. Rijetke sudionice koje su u inozemstvu provele određeno vrijeme svoje profesionalne socijalizacije izrazito hvale to razdoblje svog života, čak i kada im je to na privatnoj razini bilo teže izvesti. Tu se uglavnom spominju odlasci na godinu dana na sveučilišta u SAD-u o čemu se govori kao o „drugom svijetu” (4_HZ) gdje si studenti mogu „priuštiti da budu idealisti” (4_HZ), no drukčije se prakticira znanost jer „prepušten si sam sebi, pa ako isplivaš isplivaš, oni to cijene, tu individualnost, dok je kod nas ovo socijalističko naslijeđe i svi se mazimo i pazimo, to se baš osjeti” (38_HZ).

Sudionice danas vole svoj posao, govore „obožavam biologiju i prirodne znanosti i totalnu strast u sebi imam i vrlo sam motivirana time” (31_PZ), „ne bih danas radila ništa drugo” (34_TZ), „moj je posao divan” (38_HZ), „užasno seksi posao” (12_BMZ), no istodobno se pojavljuje „ali”, komplicirajuća aktivnost, a odnosi se na sustav kojim su uglavnom nezadovoljne te nalaze rješenje u uzimanju stvari u svoje ruke, u radu na sebi i svojoj kvaliteti. Pritom su primjetne aktivnosti povezane s planovima za odlazak na boravak u znanstvenu ili visokoobrazovnu instituciju u inozemstvu, za čvršće projektno povezivanje s međunarodnom zajednicom, za vlastitu samostalnu projektnu angažiranost i rad na svom usavršavanju i vještinama. Pritom je ovaj narativ ispriповijedan uvijek u zanimljivom „susjedstvu” u smislu da se usavršavanje, razvoj vještina, povezivanje, projekti uvijek spominju kao stepenica nakon dobivanja stalnog zaposlenja. Kao da ta materijalna stabilnost označava mogućnost da osoba prodiše i da doista počne raditi na razvoju karijere jer će joj omogućiti samostalnost, samostalno donošenje odluka o vlastitoj karijeri koja će onda konačno biti usmjerena na kvalitetu, čak i izvrsnost, kako navodi jedna sudionica: „kad bih dobila docenturu vjerujem da bih bila u nekoj stabilnijoj situaciji, da bih zbilja mogla otići na nekakvu mobilnost, možda ne na godinu dana, možda rascjepkano, ali htjela bi otići van definitivno” (40_PZ). Sve je to u nekoj želji da se radi kvalitetno, da se radi „kao što se vani radi” (34_TZ).

b. Srednja, organizacijska razina profesionalne socijalizacije

Komplicirajuće aktivnosti povezane s organizacijskom razinom vrlo su zastupljene i živo govore o snažnom utjecaju organizacije na proces profesionalne socijalizacije mladih znanstvenica. Ponajprije su to komplicirajuće aktivnosti povezane s organizacijom rada na razini ustanove, međuljudskim odnosima na odsjecima, zavodima i u istraživačkim grupama, a potom vrlo često s promjenama mentora, problemima u izradi i obrani doktorata, te problemima u napredovanju.

U temporalnom smislu prvo nam valja govoriti o ulasku u visokoobrazovni sustav i trenutku kada naše mlade znanstvenice u njemu počnu raditi. Tada je uobičajeno da im se povjeri nastava, da upišu doktorski studij i počnu raditi na istraživačkom projektu. U narativima naših sudionica, imamo iznimku, kolegicu koja prvu godinu nije radila u nastavi nego je bila isključivo posvećena istraživačkom radu te to možemo označiti pozitivnom komplicirajućom aktivnosti jer kako i ona sama kaže: „to je, zapravo, bilo super što se tiče cijele te znanstvene priče, znači imala sam vremena predahnut malo, a ne da me odmah bace u taj žrvanj pripremanja za predavanja” (4_HZ). No ona je doista iznimka. Sudionice s kojima smo razgovarale većinom

dijele suprotna iskustva, odnosno povjereno im je puno nastave odmah po dolasku. Međutim, komplicirajuće aktivnosti povezane s time zapravo su izrazito negativne, a tiču se iskustava stalnog mijenjanja predmeta koji se predaju, seljenja s katedre na katedru, ogromnog opterećenja s normom od preko 700 sati, čak i samostalnog uvođenja novih studijskih smjerova. U ovom djelu stječe se dojam da su institucije, odsjeci i katedre podbacili u svojoj organizaciji rada, bilo iz stvarnih razloga ili iz nemara, te da se sve događa kaotično, nasumično, bez promišljanja o posljedicama za mlade znanstvenice, ali i za studente i studij u cjelini. Sudionice se zbog toga osjećaju loše i misle da je posljedica toga da se ni u čemu nisu imale priliku kvalitetno razviti „*tu sam držala dosta nastave, ali od svega pomalo... i onda sam bila jako nesretna jer ja volim onako, uzmeš nešto i napraviš kako treba do kraja, a ne svega pomalo*” (31_BMZ).

Drugi je organizacijski problem koji se pojavljuje u komplicirajućim aktivnostima vrlo često povezan s mentorskim vođenjem i uvođenjem u istraživački rad. Neobično često se u narativima pojavljuje iskustvo koje pokazuje da se o mentoriranju mladih koji dolaze u instituciju u formalnom smislu ne vodi puno računa. Iskustva pokazuju da neke od naših mladih znanstvenica i niz godina nakon ulaska u sustav nemaju praktično nikakav pristup istraživačkom radu i da u tom pogledu ovisi o volji mentora koji je često neaktivan ili na neki način odsutan. Iznenađuje učestalost pojavljivanja komplicirajuće aktivnosti promjene mentora, a onda i teme doktorskog rada. Čest je komentar „*prvih par godina ništa nisam radila, a onda sam promijenila mentora pa je sve nekud krenulo*” (31_BMZ). Ova iskustva opisuju hladne odnose ili odsutnost mentora, kaotičan i nesustavan pristup mentora te godine izgubljene u čekanju da se i na doktoratu nešto sustavno i istraživački svrhovito počne raditi. Ispada da se na doktoratu onda radi u zadnji tren, zadnjih par godina novaštva, ali ni te priče o doktoratu, što je najgore, ne ispadaju baš najsretnije. U susjedstvu toga vrlo su česta iskustva problema s formalnim doktoriranjem. Da navedemo samo neka: „*Morala sam se šest mjeseci boriti s njima, s jednom određenom osobom koja je bila u mojem povjerenstvu za doktorat, koja je bila užasno, ne znam ja što, povrijeđenog ega, koji je pisao doktorat 10 godina ili pješke hodao na Ruđer i tamo listao časopise jer nije postojao Internet, nije postojalo ništa. I kud se sad toj malož žuri, kud se sad ona gura, što bi sada doktorirala*” (12_BMZ), „*Malo se zakompliciralo s jednim članom komisije, ružno se zakompliciralo... nije baš bilo fleksibilnosti sa strane te osobe i onda se sve zakompliciralo na mojim leđima... u principu upoznate kakvi su ljudi, vidite kakvi su, naličje ljudi... Onda se treći član komisije izuzeo i onda je to opet trajalo i trajalo i trajalo, i to jedno godinu dana sve skupa dok nisam dobila novog člana komisije*” (31_BMZ), „*Napisala sam ja to tad i predala sve i dogovor je bio da ne uruđbiram nego da predam tako da prvo vide članovi komisije pa ću popraviti i ide direktno u obranu. I dogovor je bio da ću obraniti dva mjeseca nakon poroda. Da bih se ja javila tri mjeseca nakon poroda, nitko još ništa nije pročitao. I tako je to stajalo godinu i pol dana. I onda sam skužila da sam zapravo nasanjkana. Obranila sam rad godinu i pol dana nakon što sam ga završila i predala*” (1_DZ). Ova iskustva pokazuju izrazite organizacijske formalne prepreke doktoriranju koje su zabrinjavajuće jer su prvenstveno vrlo obeshrabrujuće. Sudionice ova razdoblja opisuju kao „užasna”, „stresna”, kao „veliku krizu” za koju nemaju dojam da su je same izazvale jer su sve radile kako je trebalo.

Na probleme u formalnom doktoriranju često se, nažalost, nadovezuju komplicirajuće aktivnosti povezane s napredovanjem i ostvarivanjem stalnog radnog mjesta. U ovu grupu komplicirajućih aktivnosti s jedne strane spadaju strahovi i želje povezane s napredovanjem i

radnim mjestom, a s druge stvarni događaji koji se uglavnom mogu obilježiti kao negativni. Kako navode neke sudionice, a što odražava sentiment većine mladih znanstvenica s kojima smo razgovarale „*neminovno je da ti sve gledaš kao konkurenciju za docenturu. Najveća je paranoja da ćeš ti imat odličan CV, a netko će i dalje imat bolje veze, i to je problem... Tko je u kojem trenutku bliži s dekanom, i to je to*” (4_HZ). Ova „paranoja” pokazuje se, nažalost, stvarnom u iskustvima onih mladih znanstvenica koje su se na neki način približile docenturi ili su je čak u nekom trenutku ostvarile, ali su se „po putu” dogodile komplicirajuće aktivnosti koje su u našoj analizi izviruće. Tako se sudionicama događalo da im se govori da se ne javljaju na natječaj za docentsko mjesto „*jer imaju kolegu kojeg će zaposliti, iako znaju, iako su svjesni da ja imam tripudijate uvijek, ali da se ja strpim*” (12_BMZ). U iskustvima se također opisuju i spletke koje su još više povezane s osobnim interesima, budući da je mlada znanstvenica nakon dogovora da mentoru i članici povjerenstva pošalje izvještaj o napredovanju koji je sama napisala (!) doživjela otežanje i opstrukciju: „*Ona (je) počela nešto petljati oko toga da nemam uvijek što nikad dotad nije bilo upitno, nigdje u pravilniku ne stoji tako kako je ona meni rekla. Ona je meni počela pričati da stoji, da će mi ona nać, pa kad nakon pet dana nije našla, onda je rekla da ne stoji, ali da matično vijeće samo može tako odlučiti... Ona ima drugi interes, sad će joj bit za mirovinu pa moramo glasat za nju da još pet godina mora bit potrebna, a ako bude previše nas mladih koji možemo držat, onda je nepotrebna*” (1_DZ). Teško ostvarene docenture izrazito se vrednuju, kao mogućnost samostalnosti i konačnog prelaska u nešto bolje, kao da na neki način tek tada započinje stvarni rad na profesionalnoj kvaliteti i karijeri.

c. Mikro, osobna razina profesionalne socijalizacije

Mikro razina analize odnosi se ponajprije na ono što bismo u okviru narativa nazvali podacima o utjelovljenoj prirodi protagonistice/sudionice istraživanja u smislu kontekstualizacije njezine priče u vlastitom životnom ciklusu, u okviru roda i drugih osobnih obilježja, koja su važna za njezin odnos sa svijetom (Dollard 1935, prema Polkinghorne, 1995). Na tako shvaćenoj osobnoj razini dominira problematika povezana s kombinacijom privatnog i profesionalnog života, koja postaje izrazita kada su u pitanju mlade znanstvenice koje su i majke, što je bez iznimke jedna od najizrazitije i najživlje opisanih komplicirajućih aktivnosti u okviru svih iskustava općenito. S time je povezan i problem izrazite rodne diskriminacije u visokoobrazovnom sustavu, bilo da tu diskriminaciju sudionica istraživanja svjesno prepoznaje ili se iz njihovih iskustava ona jednostavno uzročno-posljedično nameće.

Nisu sve naše sudionice istraživanja majke, ali one koje jesu planirale su trudnoću prema doktoratu, želeći riješiti doktorat prije trudnoće: „*Zbog toga što sam znala da uz svu nastavu i administraciju i sav drugi posao, još i majčinstvo... nikad ne bih napisala taj doktorat*” (1_DZ). Primjetno je, međutim, da silno opterećujući posao izrazito utječe na mogućnosti organizacije privatnog života i prije majčinstva, a nakon trudnoće i poroda pogotovo. Da je tome tako, i da je to očekivano, najbolje pokazuju spontana spominjanja ove teme u iskustvima onih mladih znanstvenica koje nemaju djecu ili čak ni partnera: „*Meni je lako jer sam sama, mogu raditi koliko hoću, nitko ne ovisi o meni, ne znam što bih da imam dijete ili partnera, sigurno bih morala drugačije razmišljati*” (31_BMZ). Očigledno se radi o jednom svjesnom zajedničkom ženskom iskustvu. Ipak, u temporalnom smislu, valja nam se prvo osvrnuti na neizbježnu komplicirajuću

aktivnost koja se često pojavljuje, a to je vrijeme pisanja doktorata koje se često poklapa, barem djelomično, s trudnoćom. Radi se o „*najgorem razdoblju života*” (1_DZ), „*strašno mi je bilo stresno*” (33_DZ), i to uglavnom iz razloga što se događaju komplikacije oko doktorata, dok sudionice još uvijek rade, održavaju i nastavu i obavljaju administrativne poslove. K tome nemaju dojam da imaju podršku: „*Nisam imala nikoga tko će me usmjeriti u trenucima kad mi je bilo najgore*” (33_DZ). Ovaj se problem itekako nastavlja nakon poroda i povratka na posao pa tako sudionice pričaju o umoru, o pokušajima preraspoređivanja radnog vremena kako bi sve stigle obaviti i otići po dijete u vrtić, o tome da uopće ne znaju kako bi si sad organizirale posao koji su, srećom, odradile prije djeteta. Taj je dio u komplicirajućim aktivnostima najznačajniji, ta svjesnost da je u nekim fazama rada u znanosti gotovo nemoguće imati dijete kada je okolina neosjetljiva i kada je sve formalno posloženo protiv majčinstva. Sljedeća dva citata vjerojatno najdojmljivije govore o tome: „*Kad radimo timski onda se prilagodim pa radim s njima popodne, navečer, jer si mislim – ajde, to je rijetko pa mogu. Inače, otkad imam dijete, svaki dan dolazim i radim ujutro, trudim se imati radno vrijeme. Drugi to ne razumiju, oni se čude ako ja ne pročitam mail koji mi pošalju u tri u noći, a ne primjećuju da oni spavaju do 10-11, dok ja moram ustati u 7. Uvijek se ja moram prilagoditi njima i njihovom radu kasno poslijepodne, iako mi je to gotovo nemoguće*” (1_DZ), dok druga sudionica navodi: „*Tako da sam ja doslovno noćima bila na mjerenju... Mislim, nemaš izbora, moraš to odraditi, onda još nisam imala klinca tako da je to, u tom nekom smislu, bilo izdržljivije. Ne znam kako bih sad to odradivala... U tom trenutku sam si zacrtala – okej, ja to moram napraviti inače ću dobiti otkaz*” (40_PZ). Posljedica je toga da se sudionice osjećaju anksiozno, da još više žele stabilnost u vidu stalnog radnog mjesta jer im se čini da su ovako stalno na vjetrometini i ucijenjene da rade na način koji im je u kontekstu kombinacije privatnog i profesionalnog života gotovo nemoguće organizirati.

Iz iskustava sudionica, posebice onih koje su majke, ali i ostalih, iz komplicirajućih aktivnosti koje navode, mogu se iščitati obrasci vrlo jasne rodne diskriminacije na radom mjestu. Neke sudionice to primjećuju i o tome govore vrlo otvoreno, primjerice, kada je u pitanju doktoriranje li zapošljavanje. Govore da su neki kolege koji su bili lošiji od njih uživali bolji i povlašten tretman, dok su njih doživljavali suviše ambicioznima: „*Za mene nije bilo mjesta jer sam ja problematična, jer ja sam glasna, jer se bunim na Fakultetskom vijeću, jer sam godinu dana nakon što sam doktorirala izrazito napredovala*” (12_BMZ). Nekad je ta rodna diskriminacija toliko inherentna da ju je doista nemoguće ne primijetiti, kao u slučaju sudionice koja govori o tome da su na njezinom odsjeku novakinje od početka „*izigravale hostese*” na konferencijama i bile „*zabavljачice gostiju*”, odradivale različite „*glupe administrativne poslice*”, a novacima muškarcima dodjeljivali su se isključivo znanstveni zadaci (sve 1_DZ). Navedena situacija, naravno, postane još i gora kada se u priču uključi i majčinstvo pa se često može čuti: „*Ma bavi se djetetom, ne moraš ti... Ono, kao da si manje vrijedan jer, eto, baviš se time*” (1_DZ). Sudionice također primjećuju: „*To se samo ženama govori, a muškima ništa. Evo, moji kolege imaju po dvoje-troje djece, jedno za drugim, i nikom ništa*” (1_DZ). Pritom je također vrlo problematično što mlade znanstvenice imaju dojam da su zbog djece kažnjene, odnosno da ih se koči u napredovanju: „*Jedna kolegica sad ide na porođiljni i isto su je na svakom koraku kočili kao i mene jer se usudila sad tu djecu radati, umjesto da se bavi čime se trebala baviti*” (1_DZ). Katkad se od sudionica može čuti ponešto o diskriminaciji, iako je one nužno ne prepoznaju pa tako, primjerice, jedna od sudionica kaže: „*Mi smo u većini, žene, tako da su kolege, muške kolege, puno brže napredovali, ali mislim da to ima veze s njihovim osobnim karakteristikama. Njih dvojica su baš vrijedni, od mlađih kolega... vrijedni su, ambiciozni, mladi. A*

možda im je opterećenje u osobnom životu nekako manje pa su imali više prostora za profesionalni napredak” (33_DZ). Ovo takozvano „narrativno poskliznuće”, različito tumačenje sličnih događaja, vrlo je zanimljivo u kontekstu visokog obrazovanja kao sredine u kojoj se profesionalna socijalizacija odvija. Jesu li mladi muškarci doista ambiciozniji i vrjedniji od većinom ženskih kolegica te jesu li doista sve kolegice bile opterećenije u osobnom životu od svojih kolega pa nisu uspjele tako brzo napredovati, zanimljivo je pitanje na koje trenutačno nemamo odgovor.

5. Rasprava i zaključak

U kontekstu rasprave o nalazima ovog istraživanja i donošenja zaključaka, valja imati na umu ograničenja ovog istraživanja. Prije svega radi se o specifičnom očistu, narativnom biografskom koje se bavilo komplicirajućim aktivnostima, a koje nam je omogućilo da se usredotočimo na temu na poseban način, tražeći neke istaknute aktivnosti ili događaje, strahove, želje i aspiracije u protjeku socijalizacije kako bismo iz njih zaključivali o kontekstu u kojem se socijalizacija događa. Također, provedeno je na uzorku tehnikom maksimalne varijacije, ali na 11 mladih znanstvenica iz različitih polja i disciplina, što je moglo uvećati mogućnost pristranosti podataka. Dakle, ovo je istraživanje moglo odgovoriti samo na neka, a ne na sva pitanja o procesu profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika te nema ambicije proširivati tu spoznaju bilo kakvim generalizacijama. Namjera je istraživanja progovoriti o pronađenim komplicirajućim aktivnostima kako bi se stekle neke opće spoznaje o tome koje bismo aspekte sustava trebali popravljati u svrhu bolje podrške mladim znanstvenicama na njihovom karijernom putu.

Ono što općenito iz analize na temelju razgovora s naših 11 sudionica možemo primijetiti jest da je žensko iskustvo profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika u Hrvatskoj iskustvo koje je dosta opterećeno različitim preprekama i problemima. Ako ga stavimo u kontekst „uobičajenog novačkog iskustva” otkrivenog u prethodnim istraživanjima (Brajdić Vuković, 2012; 2013; 2014), onda možemo reći i da je u našem istraživanju doista pronađeno lošije, u mnogome problematičnije iskustvo.

Ako se poslužimo metaforom *propuštajuće cijevi*, analiza rezultata narativnog istraživanja s fokusom na komplicirajuće aktivnosti daje nam prilično kvalitetan uvid i dojam o uzrocima i posljedicama različitih negativnih i pozitivnih utjecaja i silnica koje pomažu ili ometaju proces profesionalne socijalizacije mladih znanstvenica u Hrvatskoj.

S obzirom na razine na kojima se ove aktivnosti najčešće pojavljuju, narativna analiza pomogla nam je razumjeti lokalni disciplinarni kontekst i, nažalost, primarno negativne utjecaje koje on ima na razvoj karijere mladih znanstvenica. Iako je disciplina osnovni motiv i pokretač kod mladih znanstvenica, izgleda da lokalna disciplinarna zajednica (bilo na nacionalnoj razini ili u organizaciji) sa svojim osobitostima prakticiranja discipline može odigrati dosta negativan i ograničavajući utjecaj. Međutim, iz evaluacije i ishoda komplicirajućih aktivnosti na toj razini dobivamo važne podatke o žaru, volji i želji mladih znanstvenica da svoju situaciju promijene i više je usmjere u međunarodne prakse discipline, da rade kvalitetno i da se razvijaju. Posebno su zanimljive aspiracije povezane s usavršavanjem i mobilnošću te željom za

radom na međunarodnim projektima. To puno govori o važnosti proaktivnog djelovanja mladih znanstvenika tijekom profesionalne socijalizacije. Mnoga međunarodna istraživanja navode upravo da se važan preokret u znanstvenoj socijalizaciji doktoranada događa onda kada oni sami preuzmu aktivniju ulogu u tom procesu (Walker et al., 2008). Proaktivnost mladog istraživača doživljava se kao važna karika, ako ne i presudan tip ponašanja nužan za uspješnost u doktorskom obrazovanju i profesionalnoj socijalizaciji u cijelosti (Weidman et al., 2001; Austin, 2002; Walker et al., 2008). U tome smislu ova odlika intervjuiranih mladih znanstvenica koja se odnosi na volju da se radi kvalitetno i u skladu s međunarodnim standardima općenito daje određenu u pogledu promjena disciplinarnih praksi u Hrvatskoj u budućnosti.

Na organizacijskoj razini događa se upravo suprotno od onoga što bismo mladim znanstvenicama u karijerno-razvojnom smislu priželjkivale. KomPLICIRAJUĆE aktivnosti koje pokazuju krajnji nemar institucija za kvalitetan razvoj mladih znanstvenica, kao što su praksa pretjeranog opterećivanja nastavnim i administrativnim poslovima, najgore su radi svojih ishoda koji, prema evaluaciji mladih znanstvenica, rezultiraju osjećajem stresa, premorenosti i dojma vlastite nekompetentnosti. Možda je od svega najproblematičniji izraziti nemar u području mentoriranja. Mnoga istraživanja u području zaključuju da je za povoljan socijalizacijski ishod ključna kvalitetna supervizija iskusnog znanstvenika (Clark i Corcoran, 1986; Hockey, 1994; Lovitts, 2001; Neuman, 2003; Nettles i Millet, 2006; Parry, 2007; Kamler, 2008; Kiopa et al., 2009; Ehrenberg et al., 2010). To se i u hrvatskim istraživanjima (Brajdić Vuković, 2012; 2013; 2014) pokazalo ključnom odlikom. Institucijska praksa povezana s komplicirajućim aktivnostima opisanim u narativima pokazuje da su mlade znanstvenice vrlo često godinama prepuštene sebi prije nego što se dogodi bilo kakvo, barem donekle kvalitetno mentoriranje, i to najčešće samo u području doktorske disertacije. Mlade znanstvenice teško mogu same nadoknaditi izostanak kvalitetnog mentorstva, posebice u situaciji kada nisu smještene u kvalitetnu istraživačku okolinu koja bi poticala samostalan istraživački razvoj. Sama okolina često je negativna i kod mladih znanstvenica izaziva negativne osjećaje i dojam. Da im institucijska klima, prakse i kultura nisu naklonjeni, živo govore iskustva povezana s formalnim preprekama doktoriranju i napredovanju koja doista ne ostavljaju dojam podrške, nego prije ucjene i sustavnog umanjivanja rada i truda mladih znanstvenica.

To se, međutim, najizrazitije ističe kada je riječ o utjelovljenom, rodnom iskustvu mladih znanstvenica, iako se ono nikako ne može nikako izdvojiti iz drugih razina o kojima smo dosad govorili. Praksa rodne diskriminacije očigledno je proširena, čak i ako se ne prepoznaje uvijek kao takva. Ona je također najizraženija kada je u pitanju majčinstvo. U komplicirajućim aktivnostima povezanim s ovim pitanjima vrlo se živo odražava slika „idealnog znanstvenika” kakva dominira hrvatskim institucijama, iako je u njima malošto drugo idealno. Kako navode Ecklund i Lincoln (2016), za akademsku zajednicu idealan je znanstvenik muškarac sa suprugom koja mu je podrška i pomoć u svim njegovim privatnim aktivnostima. Ako je njegova supruga zaposlena, njezino je zaposlenje manje važno; njegov znanstveni posao vidi se kao „poziv”, njezino zaposlenje je samo „posao”. Idealni znanstvenik može imati djecu, često i ima, ali njegov znanstveni posao ima njegovu potpunu i nepodijeljenu predanost (str. 3). Ovakva slika idealnog znanstvenika u potpunom je nesrazmjeru s mogućnostima intervjuiranih mladih znanstvenica koje imaju malu djecu i druge obiteljske obveze. Mlade znanstvenice doživljavaju nerazumijevanje, podcjenjivanje pa čak i šikaniranje zbog svojih privatnih obveza koje su u velikoj

mjeri nespojive s tim idealnim tipom znanstvenika. Da je ovaj idealnotipski diskurs i samopotcjenjivanje ušlo i u način razmišljanja i diskurs samih mladih znanstvenica, jasno vidimo i na primjeru onoga što smo nazvali narativnim poskliznućem, a to je pojava kada se govori o očiglednoj sposobnosti, radu i trudu muških kolega koji zbog toga više napreduju, što je u skladu s istraživanjima koja pokazuju da kulturalna vjerovanja povezana sa sposobnostima žena i muškaraca utječu na samovrednovanje u sposobnostima (Fiorentine, 1987; Rudman, 1998; Correll, 2001).

Naposljetku se osvrnimo na to što predstavljeni rezultati općenito govore o hrvatskom visokoobrazovnom sustavu kao kontekstu profesionalne socijalizacije mladih znanstvenica. Iz nalaza istraživanja možemo zaključiti da se radi o sustavu koji se premalo brine za proces i ishode profesionalne socijalizacije žena, iako taj tretman vrlo vjerojatno nije rezerviran samo za žene. No kao ranjivija populacija u sustavu, koja je i u drugim sferama života sustavno diskriminirana, žene umjesto da dobiju dodatnu podršku, posebice u vidu razumijevanja i organizacije rada kada postanu majke, nailaze na dodatnu sustavnu diskriminaciju, osujećenost ili zanemarivanje u našem profesionalno-socijalizacijskom sustavu. Iako se one pokazuju kao ambiciozne, proaktivne i zaljubljene u svoj posao, postavlja se pitanje koliko je za kvalitetu znanstvenog i visokoobrazovnog sustava mudro i dobro strategiju razvoja i budućnosti u cijelosti prepustiti sporadičnom entuzijazmu mladih znanstvenica, koje trenutačno čine velik udio znanstvenog podmlatka u Hrvatskoj.

Literatura

1. Acker, J. (1990). Hierarchies, jobs, bodies: A theory of gendered organizations. *Gender & society*, 4(2), 139–158.
2. Angier, N. (1995). The Nation; Why Science Loses Women in the Ranks, *New York Times*, <http://www.nytimes.com/1995/05/14/weekinreview/the-nation-why-science-loses-women-in-the-ranks.html> (pristupljeno 16.01.2017.).
3. Astin, H. S. i Cress, C. M. (2003). A national profile of academic women in research universities. In *Equal Rites, Unequal Outcomes* (str. 53–88). Springer Netherlands.
4. Austin, A. E. (2002). Preparing the next generation of faculty: Graduate school as socialization to the academic career. *The Journal of Higher Education*, 73(1), 94–122.
5. Bielby, W. T. (1991). Sex differences in careers: is science a special case? U: Zuckerman, H., Cole, J. R. i Bruer, J. T. (ur.), *The outer circle: Women in the scientific community*, str. 171–187. New York, NY, US: W W Norton & Co.
6. Bordons, M., Morillo, F., Fernández, M. T. i Gómez, I. (2003). One step further in the production of bibliometric indicators at the micro level: Differences by gender and professional category of scientists. *Scientometrics*, 57(2), 159–173.
7. Brajdić Vuković, M. (2012). *Akteri profesionalne socijalizacije mladih istraživača u prirodnim i društvenim znanostima* (Doctoral dissertation, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu).
8. Brajdić Vuković, M. (2013). Aktualni problemi profesionalne socijalizacije u novačkom sustavu: slučaj prirodnih i društvenih znanosti. *Revija za socijalnu politiku*, 20(2), 99–122.

9. Brajdić Vuković, M. (2014). The mentoring of young researchers in the natural and social sciences in Croatia. U: K. Prpić, I. van der Weijden i N. Asheluova (ur.), *(Re)searching Scientific Careers*. IHST/RAS/ESA/Nestor-Historia.
10. Bystydzienski, J. M. i Bird, S. R. (ur.). (2006). *Removing barriers: Women in academic science, technology, engineering, and mathematics*. Indiana University Press.
11. Chatman, S. (1978). *Story and discourse: Narrative structure in fiction and film*. Ithaca and London: Cornell University Press.
12. Clark Blickenstaff, J. (2005). Women and science careers: leaky pipeline or gender filter?. *Gender and education*, 17(4), 369–386.
13. Clark, S. M. i Corcoran, M. (1986). Perspectives on the professional socialization of women faculty: A case of accumulative disadvantage?. *The Journal of Higher Education*, 57(1), 20–43.
14. Cole, J. R. i Zuckerman, H. (1984). The productivity puzzle. *Advances in Motivation and Achievement. Women in Science*. JAI Press, Greenwich, CT.
15. Correll, S. J. (2001). Gender and the career choice process: the role of biased self-assessments I. *American journal of Sociology*, 106(6), 1691–1730.
16. Delamont, S., Atkinson, P. i Parry, O. (2000). *The doctoral experience*. London: Falmer Press.
17. Ecklund, E. i Lincoln, A. E. (2016). *Failing families, failing science: Work-family conflict in academic science*. NYU Press.
18. Ehrenberg, R. G., Zuckerman, H., Groen, J. A. i Brucker, S. M. (2010). *Educating scholars: Doctoral education in the humanities*. Princeton University Press.
19. Elliott, J. (2005). *Using narrative in social research: Qualitative and quantitative approaches*. Sage.
20. Etzkowitz, H., Kemelgor, C. i Uzzi, B. (2000). *Athena unbound: The advancement of women in science and technology*. Cambridge University Press.
21. Eveline, J. (2004). *Ivory basement leadership: Power and invisibility in the changing university*. ISBS.
22. Fiorentine, R. (1987). Men, women, and the premed persistence gap: A normative alternatives approach. *American Journal of Sociology*, 92(5), 1118–1139.
23. Forester, E. M. (1927/1963). *Aspects of the Novel*. Pelican by Penguin, Velika Britanija.
24. Fox, M. F. (1991). Gender, environmental milieu, and productivity in science. *The outer circle: Women in the scientific community*, 188–204.
25. Fox, M. F. (2003). Gender, faculty, and doctoral education in science and engineering. In *Equal Rites, Unequal Outcomes* (str. 91–109). Springer Netherlands.
26. Gappa, J. M. (2002). Academic careers for the 21st century: More options for new faculty. In *Higher education: Handbook of theory and research* (str. 425–475). Springer Netherlands.
27. Gappa, J. M. i Leslie, D. W. (2007). *The Invisible Faculty: Improving the Status of Part Timers in Higher Education*. San Francisco, CA: The Jossey Bass Inc.

28. Golde, C. M. (2005). The Role of the Department and Discipline in Doctoral Student Attrition: Lessons from Four Departments. *Journal of Higher Education* 76(6): 669–700.
29. Gubrium, J. F. i Holstein, J. A. (1995). Individual agency, the ordinary, and postmodern life. *The Sociological Quarterly*, 36(3), 555–570.
30. Heilman, M. E. i Haynes, M. C. (2005). No credit where credit is due: attributional rationalization of women's success in male-female teams. *Journal of applied Psychology*, 90(5), 905.
31. Henkel, M. (2005). Academic identity and autonomy in a changing policy environment. *Higher education*, 49(1-2), 155–176.
32. Hockey, J. (1994). New territory: Problems of adjusting to the first year of a social science PhD. *Studies in Higher Education*, 19(2): 177–189.
33. Jackson, A. (2004). Communications-Has the Women-in-Mathematics Problem Been Solved?. *Notices of the American Mathematical Society*, 51(7), 776–83.
34. Kamler, B. (2008). Rethinking doctoral publication: writing from and beyond the thesis. *Studies in Higher Education* 33(3): 283–294.
35. Kiopa, A., Melkers, J. i Tanyildiz, Z. E. (2009). Women in academic science: mentors and career development, u K. Prpic, L. Oliveira and S. Hemlin (ur.) *Women in science and technology*, str. 55–84. Zagreb, HR: Institut za društvena istraživanja.
36. Kvande, E. (1999). In the Belly of the Beast' Constructing Femininities in Engineering Organizations. *European Journal of Women's Studies*, 6(3), 305–328.
37. Kyvik, S. (1990). Motherhood and scientific productivity. *Social Studies of Science*, 20(1), 149–160.
38. Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns* (No. 4). University of Pennsylvania Press.
39. Leitch, T. M. (1986). *What stories are: Narrative theory and interpretation*. Pennsylvania State University Press.
40. Linde, C. (1993). *Life stories: The creation of coherence*. Oxford University Press.
41. Long, J. S. i Fox, M. F. (1995). Scientific careers: Universalism and particularism. *Annual Review of Sociology*, 21(1), 45–71.
42. Lovitts, B. E. (2001). *Leaving the Ivory Tower: The Causes and Consequences of Departure from Doctoral Study*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
43. Martin, E. (2001). *The woman in the body: A cultural analysis of reproduction*. Beacon Press.
44. Mauleón, E. i Bordons, M. (2006). Productivity, impact and publication habits by gender in the area of Materials Science. *Scientometrics*, 66(1), 199–218, Miller 2002, 2004.
45. Mishler, E. G. (1995). Models of narrative analysis: A typology. *Journal of narrative and life history*, 5(2), 87–123.
46. Nettles, M. T. i Millet., C. M. (2006). *Three Magic Letters: Getting to PhD*. Baltimore, MA: The Johns Hopkins University Press.
47. Neumann, R. (2003). *The doctoral education experience: diversity and complexity*. Canberra: Commonwealth of Australia.

48. Parry, S. (2007). *Disciplines and doctorates. Higher education dynamics*, 16. London: Springer.
49. Polanyi, L. (1985). *Telling the American story: A structural and cultural analysis of conversational storytelling*. Ablex Publishing Corporation.
50. Polašek, O. (2008). *Znanstvena uspjehnost znanstvenih novaka, doktorska disertacija*. Zagreb: Medicinski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Pristupljeno 12. rujna 2010. (<http://medlib.mef.hr/357/01/polasek>).
51. Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International journal of qualitative studies in education*, 8(1), 5–23.
52. Prpić, K., Šuljok A. i Petrović, N. (2009). Gender differences in research productivity of natural and social scientists. U: K. Prpić, L. Olivera i S. Hemlin (ur.), *Women in Science and Technology*. Institut za društvena istraživanja u Zagrebu/ESA SSTNET.
53. Rhoton, L. A. (2011). Distancing as a gendered barrier: Understanding women scientists' gender practices. *Gender & Society*, 25(6), 696–716.
54. Ricoeur, P. (1984). *The reality of historical past*. Milwaukee: Marquette University Press.
55. Rosser, S. V. (2006). Using the Lenses of Feminist Theories to Focus on Women and Technology. U: M. F. Fox, D. G. Johnson, i S. V. Rosser (ur.), *Women, Gender, and Technology*, str. 13-46. Champaign, IL, US: University of Illinois Press.
56. Rossiter, M. W. (1993). The Matthew Matilda effect in science. *Social studies of science*, 23(2), 325–341.
57. Rudman, L. A. (1998). Self-promotion as a risk factor for women: the costs and benefits of counterstereotypical impression management. *Journal of personality and social psychology*, 74(3), 629.
58. Sax, L. J., Hagedorn, L. S., Arredondo, M. i Dicrisi, F. A. (2002). „Faculty Research Productivity: Exploring the Role of Gender and Family-related Factors.” *Research in Higher Education*, 43(4): 423–46.
59. Shauman, K. A. i Xie, Y. (2003). Explaining sex differences in publication productivity among postsecondary faculty. U: *Equal Rites, Unequal Outcomes* (str. 175–208). Springer Netherlands.
60. Thagaard, T. (1991). Research environment, motivation and publication productivity. *Science & Technology Studies*, 28(1).
61. Traweek, S. (1988). Discovering machines: Nature in the age of its mechanical reproduction. *Making time: Ethnographies of high-technology organizations*, 39–91.
62. Walker, G. E., Golde, C. M., Jones, L. Beuschel A. C. i Hutchings P. (2008). *The Formation of Scholars: Rethinking Doctoral Education for The Twenty-First Century*. Stanford, CA: The Carnegie Foundation for The Advancement of Teaching.
63. Weidman, J. C., Twale D. J. i Stein, E. L. (2001). Socialization of graduate and professional students in higher education - A perilous passage? *ASHE-ERIC Higher Education Report* 28(3). Washington, DC: The George Washington University, School of Education and Human Development. Wenneras i Wold, 1997.

64. Wenneras, C. i Wold, A. (2001). Nepotism and sexism in peer-review. *Women, science and technology: A reader in feminist science studies*, 46–52.
65. Xie, Y. i Shauman, K. A. (1998). Sex differences in research productivity: New evidence about an old puzzle. *American Sociological Review*, 847–870.
66. Zuckerman, H. i Merton R.K. (1971). „Patterns of evaluation in science: institutionalization, structure and functions of referee system.” *Minerva* 9: 66–100.

Svi odmah znaju predavati pa i ti možeš: PROFESIONALNA SOCIJALIZACIJA MLADIH ZNANSTVENIKA U NASTAVNU DJELATNOST

Ivana Miočić, Marko Turk

1. Uvod

Sveučilišta su od svojih početaka bila mjesta prvenstveno obrazovnog i društvenog razvoja. S obzirom na promjene koje su se događale u razdoblju od prvih autonomnih sveučilišta do danas, svoje su temeljne djelatnosti – nastavu i istraživanje, a u posljednja dva desetljeća sve češće i djelatnost djelovanja u zajednici – razvijala i prilagođavala u skladu s potrebama društvenog okruženja. U fazi razvoja srednjevjekovnih sveučilišta njihova je temeljna misija bila primarno usmjerena na nastavnu djelatnost i s njom povezane aktivnosti – učenje i poučavanje mladih/ studenata. U tom su se kontekstu sveučilišta primarno percipirala kao mjesta stjecanja i prenošenja znanja na mlade generacije. Ideja harmonizacije nastave i istraživanja kao temeljnih akademskih djelatnosti počinje se javljati tijekom 19. stoljeća i dominantno se povezuje s radom Wilhelma von Humboldta. Polazište navedene ideje bilo je dominantno povezivanje istraživačkih rezultata s nastavnom djelatnošću te njihova implementacija u proces učenja i poučavanja studenata. Uz nastavničku i istraživačku ulogu sveučilišta, u posljednja se dva desetljeća javio značajan broj rasprava o (novoj) trećoj misiji sveučilišta – ulozi zalaganja u zajednici (Boyer, 1990; Checkoway, 2001; O'Meara, 2002; Ostrander, 2004; Macfarlane, 2005; Harkavy, 2006; Greenbank, 2006; Karlsson, 2007; Ledić, 2007; Čulum i Ledić, 2010). Navedeni autori prate rad Ernesta Boyera i njegove ideje za učenim/znanstveni pristupom službe zajednici (eng. *scholarship of service*) (Boyer, 1990), a kasnije i učenim/znanstvenim pristupom zalaganja u zajednici (eng. *scholarship of engagement*) (Boyer, 1996) te zagovaraju potrebu razvoja šireg pogleda na doprinose sveučilišnih nastavnika i visokog obrazovanja zajednici i društvu.

Misije, odnosno temeljne djelatnosti sveučilišta, primarno nastava i istraživanje, kao i njihova međusobna povezanost i odvojenost bile su interes brojnih istraživača dugi niz godina (Neumann, 1992; Ramsden i Moses, 1992; Colbeck, 1998, 2002; Brew, 2006, 2012; Arimoto, 2014; Turk i Ledić, 2016b). U tom se kontekstu posebno ističe potreba i važnost osnaživanja nastavne djelatnosti na sveučilištima koja je u posljednja dva desetljeća dijelom bila marginalizirana u odnosu na razvoj njegove istraživačke orijentacije (Teichler, Arimoto i Cummings, 2013). Ipak,

čini se da dokumenti europskih obrazovnih politika prepoznaju važnost osnaživanja nastavne djelatnosti sveučilišta o čemu svjedoče njihova najnovija izvješća i preporuke. Primjerice, Europsko udruženje sveučilišta (EUA) s ciljem izvještavanja o trendovima visokog obrazovanja na europskom prostoru, kontinuirano naglašava prednosti primjene pristupa poučavanja usmjerenog na studenta kao jedne od ključnih odrednica za stvaranje učinkovitog nastavnog okruženja. U izvješću EUA iz 2010. godine (*Trends 2010: A decade of change in European Higher Education*) istaknuta je nužnost promjene paradigme poučavanja, odnosno potreba da se studente dovede u središte procesa poučavanja. Promjena paradigme u pristupu poučavanju zahtijeva ulaganje dodatnog napora u unaprjeđenje kvalitete sveučilišne nastave. Za implementaciju i učinkovito provođenje nastavnog procesa koji je usmjeren na studenta i ishode učenja, potrebno je osigurati rad u manjim grupama, prikladan omjer nastavnog osoblja u odnosu na studente, a posebice je važno osigurati uvjete za razvoj i unaprjeđenje nastavničkih kompetencija koje su ključan preduvjet za primjenu ovog načela (EUA, 2010). Također valja spomenuti i OECD-ovo izvješće *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices* (2012) u kojemu se isto tako zagovara usmjerenost na studenta kao središta procesa poučavanja te se ističe važnost međuovisnosti nastave i istraživanja. U nedavnom izvješću Europske komisije o provođenju Bolonjskog procesa (*The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process – Implementation Report*), također se snažno apostrofira poučavanje usmjereno na studenta i njegovu važnost u nastavnom procesu u visokom obrazovanju.

Osim kvalitete visokoškolske nastave i uloge studenata u nastavnom procesu sve se veći naglasak stavlja i na razvoj nastavničkih kompetencija i osiguravanje uvjeta za sustavan profesionalni razvoj sveučilišnih nastavnika. U navedenom se smjeru, kao jedna od ključnih preporuka, u posljednjem izvješću EUA – *Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities* ističe potreba povećanja svijesti o važnosti nastave kao i potreba sudjelovanja visokoškolskih nastavnika u programima didaktičkog i pedagoškog usavršavanja. Osim nedavnih izvješća Europskog udruženja sveučilišta, važnost sveučilišne nastave istaknuta je i u publikaciji Europske komisije *Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions* (2013). U preporukama se, između ostalog, navodi da je do 2020. godine važno osigurati da svaki nastavnik u sustavu visokog obrazovanja stekne certifikat o pedagoškom osposobljavanju za rad u nastavi. Postavljanje ovakvih zahtjeva povezuje se s ciljevima Europske unije koja do 2020. godine želi podignuti broj visokoobrazovanih mladih na 40%, a da bi njihovo obrazovanje bilo adekvatno, potrebno je osigurati profesionalno nastavno osoblje.

U analizi novijih dokumenata europskog prostora visokog obrazovanja valja istaknuti i publikaciju *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* koja je 2015. objavljena kao rezultat rada nekoliko europskih obrazovnih institucija.¹ Ovaj dokument donosi smjernice za visokoškolske institucije za osiguravanje kvalitete učenja i

1 ENQA (*European Association for Quality Assurance in Higher Education*); ESU (*European Students' Union*); EUA (*European University Association*) i EURASHE (*European Association of Institutions in Higher Education*) u suradnji s EI-om (*Education International*); BusinessEurope te EQAR (*European Quality Assurance Register for Higher Education*).

poučavanja te za stvaranje okruženja koje potiče istraživanje i inovacije. Iste godine (2015) u Erevanu je održana konferencija ministara obrazovanja iz zemalja Europskog prostora visokog obrazovanja (EHEA) na kojoj su jasno istaknuti prioriteti visokog obrazovanja u zemljama EHEA-e koji će se nastojati ostvariti u idućih nekoliko godina. Ideja je da zemlje EHEA-e zajednički doprinesu u ostvarivanju sljedećih ciljeva: podizanje kvalitete i relevantnosti učenja i poučavanja; poticanje zapošljivosti diplomiranih studenata tijekom čitavog radnog vijeka; poticanje inkluzije u visokoškolskom obrazovanju uvažavajući aktualne sociodemografske promjene te implementacija dogovorenih strukturalnih reformi. Posebice valja istaknuti da se prvi navedeni cilj odnosi upravo na učenje i poučavanje. U okviru toga, zemlje EHEA-e obvezuju se da će podržati institucije visokog obrazovanja i njihove djelatnike u promicanju pedagoških inovacija i poučavanja usmjerenog na studenta te da će na svim razinama studija osnaživati vezu između učenja, poučavanja i istraživanja. Također, ne smiju se zanemariti niti preporuke koje u dokumentu *Supporting Early Career Researchers in Higher Education in Europe: The Role of Employers and Trade Unions* (2015) donosi Udruga sveučilišnih djelatnika Velike Britanije (Universities and Colleges Employers Association – UCEA), ističući važnost (profesionalnog) razvoja relevantnih kompetencija u prvim fazama profesionalne socijalizacije kako bi se mlade znanstvenike pripremilo za uspješan nastavni i istraživački rad te samostalni nastavak akademskog profesionalnog puta.

U kontekstu navedenih smjernica i preporuka središnju ulogu, dakako, zauzimaju sveučilišni nastavnici kao jedni od glavnih dionika/nositelja nastavnog procesa u visokom obrazovanju. Osim u navedenim dokumentima, ulogom, kao i kompetencijama visokoškolskih nastavnika (za rad u nastavi) posebno su se bavili brojni istraživači u međunarodnom i domaćem istraživačkom prostoru (Ramsden i Moses, 1992; Braxton, 1993; Bess, 1998; Colbeck, 1998, 2002; Ledić 1992, 1993, 1994; Ledić, Kovač, Rafajac, 1998; Rice, Sorcinelli i Austin, 2000; Kuh i Hu, 2001; Ball, 2003; Brew, 2006; Kogan i Teichler, 2007; Peko, Mlinarević i Buljubašić-Kuzmanović, 2008; Turk, 2009; Bognar i Kragulj, 2010; Cvetek, 2015; Turk i Ledić, 2016a, 2016b). Ovdje posebno valja istaknuti rezultate novijih istraživanja koja, osim na promjene i nove uloge sveučilišnih nastavnika (Teichler, Arimoto i Cummings, 2013; Arimoto, 2014; Turk, 2015), upućuju i na iskustva i izazove povezane s nastavnom djelatnošću, kao i nastavničkim kompetencijama akademskih djelatnika u nacionalnim okvirima visokog obrazovanja (Turk, 2015, 2016; Turk i Ledić, 2016a, 2016b). U tom se kontekstu posebno ističe nedostatak sustavne podrške za rad u nastavi na svim razinama – razini sustava visokoga obrazovanja, zatim visokoškolskih institucija kao i na individualnim mentorskim ili suradničkim razinama (Turk i Ledić, 2016b, Rončević, Turk i Vignjević, 2016). Autori upućuju na dezavuiranje kriterija nastavne djelatnosti prilikom izbora u znanstveno-nastavna zvanja, nepostojanje (formalnog) obrazovanja za rad u nastavi te postojanje istaknutih disciplinarnih razlika u procjenama važnosti nastavničkih kompetencija. U potonjem se primjeru posebno polariziraju akademskih djelatnici iz tzv. *hard* (prirodnih, tehničkih i biotehničkih) i *soft* (društvenih, humanističkih i umjetničkih) znanstvenih disciplina na što upućuje i Biglan (1973) u diskusiji o znanstvenim područjima i njihovim partikularnim specifičnostima. Zatim se ističe i čest izostanak mentorske podrške te nepostojanje formalnih (nacionalnih) mehanizama vrednovanja i napredovanja temeljem nastavnog rada.

U kontekstu spomenutih istraživanja posebno se izdvojila skupina mladih znanstvenika za koje se u rezultatima istraživanja naglašava da se susreću s nizom izazova i poteškoća u svojem

radu od koji se neki očituju kroz izostanak (institucijske, mentorske i suradničke) podrške, osjećaj izoliranosti, anksioznosti te straha zbog neizvjesnosti zadržavanja radnog mjesta, preopterećenosti nastavnim i administrativnim poslovima te neiskustvom i manjkom kompetencija u nastavnom i istraživačkom radu (Adams i Rytmeister, 2000; Adcroft i Taylor, 2010; Hakala, 2009; Petersen, 2011; Postareff i Lindblom-Ylänne, 2011; Remmik et al., 2011; Brajdić Vuković, 2013; McLeod i Badenhorst, 2014). Svi navedeni izazovi dominantno su povezani s nastavnim i istraživačkim radom, kao temeljnim djelatnostima svakog (mladog) akademskog djelatnika. Također, u novijim istraživanjima u Hrvatskoj skupina mladih znanstvenika pokazala se posebno specifična i istraživački intrigantna. Naime, Turk i Ledić (2016b) u rezultatima istraživanja o kompetencijama akademske profesije ističu da mladi znanstvenici većinu kompetencija procjenjuju manje važnima u odnosu na ispitanike u višim znanstveno-nastavnim zvanjima, dok istodobno (značajno) višom procjenjuju osobnu ovladanost, kompetencijama u odnosu na istu skupinu iskusnijih ispitanika. Upravo statistički najznačajnije razlike u procjeni važnosti i ovladanosti, u navedenom se istraživanju pokazala na skupini nastavnčkih kompetencija.

U tom se kontekstu istraživanju profesionalne socijalizacije (mladih znanstvenika) u nastavnu djelatnost u ovom radu polazi iz aspekta triju razina: (a) makro ili disciplinarne, odnosno opće istraživačke razine, koja obuhvaća opću disciplinarnu socijalizaciju, a po prirodi je (trans)nacionalna, nadilazi znanstveni (i društveni) sustav u kojem je smještena, no uključuje i međunarodno referentne zajednice i standarde, povezana je s disciplinarnom socijalizacijom, odnosno razvojem kognitivnih kompetencija tijekom profesionalne socijalizacije; zatim (b) mezo ili razine institucijske ravni koja uključuje ustanove rada i obrazovanja, njihove organizacijske jedinice, ali i istraživačke projekte kao temeljne funkcionalne oblike znanstveno-istraživačkog rada, ovdje se događa ispreplitanje disciplinarnih i organizacijskih kultura te (c) mikro ili osobne razine koja predstavlja osobnu razinu pojedinca i uključuje vlastite stavove i vrijednosti, iskustva u pristupanju profesiji te socioekonomsko porijeklo, rodna, obiteljska i ostala osobna pitanja koja su povezana s mogućnošću razvoja u okviru profesije.

2. Metodologija

Istraživački pristup i njegovi postupci u ovom istraživanju omogućili su sudionicima istraživanja da ispričaju svoje osobne profesionalne priče dok je istraživačima na taj način omogućeno sagledavanje i razumijevanje fenomena u cjelini (Creswell, 2007). Fenomenološki pristup, korišten u ovome istraživanju, omogućuje spoznaju biti/esencije fenomena kroz značenja koja se pridaju događajima, iskustvima i drugim važnim akterima u svom okruženju. U kontekstu partikularne teme koja se istražuje u ovome radu fenomenološko očište omogućilo je razumijevanje pogleda mladih znanstvenika na njihovu profesionalnu socijalizaciju u nastavnu djelatnost na temelju vlastitih iskustva iz akademskog okruženja na tri osnovne razine – razini discipline, institucije te onoj osobnoj.

Temeljno je istraživačko pitanje projekta APROFRAME *na koji se način kroz profesionalnu socijalizaciju usvajaju važni implicitni i eksplicitni elementi akademske profesije?* U skladu s tako definiranim istraživačkim pitanjem te s obzirom na prethodno izložene preporuke obrazovnih politika i rezultate istraživanja, u ovom radu pošlo se od sljedećih istraživačkih pitanja:

1. Što predstavlja bit/esenciju profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika u nastavnu djelatnost s obzirom na pripadnost disciplini?
2. Što predstavlja bit/esenciju profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika u nastavnu djelatnosti s obzirom na institucijske prakse?
3. Što predstavlja bit/esenciju profesionalne socijalizacije u nastavnu djelatnosti s obzirom na osobne karakteristike i iskustva mladih znanstvenika?

U istraživanju je korištena metoda „dubinskog fenomenološkog intervjuiranja”, i to prilagođena verzija intervjua u tri serije (Seidman, 2006). Ovakav tip intervjua uključuje fokus na životnu povijest sudionika, detalje sadašnjeg doživljaja specifičnog fenomena te promišljanja i pridavanje značenja proživljenom fenomenu. Budući da je cilj dubinskog intervjuiranja razumijevanje iskustava i značenja koje sudionici pridaju vlastitom iskustvu (Seidman, 2006), intervjui se sastoji od otvorenih pitanja dok se podpitanja postavljaju s obzirom na njihove odgovore. Cilj je ovakvog intervjua da sudionici rekonstruiraju svoje iskustvo unutar teme koja se istražuje.

Uzorak je odabran metodom maksimalne varijacije kako bi se osigurala najveća moguća raznolikost iskustava. Proveden je ukupno dvadeset i jedan fenomenološki intervjui, a uzorak je varirao između sveučilišta različitog ustrojbenog oblika, zvanja, znanstvenih područja i spola sudionika istraživanja. Dob sudionika istraživanja kreće se u rasponu od 29 do 45 godina. Provođenje pojedinačnih fenomenoloških intervjua trajalo je u prosjeku oko 90 minuta. U istraživanju je sudjelovalo 12 žena i 9 muškaraca. S obzirom na zvanje, u istraživanju je sudjelovalo 13 viših asistenata/poslijedoktoranada i 8 docenata. Provedenim intervjuiima obuhvaćena su sva područja znanosti, izuzev interdisciplinarnih područja znanosti i umjetnosti.

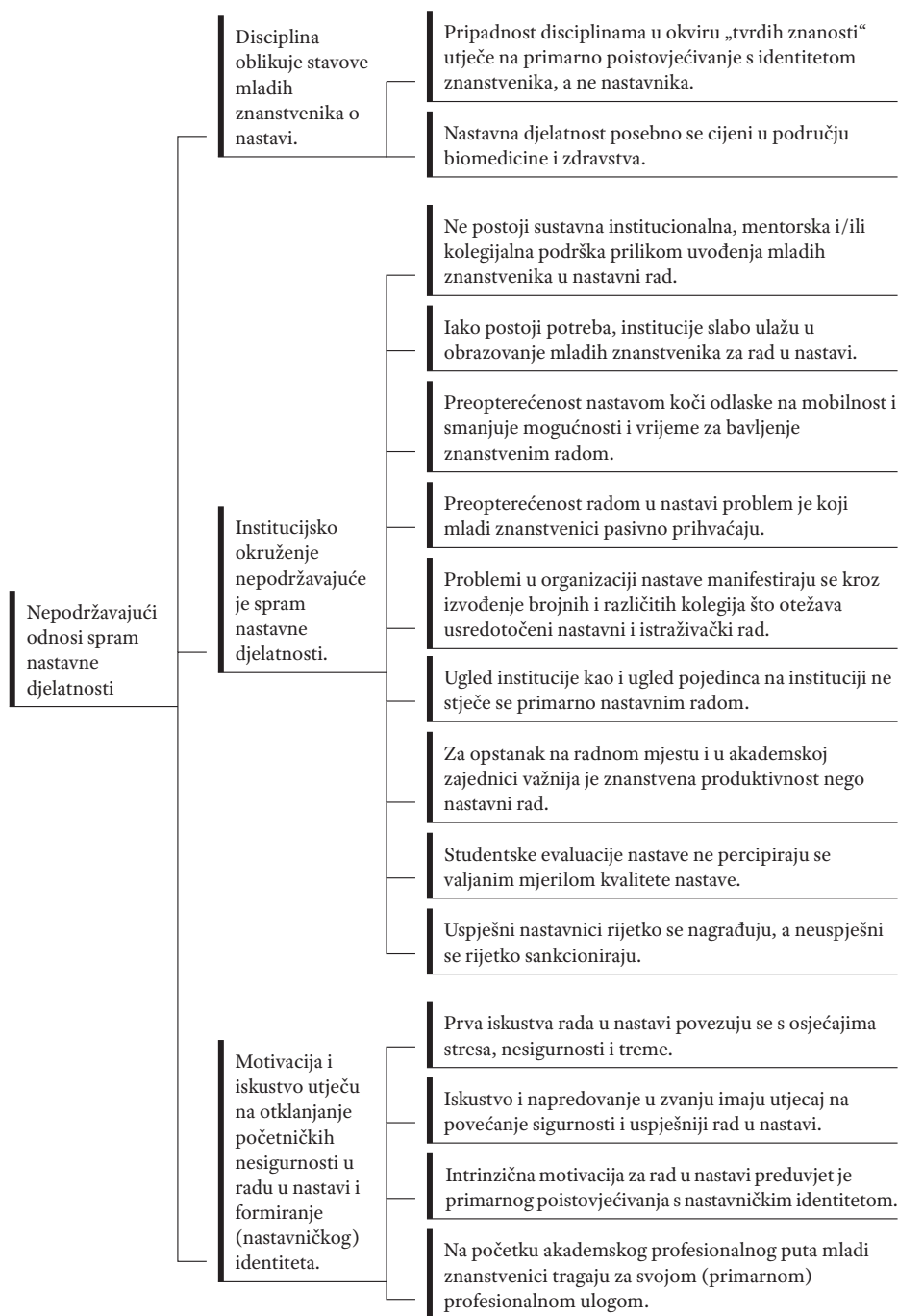
Tematska analiza provedena za potrebe ovoga rada zahtijevala je višestruku rekurzivnu analizu podataka (Braun i Clarke, 2006). Autorice upućuju na 6 etapa tematske analize: (1) familijariziranje s podacima (tijekom transkribiranja, bilježenje temeljnih ideja); (2) generiranje inicijalnih kodova; (3) traženje tema (povezivanje kodova u potencijalne teme, povezivanje podataka relevantnih za pojedine teme); (4) provjeravanje/revidiranje tema (provjeravanje funkcioniraju li teme u odnosu prema kodiranim segmentima (1. razina) i u odnosu prema cjelini podataka (2. razina); stvaranje tematske mape analize); (5) definiranje i imenovanje tema (rafiniranje specifičnosti svake teme, generiranje jasnih definicija i imenovanje tema); (6) izvještavanje (završna prilika za analizu; odabir kodiranih odsječaka teksta za ilustraciju tema, konačna analiza s aspekta istraživačkih pitanja i literature).

Proces kodiranja i analize podataka započeo je inicijalnim kodiranjem transkripata intervjua u čemu su sudjelovali svi članovi projektnog tima, nakon čega se pristupilo procesu sporazumnog kodiranja koje je rezultiralo definiranjem područja, dimenzija i kodova. Potom je uslijedilo individualno uređivanje kodnog stabla pri čemu je svatko od članova dobio nekoliko širih tema. Proces je rezultirao izradom velike zajedničke baze podataka te se kodno stablo sastojalo od 2885 kodova raspoređenih u 21 područje. S obzirom na istraživačko područje za potrebe ovoga rada, uslijedio je pregled svih dimenzija u svim područjima te su se formirale izviruće tematske cjeline s fokusom na nastavnu djelatnost. Šire tematske cjeline tada su se uklapale u postojeći

konceptualni okvir makro, mezo i mikrorazine. Za svaku od razina potom su se izradile tematske mreže po uzoru na model koji je predstavila Attride-Stirling (2001) stvarajući tri razine tema: temeljne teme (predstavljaju grupirane kodove), organizacijske teme (predstavljaju grupirane temeljne teme) i globalne teme (predstavljaju grupirane organizacijske teme te su sukus pojedine razine). Rezultati tematske analize u ovome radu predstavljeni su u skladu s navedenim konceptualnim okvirom te se započinje s prikazom rezultata na makrorazini koja podrazumijeva temu formiranja profesionalne socijalizacije u nastavnu djelatnost u kontekstu discipline. Zatim se na mezorazini opisuje kontekst profesionalne socijalizacije u nastavnu djelatnost u kontekstu institucijskih praksi i utjecanja te se na kraju, na mikrorazini, prikazuju rezultati o profesionalnoj socijalizaciji u nastavnu djelatnost u kontekstu osobnih karakteristika i iskustava mladih znanstvenika.

3. Analiza i diskusija rezultata tematske analize

Analiza rezultata istraživanja obuhvaća tri sadržajno-tematske cjeline u skladu s definiranim temeljnim istraživačkim pitanjima te se na taj način slijedi struktura prikazivanja rezultata i rasprave. Provedena tematska analiza rezultirala je s 15 temeljnih tema o kojima se najčešće govori u kontekstu nastave. Teme su potom objedinjene i organizirane tako da prate aspekte profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika u nastavnu djelatnost kroz perspektivu disciplinarnе kulture kojoj mladi znanstvenici pripadaju (makrorazina), zatim kroz perspektivu institucionalno-organizacijske kulture (mezorazina) te kroz perspektivu iskustava povezanih s osobnim karakteristikama mladih znanstvenika te njihovim stavovima i vrijednostima (mikrorazina) kao što je prikazano na Slici 1.



Slika 1. Struktura tematske mreže za područje „nastava”

Nazivi organizacijskih tema proizlaze iz temeljnih tema, a njima se nastojalo objediniti i opisati aspekte koji čine bit/esenciju fenomena profesionalnog puta mladih znanstvenika u nastavnu djelatnost iz tri spomenute perspektive. Naziv globalne teme „nepodržavajući odnosi spram nastavne djelatnosti” proizašao je iz objedinjavanja organizacijskih tema te upućuje na konačni rezultat tematske analize. Detaljniji prikaz rezultata tematske analize koji prati strukturu tematske mreže na tri razine prikazan je u sljedećem dijelu rada.

3.1. Disciplina oblikuje stavove mladih znanstvenika o nastavi

Prvo istraživačko pitanje odnosilo se na iskustvo profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika u nastavnu djelatnost s obzirom na pripadnost disciplini. Tematska analiza u okviru ove razine upućuje na zaključak da disciplina oblikuje stavove mladih znanstvenika o nastavi, a takav je zaključak sinteza dviju temeljnih tema prikazanih u ovom podpoglavlju:

- 1) Pripadnost disciplinama u okviru „tvrdih znanosti” utječe na primarno poistovjećivanje s identitetom znanstvenika, a ne nastavnika.
- 2) Nastavna djelatnost posebno se cijeni u području biomedicine i zdravstva.

Na makro razini proučava se kako pripadnost određenoj disciplinarnoj zajednici, odnosno znanstvenom području, utječe na formiranje mišljenja o nastavi i njezinoj važnosti u kontekstu profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika. Znanstvena područja dominantno se mogu podijeliti na prirodne, tehničke i biotehničke znanosti (eng. *hard science*) i društvene i humanističke znanosti te umjetničko područje (eng. *soft science*), a upravo ustaljeni poopćeni nazivi na engleskom jeziku upućuju na razliku u metodološkoj rigoroznosti, preciznosti i objektivnosti tih dvaju područja. U tom kontekstu, istraživači upućuju na činjenicu da je riječ o područjima koja se nalaze na strogo odijeljenim polovima (tradicionalno) utemeljenog sustava djelovanja (Biglan, 1973; Becher, 1989). Međutim, valja se osvrnuti na dugogodišnji trend u istraživanjima visokoškolske nastave koji upućuje upravo na razlike u preferencijama spram nastavne u odnosu na istraživačku djelatnost, kao i na percepciju nastavnog procesa i njegove važnosti kod sveučilišnih nastavnika iz različitih znanstvenih područja (Polio, 1996; Teichler, Arimoto i Cummings, 2013; Turk i Ledić, 2016a; Turk i Ledić, 2016b).

Uzimajući u obzir rezultate nekih prethodnih istraživanja koji upućuju na usmjerenost „prirodnjaka” na znanstvenu, a „društvenjaka” na nastavnu djelatnost (Golub, 2008), u ovom istraživanju ipak nije uočena snažna polarizacija sudionika istraživanja na „istraživače” i „nastavnike” s obzirom na pripadnost disciplini, iako su podaci po tom pitanju indikativni. Iz podataka se uočava da pojedini sudionici istraživanja, koji dolaze iz određenih područja „tvrdih” znanosti (u ovom slučaju prirodnih i tehničkih), ipak više zagovaraju važnost istraživačkog rada u odnosu na nastavu, a i skloniji su primarno se poistovjetiti s ulogom znanstvenika kako bi zadovoljili svoju „istraživačku znatiželju”. Iz toga proizlazi i prva temeljna tema na makrorazini u okviru koje se zaključuje da **pripadnost „tvrdim znanostima” utječe na poistovjećivanje s ulogom znanstvenika** i sukladno tome, veće zagovaranje važnosti znanstveno-istraživačkog rada. Kod sudionika istraživanja koji su se primarno poistovjetili s

ulogom znanstvenika, uočava se da opis njihove svakodnevne djelatnosti (manja uključenost u nastavu i veća posvećenost istraživačkom radu) te znanstveno područje (pritom prvenstveno ona znanstvena područja tzv. „tvrdih znanosti” - biomedicine i zdravstva, tehničkih i prirodnih znanosti) imaju utjecaj u doživljaju svoje uloge istraživača primarnom:

Mislim da se nastavu treba održavati, treba ulagati u kvalitetu u nastavi, ali nama nastava nije primarna. (...) Moje mišljenje je da se znanstveno treba istaknuti jer mislim da je to naše, u našem poslu najbitnije. Treba biti naglasak na znanosti i da treba raditi čim više znanost jer to je ono što će nas razlikovati. (...) Ne bih ja nešto minorizirala nastavu u tom smislu, mislim da nastavu treba odrađivati korektno i tu treba ono, naravno, davati sve od sebe i vrijeme posvetiti studentima, ali opet mislim da znanost mora biti prioritet, da je to nešto što treba naći onako, najbolji balans između te dvije stvari. Ali znanost mislim da je najbitnija i da bi se tako trebalo. (24, PZ)

Moram priznati da me više uzbuđuje taj drugi dio posla – istraživački jer hrani moju znatiželju na neki način, ali to ne znači da ovaj, ovo drugo zapostavljam. (19, TZ)

Mislim da se nastava uopće ne vrednuje, ne samo u mom području nego nigdje u Hrvatskoj. (35, TZ)

Sebe ipak primarno vidim kao istraživača. Definitivno, puno više. Definitivno, puno više. (...) Pa ipak najveći dio posvećujem, debelo, debelo najveći dio posvećujem znanosti i istraživanju. (29, BMZ)

Vidim sebe primarno kao znanstvenika s težnjom ka gospodarstvu. (26, TZ)

Ipak, treba istaknuti da nije uočena snažna polarizacija na „istraživače” i „nastavnike” s obzirom na njihovu pripadnost znanstvenom području, što potkrepljuje i navod sudionika istraživanja koji dolazi iz područja društvenih znanosti, a snažno zagovara mišljenje da je uloga istraživača u akademskoj zajednici značajnija, i to prvenstveno zbog opstanka u sustavu i očuvanja radnog mjesta.

Čak i da imate neke preferencije prema nastavi, i to vam je zanimljivo i smatrate da vam to relativno dobro ide, ne možete si nikad reći da sam prvo nastavnik jer formalno vi morate biti istraživač. Morate napisati toliko i toliko članaka, za toliko i toliko konferencija do određenog datuma, inače će biti problem za nastavak ugovora. (37, DZ)

Posebnu pozornost valja skrenuti na područje biomedicine i zdravstva koje se pokazalo specifičnim u procjeni važnosti nastavne djelatnosti s obzirom da je tematska analiza pokazala da se **nastavna djelatnost u području biomedicine i zdravstva posebice cijeni**. Zbog specifičnosti ovog područja, organizacija nastave podrazumijeva izravan rad s pacijentima i povećanu odgovornost nastavnika da svoja znanja prenese na studenta. Kod ovih je sudionika istraživanja prepoznat snažan osjećaj zadovoljstva profesijom i rada sa studentima, međutim, uočava se i nezadovoljstvo zbog manjka vremena potrebnog za bavljenje znanstvenim radom.

Specifični izazovi povezani s ovim znanstvenim područjem dominantno uključuju iskustvo rada sudionika istraživanja u kliničkim bolničkim centrima i na fakultetima što pritom najčešće rezultira manjkom vremena za bavljenje znanstvenim i istraživačkim radom. Sljedeći navodi ilustriraju specifičnosti ovog znanstvenog područja u kontekstu percepcije nastavne djelatnosti:

Ja jako volim raditi sa studentima, ne kažem da to nekada ne bude naporno, naravno da bude, pogotovo sad na ovom kliničkom predmetu kada studenti interferiraju s pacijentima. Prije je u pretkliničkom radu to bilo, dakle, interferiranje s nekakvim pokusima, al ste si mogli puno lakše organizirat vrijeme. Niste imali taj faktor iznenađenja tako prisutan kao u kliničkom projektu. Ali raditi sa studentima je apsolutno sjajno. Mislim, prenositi znanje i kad vi vidite da je student shvatio nešto i zaključio, pogotovo u medicini, to je fenomenalno. (32, BMZ)

N nećeš naći nikoga na studiju medicine, odnosno na medicinskom fakultetu, bilo na studiju dentalne medicine ili na studiju, znači u općoj medicini, koji na kliničkim predmetima ima vremena za znanost. (...) Postoji potreba za napredovanjem, postoji potreba za znanstvenim radom, znači opet je afirmacija i zakonski okvir ugovora u kojima se nalaziš, ali uvjeti, sve je protiv tebe. (...) Mi na kraju moramo naučiti nekoga da kontrolira masu informacija, da iz tih informacija izvlači plan terapije, da onda uzme neki stroj koji je ono, potencijalno sposoban da ozlijedi nekoga i da nešto napravi i da to što napravi bude stvarno dobro. (...) I sâm sam imao takva iskustva, ali na kraju to netko mora voljeti i na kraju, ono, taj neki ljudski odnos te najviše gura dalje, jel. Podučavanje, učenje, sve je to povezano i mi moramo, netko mora pokazati nekome nešto. (30, BMZ)

Rezultati istraživanja o disciplinarnim specifičnostima u kontekstu procesa profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika u nastavnu djelatnost uglavnom potvrđuju rezultate ranije provedenih istraživanja o disciplinarnim razlikama između tzv. „tvrdih” i „mekih” znanosti uz specifičnosti koje se odnose na područje biomedicine i zdravstva. Sukladno tome može se zaključiti da izazovi disciplinarnih razlika, prisutni već dulji niz godina u istraživanjima nastavne djelatnosti na sveučilištima, pronalaze svoje utemeljenje i u ovom istraživanju. Ono što može biti posebno značajno za istraživače ove teme razvidno je perpetuiranje disciplinarnih razlika što posljedično može dovesti do nastavka i osnaživanja ovoga trenda u okvirima nacionalne visokoškolske nastave.

3.2. Institucijsko okruženje nepodržavajuće je spram nastavne djelatnosti

Drugim istraživačkim pitanjem cilj je bio opisati što čini bit/esenciju profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika u nastavnu djelatnost u kontekstu institucijskih praksi. Rezultati tematske analize u kontekstu prikaza iskustava na mezorazini, grupirani su u devet pripadajućih temeljnih tema čija sinteza upućuje na zaključak da je institucijsko okruženje nepodržavajuće spram nastavne djelatnosti:

- 1) Ne postoji sustavna institucionalna, mentorska i/ili kolegijalna podrška prilikom uvođenja mladih znanstvenika u nastavni rad.
- 2) Iako postoji potreba, institucije slabo ulažu u obrazovanje mladih znanstvenika za rad u nastavi.
- 3) Preopterećenost nastavom onemogućuje odlaske na mobilnost i smanjuje mogućnosti i vrijeme za bavljenje znanstvenim radom.
- 4) Preopterećenost radom u nastavi problem je koji mladi znanstvenici pasivno prihvaćaju.
- 5) Problemi u organizaciji nastave manifestiraju se kroz izvođenje brojnih i različitih kolegija što otežava usredotočeni nastavni i istraživački rad.
- 6) Ugled institucije kao i ugled pojedinca na instituciji ne stječe se primarno nastavnim radom.
- 7) Za opstanak na radnom mjestu i u akademskoj zajednici važnija je znanstvena produktivnost nego nastavni rad.
- 8) Studentske evaluacije nastave ne percipiraju se valjanim mjerilom kvalitete nastave.
- 9) Uspješni nastavnici rijetko se nagrađuju, a neuspješni se rijetko sankcioniraju.

Iz ovako formuliranih temeljnih tema, razvidno je da na razini institucija, pritom prvenstveno fakulteta i odjela te posljedično odsjeka i/ili zavoda, postoje brojni izazovi koji otežavaju podržavajući i poticajan proces profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika u nastavnu djelatnost. U prvom redu valja istaknuti da se **nedostatna podrška i obrazovanje za rad u nastavi prepoznaje kao najučestaliji institucionalni izazov** na nacionalnoj razini. Dominantno prevladava mišljenje prepoznato u navodu sudionika istraživanja da „*svi odmah znaju predavati pa i ti možeš*” (8, PZ) što upućuje na percepciju nastavničke djelatnosti kao posla za koji nije potrebna inicijalna niti dodatna izobrazba. Rezultati brojnih istraživanja (primjerice, Gibbs i Coffey, 2004; Postareff, Lindblom-Ylänne i Nevgi, 2007; Rački, Peko i Varga, 2010; Marentič Požarnik i Lavrič, 2015; Williams et al., 2016) kao i novije smjernice europske i nacionalne obrazovne politike² snažno naglašavaju potrebu obrazovanja za rad u nastavi kao važnog preduvjeta za razvoj nastavničkih kompetencija i osiguravanje kvalitete nastave u visokom obrazovanju. Na tom tragu sudionici ovog istraživanja prepoznaju važnost potrebne formalne edukacije za rad u nastavi te izražavaju nezadovoljstvo zbog njezina izostanka iz čega proizlazi tema o **slabom ulaganju u obrazovanje mladih znanstvenika za rad u nastavi, unatoč izraženoj potrebi** o čemu svjedoče sljedeće izjave sudionika istraživanja:

2 *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (Europska mreža za osiguranje kvalitete u visokom obrazovanju, 2005, 2015); *Europska povelja za istraživače i Kodeks o novačenju istraživača* (Europska komisija, 2005); *The Professionalisation of Academics as Teachers in Higher Education* (Europska znanstvena zaklada, 2012); *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices* (OECD, 2012); *Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions* (Europska komisija, 2013); *Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities* (Europsko udruženje sveučilišta, 2015); *Strategija znanosti, obrazovanja i tehnologije* (Hrvatski sabor, 2014).

Mislim da nije dobro to što nas nikada nitko nije educirao o tome kako nastavu provoditi. Kad se bira nekoga za novaka, odnosno asistenta, bira ga se po tome kakve su mu ocjene, što apsolutno ne daje nikakvu informaciju o tome kakva će ta osoba biti kao predavač. Kroz te ocjene gleda se možda koliko si ti znanstveno spreman dalje ići, ali ono nastavno se ne gleda i mislim da to nije dobro. (22, DZ)

Mi nismo pedagozi. Nitko od nas nije prošao jedan sat pedagoške obuke. Mi smo tako učili od ljudi koji su ono, ja bih rekao, bili osebniji karakteri. (30, BMZ)

Ne bi možda bilo loše da svako prođe, ajmo reć' obuku, kao u vojsci. Bar kroz neke seminare ili tako nešto. Da nam se ukaže što bi trebalo, kako ne bi trebalo, što bi trebalo izbjegavati. Da se stavi naglasak na tako neke stvari. (19, TZ)

Ne ulaže se u usavršavanje nastavnika za rad u nastavi, barem meni nije poznato da se nešto organizira, neki seminari... Bila su dva od kad sam ja ovdje, od 2006. do danas. Bili su seminari tipa – primjena metodike u nastavi, tako nešto... I to je bilo ono, ex katedra predavanja. Trebalo bi povećati, ali sve ostaje na nivou trebalo bi. (35, TZ)

Na razini kolegijalnih i mentorskih odnosa, sudionici istraživanja nerijetko upućuju na **izostanak kvalitetne i sustavne podrške prilikom uvođenja u nastavnu djelatnost**. Ipak, valja istaknuti da i ovdje postoje različita iskustva koja se mogu analizirati u širokom spektru od velike do neznatne podrške koju mladi znanstvenici dobivaju iz svojega bliskog profesionalnog okruženja. Sudionici istraživanja koji izvještavaju o izostanku podrške, navode probleme „izostanka peer-reviewa” (24, PZ) te ističu da ne postoje prakse dolazaka kolega na nastavu, „izuzev nastupnog predavanja” (21, DZ i 19, TZ). Izostanak sustavne podrške ilustrira i sudionica istraživanja koja ističe da u početcima rada u nastavi nije imala „ni vodstvo, ni zaleđe” (3, HZ) temeljem čega se može zaključivati o nedostatku (mentorskog) uvođenja mladih u nastavnu djelatnost, ali jednako tako i o nepostojanju mehanizma praćenja i kontrole rada u nastavi. Takvi nalazi mogu upućivati na donekle nesistematičan i nestrukturiran pristup profesionalne socijalizacije u nastavnu djelatnost, gdje su mladi znanstvenici uglavnom prepušteni sami sebi. Na sličnom tragu sudionik istraživanja navodi da je „dobio smjernice, ali i otvorene ruke” (26, TZ) što također može upućivati na sličan zaključak o manjku vodstva i supervizije. Ipak, među iskustvima sudionika istraživanja postoje i primjeri onih koji su imali neki oblik mentorske ili kolegijalne podrške te u tom kontekstu ističu pozitivne učinke razmjene iskustva s kolegama:

Ja sam uvijek htio, ako je bilo prilike, da poslušam malo kako to radi netko od mojih starijih kolega, odnosno kolegica. Uvijek sam se rado i konzultirao ako mi nešto nije bilo jasno, ako mi je trebala nekakva dodatna literatura itd., uvijek sam ih stvarno rado konzultirao, što zapravo radim i dan danas. (29, BMZ)

Osim izostanka sustavne podrške sudionici istraživanja učestalo upućuju na **preopterećenost nastavom** koja najčešće nastaje kao posljedica loših institucijskih praksi i politika upravljanja ljudskim resursima na razini fakulteta, ali i šire – na razini sustava visokog obrazovanja. Iskustva mladih znanstvenika govore da im nastavna djelatnost zauzima značajno veći

postotak radnog vremena od onoga što bi trebali, ali i htjeli raditi. Takve prakse posljedično utječu na manjak vremena koji preostaje za bavljenje znanstvenim radom, odnosno za pripremu doktorske disertacije. Postoje i pojedinačni krajnji slučajevi kada, primjerice, jedna mlada znanstvenica progovara o tome da zbog rada u nastavi „*godinama nije stigla pisati jer je nastava kao žrvanj u kojem ne staješ*” (41, DZ). Problem o preopterećenju nastavnim poslom sažet je u jednoj izjavi sudionika istraživanja koji ističe da „*nastava svima uzima puno više vremena nego što bismo htjeli*” (25, PZ) što upućuje na to da bavljenje nastavničkim poslom zahtijeva od mladih znanstvenika, osim nastavničkih vještina, dobro razvijene vještine upravljanja vremenom, ali i odricanje od aktivnosti istraživanja i znanstvenog rada. Također, preopterećenost nastavom ograničava i vrijeme za odlaske na mobilnost pa tako, primjerice, sudionica istraživanja ističe da joj na njezinom odjelu nikada nije bilo rečeno „*mi ćemo preorganizirati nastavu, pa ti odi nekud*” (36, BTZ). Preopterećenost nastavnim poslom i nemogućnost uravnoteženog usklađivanja rada u nastavi i istraživačkog rada primjećuju se u brojnim navodima mladih znanstvenika, od kojih izdvajamo nekoliko primjera:

Teško je uz toliku nastavu koju morate pripremati i osvježavati, baviti se znanošću. Mislim da je to baš teško uskladiti. (16, HZ)

Moram priznati da mi je sada jako teško cijelu tu nastavu i sve raditi u novom području. Imam jako puno nastave i za sve se moram jako puno pripremati jer moram sve nekako iz početka opet savladavati i učiti, pa nemam vremena za znanstveni rad. (22, DZ)

Dakle, sve se svodi na to da li imaš normu sati. Znači, od nas se traži da imamo ispunjene sve uvjete, a onda ako stigneš raditi znanost. Ali ne bi rekla da je to problem zavoda. To je malo šire. (11, BTZ)

Vi možete imati 3 kolegija, iduće godine dobiti 2 nova, a ova dva prethodna više nećete imati, ali to znači dva nova kolegija. To je ogroman posao za pripremiti. To se jako odražava na mogućnosti koliko se možete baviti istraživanjem. Minimalno vremena vam ostane za istraživanje. Ali onda je situacija takva da vi morate napraviti jako puno istraživanja da bi ostali na poslu, a realno nemate vremena zato što imate jako puno nastave. I tu su te onda zavrzleme iz kojih se nekako treba izvuci. (37, DZ)

Iz odgovora sudionika istraživanja može se implicitno prepoznati i svojevrsna inertnost spram količine nastavnog posla što upućuje na činjenicu da se **preopterećenost nastavom percipira kao problem koji mladi znanstvenici pasivno prihvaćaju**. Nastava se ne može izbjeći, „*norma se nameće*” (16, HZ), a određivanje količine nastavne norme izvan je kontrole mladih znanstvenika. Problem preopterećenosti nastavom stoga (u pojedinim slučajevima) mladi znanstvenici prihvaćaju ne buneći se na količinu posla ili kako opisuje sudionica istraživanja „*zadesilo me i nije mi bilo za odbiti*” (3, HZ). Nastava se stoga smatra nametnutom obvezom koja se prihvaća odnosno mora prihvatiti, čemu svjedoče u svojim odgovorima:

Nisam nikad vodila računa o normi, jer to je jedna od onih stvari koje znanstveni novak ne zna. Imaš te kolegije koji su ti dani i moraš ih odraditi. (15, HZ)

Kronično nam fali ljudi i svi radimo više, a imamo dosta studenata i onda je to tako... Okej, mislim nije to ništa sad strašno previše, to je nešto što je normalno, svi tako radimo. (24, PZ)

Ne mogu odbiti tu nastavu jer onda će reći – evo je, neće radit, sad ćemo mi naći nekog drugog. Kako bi rekla, moj način da opstanem u ovome je da odradim svoju nastavu. (36, BTZ)

Problemi u organizaciji nastave na institucijama nisu isključivo povezani s neravnomjernom raspodjelom norme sati, već se manifestiraju i na druge načine. Sudionici istraživanja tako govore o **angažmanu na brojnim i raznolikim kolegijima čime upućuju na problem neusredotočenosti na isto nastavno i znanstveno područje**, odnosno uže područje interesa. Tako, primjerice, sudionica istraživanja navodi „kod nas svi drže sve” (24, PZ) dok drugi sudionik ističe da je „u nastavi participirao na skoro svim kolegijima” (29, BMZ). Osim toga, upućuju na probleme učestalog mijenjanja postojećih i uvođenja novih kolegija što oduzima mnogo vremena za nastavnu pripremu. Uvođenje Bolonjskog procesa također je prepoznato kao jedan od izvora problema u organizaciji nastave i kvalitetnom obrazovanju studenata. Sudionici istraživanja smatraju da zbog velike količine obveza koja se od njih traži, a male količine vremena, studenti uče površno, „ne povezuju gradivo i uče fragmentarno” (22, DZ) i „nemaju vremena kvalitetno se posvetiti nastavi” (24, PZ).

Iako se svode tek na pojedinačna iskustva, postoje i slučajevi u kojima je nastava organizirana na zadovoljavajući i poticajan način. U tom kontekstu valja istaknuti da se primjeri dobro organizirane nastave, u ovom slučaju, uočavaju na institucijama koje se primarno bave prirodnim znanostima te biomedicinom i zdravstvom.

Pa meni je to bilo odlično. Baš, baš što se tiče organizacije i sve. Kod nas vam je baš sve tako nekako lijepo organizirano. Znači, zna se koju nastavu imate, zna se kad je, raspored se zna na vrijeme. (...) Dok sam radila na doktoratu, stvarno je to bilo u redu. Čak sam imala i veliko razumijevanje od strane uprave. Kad bi imala neke ispite ili neki semestar koji mi je baš trebao više za znanost, pogotovo prije doktorata, neposredno prije, uvijek bi imala, tu nekakvu... manje nastave taj semestar, možda malo više ovaj. (24, PZ)

Imali smo jako organizirane, ovaj, zapravo, organizaciju nastave i provođenje nastave. Dakle, mi smo imali na tjednoj bazi sastanak asistenata, odnosno, kako se to zvalo, priprema nastave tj. sastanak za nastavu, gdje bi se obradila tema sljedećeg tjedna gdje je svatko tko je bio zadužen u nastavi sljedeći tjedan prikazao svoju prezentaciju ili bilo kakav oblik. Tada su to bile PPT prezentacije nastave gdje bi se pregledalo što se želi reći, ukazalo na nedostatke, nepravilnosti koje treba prepraviti. (32, BMZ)

Kada mladi znanstvenici govore o načinima putem kojih se akademski djelatnik primarno može istaknuti na vlastitoj instituciji, nastava je tek jedan u nizu faktora, ali ne i onaj primarni i presudni, što upućuje na zaključak da se **ugled institucije, kao ni ugled pojedinca na instituciji ne postiže nastavnim radom**. Tako primjerice sudionica istraživanja navodi da „*ima ljudi koji imaju 15 sati nastave i imaju bolji status, nego ona koja ima tristo.*” (36, BTZ). Sudionici istraživanja uglavnom smatraju da se uspješnost i ugled na instituciji stječu „*radom na projektima, suradnjom s gospodarstvom i znanstveno-istraživačkim radom*” (21, DZ), „*titulom, doktoratom, brojem publikacija i iskustvom*” (29, BMZ) ili „*tako da ispunjavaš prvenstveno uvjete koji su traženi za izbore u viša zvanja*” (39, TZ). Jedna sudionica govori da se „*ugled formira na temelju rada i rezultata*” te dodaje „*da nema nekog drugog, druge neke priče*” (32, BMZ) čime se još jednom potvrđuje da nastave katkad uopće nema među asocijacijama povezanim sa stjecanjem ugleda pojedinca na instituciji. Neki sudionici zaključuju da se ugled ne može steći nastavom iz razloga što nitko ne kontrolira kvalitetu rada u nastavi, što potkrepljuje izjava:

Recimo za mene nitko ne zna kakvu ja nastavu držim, je li to kvalitetno ili ne. Samo su u pitanju statistike, ništa drugo. (...) Tako da ne možeš niti steći ugled jer nemaš priliku pokazati. (39, TZ)

Na sličan način kao što opisuju ugled pojedinca na instituciji, sudionici istraživanja opisuju i ugled vlastite institucije u širem smislu pri čemu se primjećuju ključni pojmovi – istraživački rad i produktivnost. Ipak valja istaknuti da nastavna djelatnost u tom kontekstu ne ostaje posve zanemarena, ali se stječe dojam da važnost nastave ostaje niže ili (u najboljem slučaju) jednako pozicionirana u odnosu na znanstvenu djelatnost. Zanimljivo je istaknuti da mišljenja o tome da institucija ugled ne može primarno ostvariti kroz nastavu dolaze upravo od sudionika zaposlenih na institucijama koje se bave prirodnim i tehničkim znanostima. Podsjetimo, sudionici koji dolaze upravo iz tih područja znanosti primarno su se poistovjetili s ulogom znanstvenika, a ne nastavnika, što još jednom potvrđuje tezu o jačoj sklonosti i usmjerenosti „prirodnjaka” na znanstveni, a ne nastavni rad.

Možda se neki neće složiti, ali da je tu naglasak na tom znanstvenom zbog toga što se vrednuje prilikom napredovanja, ali, naravno, i ovi drugi kriteriji moraju biti zadovoljeni na jednom fakultetu koji definitivno nije institut, mora i veliku težinu ima i ovaj nastavni dio. (26, TZ)

Strategija odjela mislim da potiče jedno i drugo. U smislu da znanost mora biti jaka jer bez znanosti i bez znanstvenih postignuća, pogotovo danas, bez nekakvih projekata na kojim radite, ništa. Ali opet, s druge strane, nastava mora bit onako, po ps-u sve treba i kod nas se dosta polaže na nastavu i na nekakve nove stvari koje se uvedu na razinu sveučilišta pa mi to provodimo. (...) E sada, mislim da misija i vizija našeg odjela navode upravo kombinaciju, da pokušamo dati, podignuti kvalitetu i staviti naglasak na tu kvalitetu nastave, ali, s druge strane, da naš odjel bude prepoznat kao jedna znanstvena, jaka znanstvena ustanova, tako da... Je li točno jača znanost, nastava, mislim da je to dobar balans. (24, PZ)

Evaluacija nastavnog procesa još je jedna od značajnih tema o kojoj mladi znanstvenici progovaraju kada je riječ o utjecaju institucijskih praksi na profesionalnu socijalizaciju. I u ovom su području iskustva raznolika i variraju od izrazitog nezadovoljstva kvalitetom evaluacije nastave i mehanizmima s pomoću kojih se ona procjenjuje do zadovoljstva sustavom evaluacije i nagrađivanja rada u nastavi. Ipak, mnogi se slažu da se vrednovanje nastave potiskuje u drugi plan, s obzirom na to da se **znanstveni rad percipira kao presudan faktor za opstanak na radnom mjestu** ili kako ističe sudionik istraživanja: „*nastava je, tako reći, neprepoznata za radni ugovor*”, a „*svima koji rade u sustavu znanosti i obrazovanja jasno je da apsolutnu premoć ima vrednovanje istraživanja, a da se nastava nešto minimalno boduje*.” (37, DZ). Drugi sudionik također ističe da je „*biti uspješan i korektan nastavnik stvar osobne satisfakcije, međutim nije kriterij za napredovanje*.” (29, BMZ). Ovakvi nalazi potvrđuju ranije rezultate istraživanja koji upućuju na neprepoznatljivost nastavnih kriterija napredovanja u nacionalnim uvjetima čime se potvrđuje zaključak istraživača (Ledić, 2009; Turk i Ledić, 2016b) koji zaključuju o dezavuiranju nastavničke profesije u visokom obrazovanju, kao i svojevrsnom prijeziru spram nastavne djelatnosti. Tome u prilog ide i navod sudionice istraživanja koja izražava duboko nezadovoljstvo zbog nepriznavanja kvalitetno odrađenog posla u nastavi:

To nekada baš boli. Nikada te nitko ne pita kako radiš nastavu, koliko se pripremaš, trudiš, koliko su tvoji studenti zadovoljni... Nažalost to nema nikakvog utjecaja, jedino što se broji su znanstveni radovi. (22, DZ)

Studentske evaluacije nastave koje se koriste za procjenu kvalitete nastave na pojedinim sastavnicama, pojedini mladi znanstvenici smatraju korisnima jer daju studentima mogućnost da „*napišu što nije dobro ili što je bilo dobro*” (11, BTZ), međutim, brojne su kritike takvog načina evaluacije što upućuje na percepciju **studentskih evaluacija kao lošeg mjerila kvalitete nastave**. Neke od kritika naglašavaju da su ankete „*metodološki loše napravljene*” (19, TZ), „*banalne*” (39, TZ) „*presažete*” (35, TZ), „*pokazuju djelomične rezultate*” (14, HZ), odnosno da povratne informacije prikupljene takvim anketama „*nisu reprezentativne*” (24, PZ), a studenti im pristupaju „*onako usput*” (16, HZ). Važnost rezultata studentskih anketa percipira se jedino u procesu napredovanja u zvanju, na što upućuje i sljedeća izjava sudionika istraživanja koji ujedno smatra da se nastava u kontekstu uspjeha pojedinca na instituciji ne vrednuje:

Nastava se ne vrednuje. Vrednuje se jedino u okviru da danas-sutra kada ideš, znači, u zvanje docenta, da je potrebna pozitivna studentska anketa sa određenom ocjenom višom od 3. Ali to što sam ja dobar nastavnik ili loš, što sam pristupačan ili manje pristupačan, to je definitivno dosad ostajalo samo na nekakvim lijepim riječima, a ja od toga, moram reći, nemam ništa. (29, BMZ)

Uočava se i jedan slučaj zloupotrebe rezultata studentskih anketa koji je narušio kvalitetu međuljudskih odnosa na instituciji, o čemu svjedoči sljedeći iskaz sudionice istraživanja:

Problem je nastao kad su se te ankete počele koristiti kao sredstvo protiv nastavnog staleža na način da bi taj koji je smijenio prvog pročelnika, on vam je pozivao studente k sebi i govorio im da iznesu primjere negativnog rada nekih

nastavnika. I onda je to bilo, kako bi rekla... Znete kakvi su studenti. Svakakvih je tamo bilo primjera, uglavnom ružnih, uvrjedljivih, a on je to sve stavio na papir i čitao na stručnom vijeću. (...) Kasnije su se, kad sam ja izravno studentima rekla zašto su to koristili, aktivirali ovi pozitivci i rekli da nije to baš tako bilo. (36, BTZ)

Ipak, pojedini sudionici na razini svojih institucija uočavaju pozitivnu klimu po pitanju unaprjeđenja nastave naglašavajući da primjećuju kako „*institucija znatno nastoji poboljšati kvalitetu nastave u zadnje vrijeme*” (39, TZ). Unatoč tome, često se spominje i problem institucijskog **izostanka nagrađivanja uspješnog, ali i sankcioniranja neuspješnog rada u nastavi**. Jedan sudionik stoga predlaže da bi bilo poželjno uvesti neki oblik nagrađivanja rada u nastavi, ističući da to „*ne mora biti novčano, materijalno, može biti i u obliku priznanja na vijeću*” (19, TZ). Na nekim institucijama takva praksa već postoji i pokazala se motivirajućom što se može iščitati iz sljedećeg navoda:

Rezultati se redovito prate, predstave nam se na fakultetskim vijećima tako da je to posebno priznanje. Lijepo je čuti kad nekog prozovu, od profesora do asistenta, spomenu sve koje su studenti dobro ocijenili. (21, DZ)

Osim o nagrađivanju, sudionici progovaraju i o problemu (ne)sankcioniranja lošeg rada u nastavi. Iako na pojedinim institucijama postoji praksa da se o rezultatima anketa izvještava na zajedničkim sastancima, takvi izvještaji u načelu ne služe ni unaprjeđenju kvalitete nastave ni sankcioniranju nepoželjnih nastavnih praksi. Isto tako, događaju se i pomalo neuobičajene situacije u kojima uspješni, odnosno, prema rezultatima anketa visoko ocjenjivani nastavnici budu proglašeni „lošima”:

Sa sveučilišta se traži da sa 10% najlošije ocjenjenih nastavnika dekan mora razgovarati, pa to na kraju ispadne smiješno jer smo, recimo, prošle godine imali da je najlošije ocijenjen nastavnik imao ocjenu 4,2 pa onda dekan mora s njim razgovarati. (16, HZ)

Niti idemo za tim da ovi lošiji postaju malo bolji, niti će netko biti prozvan, niti će ovaj koji je najbolji biti pohvaljen, niti da će ga se pitati za iskustva kako radi, nego se više gleda na razini – ‘a ha, asistenti idu na kavu sa studentima pa su zato dobro ocijenjeni. (39, TZ)

Mi imamo odbor za kvalitetu koji provodi te evaluacije, daje neke smjernice, međutim, u biti eventualno sankcionira one koji su zbilja loši, odnosno pokušava popraviti one koji su zbilja loši, dok za one koji su dobri nema nikakvih posebnih nagrada. (22, DZ)

Izostanak sustavnog nagrađivanja kvalitetnog rada u nastavi na razini institucije ili odjela neki mladi znanstvenici ne percipiraju kao značajan problem. Oni u svojem radu pronalaze mehanizme „samonagrađivanja”, odnosno prepoznaju situacije zbog kojih sebe percipiraju uspješnim nastavnicima. Tako, primjerice, jedan sudionik svoju nagradu za sudjelovanje na

kongresu doživljava kao „*potvrdu za svoje nastavno umijeće*” (29, BMZ), dok druga sudionica navodi da joj je „*dovoljan pokazatelj to što studenti dođu na predavanja u velikom broju, bez da ih se potpisuje*” (21, DZ).

Iako važni, ovakvi oblici vlastitog samopotkrepljenja ne bi trebali predstavljati mehanizme institucijske podrške rada u nastavi. U tom bi kontekstu visokoškolske institucije valjale promisliti o mogućim modelima nagrađivanja i poticanja nastavnika na usavršavanje nastavne djelatnosti.³

Analizirani rezultati istraživanja u kontekstu drugog istraživačkog pitanja o upućuju na jedinstven zaključak. Naime, rezultati dominantno govore o nepodržavajućem institucijskom okruženju spram nastavne djelatnosti. Ovakvi nalazi dovode do zaključka da iako na razini politika – nacionalnih pa čak i nekih sveučilišnih – postoje jasno definirane politike poticanja i razvoja kvalitete visokoškolske nastave, kao i dijelom mehanizmi podrške njezina usavršavanja, institucijske i osobne prakse upućuju na dijametralno suprotne zaključke. Jaz koji se javlja u ovom slučaju čini se da je posljedica dugogodišnjeg zanemarivanja nastavne djelatnosti na hrvatskim visokim učilištima te će u tom smjeru biti potrebni dodatni naponi i osnaživanje posebno mladih znanstvenika za ulaganje u nastavu kao jednu od temeljnih akademskih djelatnosti.

3.3. Motivacija i iskustvo utječu na otklanjanje početničkih nesigurnosti u radu u nastavi i formiranje nastavničkog identiteta

U nastojanju da se odgovori na treće istraživačko pitanje, cilj je bio opisati što predstavlja bit/esenciju profesionalne socijalizacije u nastavnu djelatnosti s obzirom na osobne karakteristike i iskustva mladih znanstvenika. Rezultati istraživanja analizirani u kontekstu postavljenog istraživačkog pitanja upućuju na raznolikost individualnih iskustava mladih znanstvenika u percepciji profesionalne socijalizacije u nastavnu djelatnost. Prikazana je iskustva moguće objediniti u četiri podteme koje obilježavaju i opisuju osobni put mladog znanstvenika u nastavnu djelatnost:

- 1) S prvim iskustvima rada u nastavi povezuju se osjećaji stresa, nesigurnosti i treme.
- 2) Iskustvo i napredovanje u zvanju utječu na povećanje sigurnosti i uspješniji rad u nastavi.
- 3) Intrinzična motivacija za rad u nastavi preduvjet je primarnog poistovjećivanja s nastavničkim identitetom.

3 Iako rijetki takvi slučajevi postoje i na hrvatskim sveučilištima. Tako je, primjerice, Sveučilište u Rijeci u akademskoj godini 2015./2016. po prvi puta dodijelilo godišnje nagrade najboljim sveučilišnim nastavnicima za rad u nastavi. Iako su kriteriji po kojima su nagrade dodjeljivane (ocjene studentskih evaluacija) u dijelu akademske zajednice izazvale prijepore, ovaj se primjer zasigurno može smatrati primjerom dobre prakse poticanja i razvoja nastavnog rada na hrvatskim visokim učilištima.

- 4) Na početku akademskog profesionalnog puta mladi znanstvenici tragaju za svojom (primarnom) profesionalnom ulogom.

Proces profesionalne socijalizacije mladom znanstveniku omogućuje da usvoji norme i standarde, vrijednosti i stavove, kao i znanja, vještine i ponašanja povezana s njegovim statusom u akademskoj zajednici (Hakala, 2009). Rezultati dosadašnjih istraživanja o profesionalnoj socijalizaciji upućuju na to da prva iskustva u akademskom profesionalnom putu imaju velik utjecaj na razvoj koncepta učenja i poučavanja, vrijednosti i profesionalnog identiteta (Remmik et al., 2011). Kada govore o samim počecima i **prvim iskustvima rada u nastavi**, sudionici istraživanja najčešće ih povezuju s **osjećajem straha, neizvjesnosti i nelagode** koji su uzrokovani neiskustvom, manjkom samopouzdanja i čestim preispitivanjem vlastitih nastavnčkih kompetencija. Iako je početnička nesigurnost u radu u nastavi očekivan proces i zajedničko obilježje gotovo svim sudionicima ovog istraživanja, ovakvi istraživački nalazi u neskladu su s prethodno provedenim kvantitativnim istraživanjem u nacionalnom okruženju koje upućuje na to da mladi znanstvenici na početku svog profesionalnog puta vrlo visoko procjenjuju osobnu ovladanost nastavnčkim kompetencijama (Turk i Ledić, 2016a). Na temelju navedenoga, može se pretpostaviti da visoke procjene ovladanosti nastavnčkim kompetencijama na početku akademske karijere nisu odraz realnog stanja, već posljedica izostanka samokritične procjene osobne ovladanosti nastavnčkim kompetencijama, kao i posljedica manjka znanja o konkretnim vještinama i znanjima potrebnim za uspješan rad u nastavi. Sudionici ovog istraživanja u svojim iskazima govore upravo o manjku kompetencija i početničkim izazovima povezanim s početkom rada u nastavi, što se uočava u sljedećim navodima:

Na početku je bilo čudno, mislim neugodno, stresno, ali poslije sam se navikao. Mislim, dan danas mi je, ono, prvi sat mi je... (na početku akademske godine) ... A nije stresan, ali mi je nekako težak. Prvi put tek vidite ljude pa kakvi su, pa... neki su ono, zločesti, neke generacije su baš dobre, neki ništa ne pitaju, neki svašta pitaju. Ono, dok čovjek shvati s kim ima posla. A onda poslije bude okej. Ali jasno prvi put kad čovjek predaje... Stresno mi je bilo. (8, PZ)

Dakle, ja jesam završila nastavnčki smjer, ali nikada nisam ušla u učionicu i ovaj... I zapravo mi je taj dio ulaska u učionicu i predavanja, mogu reći, bio najteži i najveći izazov. (14, HZ)

A sada ste odjedanput u ulozi tog profesora i trebate stati za katedru i pričati. Iako sam imala materijale i pripremila nešto novo i istraživala, već sama ta ideja da ću biti prvi put u nastavi pa, moram priznati, da sam bila isto tako sva u iščekivanju što i... hoće li to biti dobro? Interesantno? Je li to to? I znam da sam se pokušavala sjetiti kako to drugi profesori rade, pa se sjećala kako je meni bilo dok sam studirala, pa se pitala hoće li to mojim studentima biti interesantno. Sjećam se da je taj prvi put bio pun iščekivanja – kako ću ja to? (21, DZ)

Ono, ne vladam nečim, doslovce, nesigurna sam, prvi put kraj toliko ljudi držim nastavu, nisam najsigurnija na svijetu, a onda oni (studenti) krenu, ono, čerečit doslovce. (...) Kad netko priča s tobom k'o s mlađom sestrom. (...) A balavci, ne znaš

se postaviti, pa bježiš u nekakav, ono, strogi izraz lica jer ne znaš što bi drugo. (...) Na početku je bilo... Ne znam, nekad sam se znala osjećat k'o u raljama. (41, DZ)

Iskustva povezana s početcima rada u nastavi kod nekih se sudionika očituju kroz intenzivan osjećaj nesigurnosti i nelagode, dok se kod nekih uočava pozitivna početnička trema što se ilustrativno može iščitati iz sljedećih odgovora:

S obzirom na to da ja dotad nisam imao iskustva u nastavi, to je bila jedna ono... enigma, kako ću se ja sad tu snaći. Nisu bili neki strahovi, nego sam jednostavno znao da me čeka jedan određeni veći angažman, da i u to područje što uspješnije uđem. (37, DZ)

Pa zapravo su mi bila super iskustva, super. Na početku sam imala onako malo laganu tremu i tako, ali to mi je brzo prošlo. (...) Na početku, tek kad sam se zaposlila, bilo mi je malo teško, zato što sam držala jedan kolegij na kojem su mi studenti bili kolege s kojima sam ja studirala. (...) I onda mi je to bila onako malo nezgodna situacija, ono u smislu – joj, ja sad vas moram ocjenjivat, govoriti vam Vi. (24, PZ)

Prikazana iskustva sudionika istraživanja moguće je povezati s Kugelovim (1993) fazama razvoja nastavničkih kompetencija. U tom se kontekstu mogu interpretirati iz perspektive njegove prve faze prema kojoj nastavnici početnici najčešće nemaju iskustva za rad u nastavi, oslanjaju se na iskustvo promatranja vlastitih nastavnika i primjenu njihovih nastavničkih praksi, orijentirani su na sebe i svoju ulogu (a ne ulogu studenata), suočavaju se sa strahovima povezanim s radom sa studentima, nesigurni su u svoje vještine i preispituju svoje sposobnosti. Ipak, treba istaknuti da sudionici istraživanja upućuju na to da **iskustvo pozitivno utječe na smanjenje početničkih izazova u radu u nastavi, dok izbor u prvo znanstveno-nastavno zvanje docenta pojedini sudionici prepoznaju kao važan segment unaprjeđenja vlastite nastavne djelatnosti.**

S iskustvom se svake godine mijenjate sve više i više. Znači, ja mislim da na 1. godini kad sam držala nastavu, pa drugoj, na drugoj sam već bila bolja jer sam bila iskusnija. To iskustvo asistenta meni je bilo daleko korisno i kako se to iskustvo povećavalo, to sam bila uspješnija. (24, PZ)

U nastavi, znači, dobivate možda malo više sati nastave, dobivate i referencu svog predmeta i to je lakše jer vam nitko ne može prekrajati silabus, je li, u programu. Sami ocjenjujete studente. (...) Mijenjaju se te ovlasti, da samostalno organizirate predmet, da studente samostalno ispitujete, da završne radove, sudjelujete u tim završnim radovima, oblikovanju i tako. (36, BTZ)

Osim navedenog, iskustvo rada u nastavi, jednako kao i percepcija nastavničke uloge, imaju ulogu u formiranju stavova mladih znanstvenika spram vrijednosti nastavničkog u odnosu na istraživački rad. Mladi znanstvenici, sudionici ovoga istraživanja, nerijetko afirmativno govore o nastavi i njezinoj važnosti u kontekstu (temeljnih) akademskih djelatnosti

te prepoznaju osobno zadovoljstvo koje proizlazi iz bavljenja nastavom. Tako, primjerice, pojedini sudionici istraživanja rad sa studentima percipiraju kao „gušt” (3, HZ) i „užitak” (30, BMZ), a zadovoljstvo radom u nastavi očituje se i u sljedećim navodima sudionika istraživanja:

Strašno volim predavati i potrebu da iskažem svoj stav, ostvarujem u nastavi. (14, HZ)

Volim nastavu i smatram da ju obavljam kvalitetno i dobro. (36, BTZ)

Volim nastavu jer mogu direktno utjecati na ljude i praktički ih odgajati. (26, TZ)

Uživancija mi je raditi u nastavi jer je mogu povezati sa strukom i znanošću. (39, TZ)

Imam želju da svoje iskustvo, najbolje što mogu, prenesem na studente i priprelim ih na to što ih čeka. (15, HZ)

Nastava mi pruža veselje kad nekome predajem svoje znanje i kad netko od mene to znanje usvoji. (32, BMZ)

Ovakvi se nalazi mogu analizirati u kontekstu istraživanja o ulozi emocija i samopouzdanja kao važnih elemenata nastavnog procesa (Postareff i Lindblom-Ylänne, 2011). U rezultatima provedenog istraživanja autorice ističu da nastavnikovo zadovoljstvo i užitak rada u nastavi mogu značajno poboljšati napredak rada i uspješnost studenata. Osim toga, rezultati njihova kvalitativnog istraživanja upućuju na to da sveučilišni nastavnici, kada govore o nastavi, češće spominju pozitivne emocije (npr. užitak, entuzijazam, zadovoljstvo) koje proizlaze iz nastavnčkog posla (Postareff i Lindblom-Ylänne, 2011). Međutim, iako se nastava dominantno pozitivno percipira u kontekstu osjećaja osobnog zadovoljstva, postoje primjeri pojedinaca, sudionika ovog istraživanja, koji je smatraju poslom koji se „mora odraditi” (8, PZ) i poslom koji „izaziva stresove na puno razina” (41, DZ). Međutim, iako je riječ o kvalitativnom istraživanju u kojemu je svaki oblik moguće kvantifikacije neopravdan, čini se da je intenzitet negativno konotiranih iskustava sudionika istraživanja manji u odnosu na ona pozitivna.

U kontekstu osobnih iskustava povezanih s radom u nastavi mladi znanstvenici koji imaju izražen pozitivan stav spram nastave i kod kojih se **prepoznaje jaka intrinzična motivacija za rad u nastavi, najčešće sebe primarno doživljavaju nastavnicima, a manje istraživačima**. Na tom tragu, Tigelaar i suradnici (2004) posebice ističu da su osobne karakteristike nastavnika te stavovi i uvjerenja o nastavi i studentima, vrlo važan čimbenik u izgradnji nastavnčkog identiteta i preduvjet za razvoj nastavnčkih kompetencija. U kontekstu vlastitoga samopoimanja između uloga nastavnika i istraživača može se prepoznati snažna osobna povezanost sudionika istraživanja s ulogom nastavnika:

Ma više kao nastavnik, volim ja to, to mi je lijepo, pričat sa studentima, komunicirati i tako... Nekako rad sa studentima, mladim ljudima, čujete njihova razmišljanja, komentirate, nekako mi to više leži. (21, DZ)

Rad sa studentima posebno ima neke prednosti jer vas to pomlađuje. To je jedna nova energija. (...) Oduvijek, od djetinjstva sam se vidjela kao nastavnica. (16, HZ)

Ne doživljam sebe kao znanstvenika, usprkos tituli i znanstvenim radovima. To je, kao i sve drugo u životu, uloga u koju nekako moraš urast. Ako me netko pita, čak i dan danas, ono, čisto da skratim objašnjenja i neka pitanja, ako nije bitno, onda ja kažem da sam ja nastavnik. (...) Lakše je. Kažeš da si „teacher” i onda svak zna. Ono, nastavnik. A super. Svak zna nekoga nastavnika, a nitko ne poznaje znanstvenog novaka. (15, HZ)

Ako se uzmu u obzir specifičnosti profesionalne socijalizacije kao procesa identifikacije i poistovjećivanja sa svojom profesionalnom ulogom (Vizek Vidović, Brajdić Vuković i Matić, 2014), tada ne čudi da mladi znanstvenici na početku svojeg akademskog profesionalnog puta i dalje **tragaju za svojom (primarnom) profesionalnom ulogom** što jasno pokazuje navod sudionice istraživanja koja ističe:

Zasad se smatram 40% nastavnikom i 60% istraživačem. Trunčica više za znanost jer sam friško doktorirala pa još imam tih nekih zaostataka. Ali u principu, mislim, pola-pola. (39, TZ)

Ovakav nalaz dijelom se može povezati s rezultatima istraživanja o promjenama u akademskoj profesiji u Hrvatskoj (Turk i Ledić, 2016b) prema kojima se akademski djelatnici u Hrvatskoj najviše osjećaju nastavnicima, podjednako nastavnicima i istraživačima, a najmanje dominantno istraživačima. Njihovo samopoimanje dominantno je određeno izvanjskim faktorima, najčešće negativno konotiranim (povećan opseg nastavne administracije, velik broj studenata i slično), što predstavlja izazov u kontekstu njihova zadovoljstva poslom.

Neki sudionici istraživanja, iako nastavu i istraživački rad smatraju podjednako motivirajućima i važnima te ih nastoje međusobno usklađivati, teže se poistovjećuju s nastavničkom ulogom te ističu da je posao znanstvenika važniji za opstanak u sustavu visokog obrazovanja i očuvanje radnog mjesta. Takvo razmišljanje upućuje na (opravdanu) zabrinutost mladih znanstvenika, što je i očekivano, s obzirom na to da analiza kriterija napredovanja u znanstveno-nastavna zvanja pokazuje da su za napredovanje u akademskoj karijeri važniji rezultati znanstveno-istraživačke djelatnosti, dok je nastavni rad u tom kontekstu marginaliziran i zapostavljen (Turk i Ledić, 2016a). Za razliku od onih sudionika istraživanja koji se primarno identificiraju kao nastavnici i kod kojih se prepoznaje jaka intrinzična motivacija za bavljenje nastavničkom djelatnošću, mišljenja mladih znanstvenika koji sebe primarno doživljavaju znanstvenicima više su „obojena” pripadnošću vlastitom znanstvenom području, kako je opisano u raspravi koja prikazuje makrorazinu iskustva profesionalne socijalizacije u nastavnu djelatnost.

4. Zaključak

Uloga istraživača kao „mjernog instrumenta” koji treba biti u mogućnosti razumjeti i adekvatno pristupiti interpretaciji različitih iskustava i ideja, predstavlja jedan od izazova kvalitativnih istraživanja zbog čega se kvalitativna metodologija i dalje ne primjenjuje jednako često te se smatra „nedovoljno znanstvenom” (Jeđud, 2008; Vučković Juroš, 2011). Ipak, u „obranu” kvalitativne paradigme kao jednakopravne kvantitativnoj, valja istaknuti da kvalitativ-

ni istraživači u svojim istraživanjima koriste široki spektar metodoloških postupaka kojima nastoje osigurati točnost, širinu i dubinu istraživanog fenomena (Halmi, 1996). U ovom istraživanju strogo se vodilo računa o poštovanju načela znanstvene rigoroznosti koja se, između ostalog, odnose na introspekciju istraživača, poštovanje etičkih načela i povjerljivosti podataka, odabir procesa uzorkovanja metodom maksimalne varijacije, transparentnosti i dosljednosti u opisu analize podataka, kao i u procesu provođenja tematske analize.

U ovom radu cilj je bio prikazati iskustva profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika u nastavnoj djelatnosti u kontekstu disciplinarnih specifičnosti, institucijskih praksi te iz perspektive iskustava povezanih s osobnim karakteristikama mladih znanstvenika te njihovim stavovima i vrijednostima. U tom smislu valja istaknuti da je nastavna djelatnost samo jedan od segmenata profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika koji je u ovom istraživanju promatran izdvojeno od ostalih važnih elemenata akademske profesije. Stoga se može reći da se ograničenje ovog istraživanja prepoznaje u uskom fokusu istraživačke teme koja nastavu promatra kao izolirani fenomen, čime se upućuje na to da bi za cjelovitiji i iscrpniji uvid u profesionalnu socijalizaciju mladih znanstvenika u nastavu ipak trebalo dovesti u odnos s drugim važnim implicitnim i eksplicitnim elementima akademske profesije (primjerice, istraživačkim radom, doprinosom razvoju društva i zajednice).

Rezultati ovog istraživanja upućuju na određena obilježja koja su zajednička svim mladim znanstvenicima, sudionicima ovog istraživanja, kada je u pitanju profesionalna socijalizacija u radu u nastavi. Kada je riječ o makro razini iskustva rada u nastavi, u ovom istraživanju uočene su razlike između mladih znanstvenika koji dolaze iz tzv. „tvrdih” i „mekih” znanosti. Iako nije uočena snažna podijeljenost sudionika istraživanja u kategoriju „prirodnjaka koji preferiraju istraživački rad” i „društvenjaka koji preferiraju nastavu”, takva se podjela ipak nazire pa se stoga može reći da pripadnost određenoj disciplini utječe na oblikovanje stavova i percepciju važnosti nastavne djelatnosti kod mladih znanstvenika. Preporuka je za buduća istraživanja usredotočiti se na specifičnosti pojedinih disciplinarnih područja koja u ovom istraživanju nisu obuhvaćena, čime bi se omogućilo još dublje sagledavanje iskustva profesionalne socijalizacije u nastavnu djelatnost u kontekstu posebnosti disciplinarnih karakteristika.

Uvidom u rezultate mezorazine zaključuje se da se mladi znanstvenici za svoju nastavničku ulogu pripremaju u okruženju koje ne podržava, ne vrednuje, a katkad i koči razvoj nastavne djelatnosti. Nepodržavajuća praksa na institucijama očituje se kroz izostanak sustavne podrške za rad u nastavi, nedostatak prilika za obrazovanje i usavršavanje nastavničkih kompetencija, lošu organizaciju nastavne djelatnosti, preopterećenost radom u nastavi koja otežava mobilnost i znanstvenu produktivnost mladih istraživača. U tom kontekstu valjalo bi se detaljnije posvetiti analizi takvih nepodržavajućih institucijskih praksi, odnosno istražiti koji su specifični razlozi zbog kojih visokoškolske institucije neprestano podbacuju u pogledu uvođenja mladih znanstvenika u nastavničku profesiju.

Posebno valja istaknuti da neovisno o raznolikosti iskustava koja se mogu detektirati u odgovorima mladih znanstvenika, zajednički nazivnik koji povezuje primarno mikrorazinu i mezorazinu analize upućuje na osjećaj nesigurnost i nedostatne podrške kao jednog od glavnih obilježja procesa profesionalne socijalizacije u nastavnu djelatnost u nacionalnom okruženju.

Početnička nesigurnost za rad u nastavi koja se dodatno potkrepljuje u slučajevima nedovoljne podrške okoline te proces traganja za profesionalnim identitetom opisuju esenciju procesa profesionalne socijalizacije u nastavnu djelatnost na mikrorazini. Ovakvi nalazi opovrgavaju rezultate novijih istraživanja u nacionalnom okruženju koja upućuju na visoku ovladanost nastavničkim kompetencijama na početku akademske karijere (Turk i Ledić, 2016a)⁴ te otkrivaju „drugu stranu medalje” opisujući populaciju mladih znanstvenika dijelom akademske zajednice koji je svjestan manjka svojih nastavničkih sposobnosti, ali je istodobno svjestan i da napredak u radu u nastavi dolazi s iskustvom i radom.

Sve navedeno upućuje na zaključak da su mladi znanstvenici poput samostalnih strijelaca kada je u pitanju profesionalna socijalizacija u nastavnu djelatnost te da iskaz sudionika istraživanja „*svi odmah znaju predavati pa i ti možeš*” upućuje na jasan nedostatak strukturirane podrške i obrazovanja koji rezultira početničkom nesigurnošću i nedovoljnom razinom pripremljenosti za nastavnu djelatnost. Ipak, valja istaknuti da neovisno o dobivenim rezultatima mladi znanstvenici tijekom procesa profesionalne socijalizacije izgrađuju afirmativne stavove (*volje, želje i ljubavi*) prema nastavnoj djelatnosti, što može biti olakotna okolnost u planiranju i razvoju adekvatnih sustava podrške za one mlade znanstvenike koji tek dolaze ili koji su na početku procesa profesionalne socijalizacije.

Na temelju rezultata ovoga istraživanja mogu se definirati preporuke za daljnja istraživanja ove teme kao i preporuke za kreatora obrazovnih politika na nacionalnoj razini. U prvom redu to se odnosi na osnaživanje mladih znanstvenika u strukturiranoj pripremi za nastavničku ulogu, zatim osnaživanje visokoškolskih institucija u procesu razvoja obrazovnih programa za stjecanje nastavničkih kompetencija, kao i strateško ulaganje u sustav mentorske i kolegijalne podrške. Također, valjalo bi preciznije detektirati na koji način pojedina sveučilišta i njihove sastavnice ulažu u razvoj nastave kao jedne od temeljnih djelatnosti sveučilišta. U tom kontekstu, dobiveni rezultati predstavljaju podlogu za poimanje i razumijevanje izazova s kojima se mladi znanstvenici suočavaju, dok u okvirima šire teme akademske profesije mogu poslužiti kao njezina nadopuna u nacionalnom i međunarodnom istraživačkom okruženju.

Literatura

1. Adams, M. i Rytmeister, C. (2000). Beginning the academic career: How can it best be supported in the changing university climate? U: L. Richardson i J. Lidstone (ur.), *Flexible Learning for a Flexible Society*, 20–29: ASET and HERDSA.

4 Navedeni rezultati istraživanja upućuju na to da mladi znanstvenici statistički značajno niže procjenjuju važnost nastavničkih kompetencija akademske profesije, dok istodobno razinu vlastite ovladanosti procjenjuju statistički značajno višom u odnosu na iskusnije sudionike istraživanja. Takav je nalaz u tom kontekstu bio izrazito paradoksalan, što je ovim istraživanjem i potvrđeno. U tom kontekstu nerealne procjene mladih znanstvenika upućuju na njihovu razinu nedovoljne samokritičnosti i istraživačke odgovornosti u sudjelovanjima u ovim i sličnim istraživanjima.

2. Adcroft, A. P. i Taylor, D. (2010). Developing a conceptual model for career support for new academics. *International journal of teaching and learning in higher education*, 22(3), 287–298.
3. Arimoto, A. (2014b). The teaching and research nexus in the third wave age. U: Shin, J. C., Arimoto, A., Cummings, W. K., Teichler, U. (ur). *Teaching and Research in Contemporary Higher Education*. str. 15–33. Springer: Netherlands.
4. Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative Methods* 1(3): 385–405.
5. Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18, 215–228.
6. Becher, T. (1989). *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Culture of Discipline*. Milton Keynes, UK: Open University Press.
7. Bess, J. L. (1998). Teaching well: Do you have to be schizophrenic?. *The Review of Higher education*, 22(1), 1–15.
8. Biglan, A. (1973). The characteristics of subject matter in different academic areas. *Journal of applied psychology*, 57(3), 195.
9. Bognar, L., i Kragulj, S. (2010). Kvaliteta nastave na fakultetu. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 56(24), 169–182.
10. Boyer, E. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
11. Boyer, E. L. (1996). The scholarship of engagement. *Bulletin of the American Academy of Arts and Sciences*, 49(7), 18–33.
12. Brajdić Vuković, M. (2013). Aktualni problemi profesionalne socijalizacije u novačkom sustavu: slučaj prirodnih i društvenih znanosti. *Revija za socijalnu politiku*, 20(2), 99–122.
13. Braun, V., i Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77–101.
14. Braxton, J. M. (1993). Selectivity and rigor in research universities. *Journal of Higher Education*, 64, 657–675.
15. Brew, A. (2006). *Research and Teaching. Beyond the Divide*. New York: Palgrave Macmillan.
16. Brew, A. (2012). Teaching and research: new relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education. *Higher Education Research i Development*, 31(1), 101–114.
17. Checkoway, B. (2001). Renewing the civic mission of the American research university. *The Journal of Higher Education*, 72(2), 125–147.
18. Colbeck, C. L. (1998). Merging in a seamless blend: How faculty integrate teaching and research. *Journal of Higher Education*, 69(6), 647–671.
19. Colbeck, C. L. (2002). Integration: Evaluating faculty work as a whole. *New Directions for Institutional Research*, 114, 43–52.
20. Creswell, J. W. (2007). *Qualitative enquiry and research design: Choosing among five approaches*. US: Sage publications Ltd.

21. Cvetek, S. (2015). *Učenje in poučevanje v visokoškolskem izobraževanju: Teorija in praksa*. Ljubljana: Buča.
22. Čulum, B. i Ledić, J. (2010). *Civilna misija sveučilišta: element u tragovima*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
23. ENQA (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Preuzeto 14.12.2016. s: http://www.eua.be/Libraries/quality-assurance/esg_2015.pdf?sfvrsn=0.
24. EUA (2010). *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education*. Brussels: European University Association. Preuzeto 5.12.2016. s: <http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/Trends2010>.
25. EUA (2015). *Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities*. Brussels: European University Association. Preuzeto 5.12.2016. s: http://eua.be/Libraries/publications-homepage-list/EUA_Trends_2015_web.
26. Europska komisija (2013). *Report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in europe's higher education institutions*. Preuzeto 1.12.2016. s: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/reports/modernisation_en.pdf.
27. Europska komisija, EACEA, Eurydice (2015). *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
28. Gibbs, G. i Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active learning in higher education*, 5(1), 87–100.
29. Golub, B. (2008). Socijalni i profesionalni profil prirodoslovaca i društvoslovaca. U: Prpić, K. (ur.), *Onkraj mitovima o prirodnim i društvenim znanostima: sociološki pogled*, (str. 21–71). Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
30. Greenbank, P. (2006). The academic's role: the need for a re-evaluation?. *Teaching in higher education*, 11(1), 107–112.
31. Hakala, J. (2009). Socialization of junior researchers in new academic research environments: Two case studies from Finland. *Studies in Higher Education*, 34(5), 501–516.
32. Halmi, A. (1996). *Kvalitativna metodologija u društvenim znanostima*. A. G. Matoš: Samobor.
33. Harkavy, I. (2006). The role of universities in advancing citizenship and social justice in the 21st century. *Education, citizenship and social justice*, 1(1), 5–37.
34. Jedud, I. (2007). Alisa u zemlji čuda – kvalitativna metodologija i metoda utemeljene teorije. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 43(2), 83–101.
35. Karlsson, J. (2007). Service as collaboration – an integrated process in teaching and research: A response to Greenbank. *Teaching in Higher Education*, 12, 281–287.
36. Kogan M. i Teichler U. (ur.) (2007). *Key Challenges to the Academic Profession*. Kassel: International Centre for Higher Education Research, University of Kassel.

37. Kovač, V. (2001). *Osposobljavanje i usavršavanje sveučilišnih nastavnika*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
38. Kugel, P. (1993). How professors develop as teachers. *Studies in higher education*, 18(3), 315–328.
39. Kuh, D. G. i Hu, S. (2001). Learning Productivity at Research Universities. *The Journal of Higher Education*, 72(1), 1–28.
40. Ledić, J. (1992). Pristup pedagoškom usavršavanju sveučilišnih nastavnika, *Napredak*, 2, 195–199.
41. Ledić, J. (1993). K novim standardima visokoškolske nastave. *Napredak*, 134(2), 187–196.
42. Ledić, J. (1994). TQM – novi pristup kvaliteti visokog obrazovanja. *Napredak*, 135(4), 456–465.
43. Ledić, J. (2007). U potrazi za civilnom misijom hrvatskih sveučilišta. U: Previšić, V., Šoljan, N. N. i Hrvatić, N. (ur.): *Pedagogija – prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja. Svezak 1, Zbornik radova Prvog kongresa pedagoga Hrvatske*, (str. 123–134), Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
44. Ledić, J. (2009). *Potiču li sveučilišni nastavnici prezir spram obrazovanja za nastavničku profesiju*. Izlaganje na okruglom stolu „Predvisokoškolsko obrazovanje: Hrvatski kvalifikacijski okvir, naukovna osnova i izobrazba nastavnika i učitelja”, Zagreb: Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti. Preuzeto 7.3.2017. s: <http://info.hazu.hr/upload/file/HKO/Jasminka%20Ledic.pdf>.
45. Ledić, J., Kovač, V. i Rafajac, B. (1998). Položaj studenata na sveučilištu u svjetlu analize kvalitete nastave. *Društvena istraživanja*, 7(4-5), 619–637.
46. Macfarlane, B. (2005). Placing service in academic life. U: Barnett, R. (ur.). *Reshaping the university: New relations between research, scholarship and teaching*, str. 165–177, Berkshire: Open University Press.
47. Marentić Požarnik, B., i Lavrič, A. (2015). Fostering the quality of teaching and learning by developing the “neglected half” of university teachers’ competencies. *CEPS Journal*, 5(2), 73–93.
48. McLeod, H., i Badenhorst, C. (2014). Stories of Researcher beginnings and becomings. *Creative Approaches to Research*, 7(1), 67.
49. Neumann, R. (1992). Perceptions of the teaching-research nexus: A framework for analysis. *Higher Education*, 23, 159–171.
50. O’Meara, K. A. (2002). Uncovering the values in faculty evaluation of service as scholarship. *Review of Higher Education*, 26(1), 57–80.
51. Ostrander, S. (2004). Democracy, civic participation, and the university: A comparative study of civic engagement on five universities. *Nonprofit and voluntary sector quarterly*, 33(1), 74–93.
52. Peko, A., Mlinarević, V., i Buljubašić-Kuzmanović, V. (2008). Potreba unaprjeđivanja sveučilišne nastave. *Odgovorne znanosti*, 10(1–15), 195–208.

53. Petersen, E. B. (2011). Staying or going?: Australian early career researchers' narratives of academic work, exit options and coping strategies. *Australian Universities' Review*, 53(2), 34.
54. Polio, R. H. (1996). *The Two Cultures of Pedagogy: Teaching and Learning in the Natural Sciences and the Humanities*. University Studies Publications. Preuzeto 16.11.2016. s: http://trace.tennessee.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1004&context=utk_ustudiespubs.
55. Postareff, L. i Lindblom-Ylänne, S. (2011). Emotions and confidence within teaching in higher education. *Studies in Higher Education*, 36(7), 799–813.
56. Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. i Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 557–571.
57. Rački, Ž, Peko, A. i Varga, R. (2010). Necessity of Lifelong Education of University Teachers: Pedagogical-Psychological and Didactic-Methodological Training. *Modszertani Kozlony*, 1(1), 36–49.
58. Ramsden, P. i Moses, I. (1992). Associations between Research and Teaching in Australian Higher Education. *Higher Education*, 23(3), 273–295.
59. Remmik, M., Karm, M., Haamer, A., i Lepp, L. (2011). Early-career academics' learning in academic communities. *International Journal for Academic Development*, 16(3), 187–199.
60. Rice, R. E., Sorcinelli, M. D. i Austin, A. (2000). *Heeding new voices: Academic careers for a new generation, New Pathways (Faculty Careers and Employment for the 21st Century, Inquiry)*. Washington, D.C.: American Association for Higher Education.
61. Rončević, N., Turk, M. i Vignjević, B. (2016). Research development competencies: junior academics' perspective. U: Gómez Chova, L., López Martínez, A., i Candel Torres, I. (ur.). *ICERI2016 9th International Conference of Education, Research and Innovation*.
62. Seidman, I. (2013). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. NY & London: Teachers college press.
63. Teichler, U., Arimoto, A. i Cummings, W. K. (2013). Research and teaching: The changing views and activities of the academic profession. U: Teichler, U., Arimoto, A., i Cummings, W. K. (ur.), *The Changing Academic Profession*, (str. 117–162). Netherlands: Springer.
64. Tigelaar, D. E., Dolmans, D. H., Wolhagen, I. H., i Van der Vleuten, C. P. (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education. *Higher education*, 48(2), 253–268.
65. Turk, M. (2009). Utjecaj aktivnog učenja u visokoškolskoj nastavi na razvoj stvaralaštva budućih nastavnika. U: Bognar, L., Whitehead, J., Bognar, B., Perić-Kraljik, M. i Munk, K. (ur.). *Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju*, (str. 107–115), Zagreb: Profil International.
66. Turk, M. (2015). *Kompetencijski profil akademske profesije*. Neobjavljena doktorska disertacija. Zagreb: Učiteljski fakultet u Zagrebu.
67. Turk, M. (2016). (Nove) kompetencije akademske profesije u Europi. *Napredak: časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, 157, 145–164.
68. Turk, M. i Ledić, J. (2016a). *Kompetencije akademske profesije. Fata volentem ducunt, nolentem trahunt*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.

69. Turk, M. i Ledić, J. (2016b). Between teaching and research: challenges of the academic profession in Croatia. *CEPS Journal: Center for Educational Policy Studies Journal*, 6(1), 95.
70. UCEA (2015). *Supporting Early Career Researchers in Higher Education in Europe: The Role of Employers and Trade Unions*. Preuzeto 8.3.2017. s: <http://www.ucea.ac.uk/download.cfm/docid/28D087A3-D55F-4CAA-94AD22E3CAC68E08>.
71. Vizek Vidović, V., Vuković, M. B. i Matić, J. (2014). *IDIZ-ov priručnik za mentoriranje mladih istraživača*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
72. Vučković Juroš, T. (2011). Reporting on the Issues of Research Rigour and Ethics: The Case of Publications Using Qualitative Methods in the Croatian Social Science Journals. *Revija za sociologiju*, 41(2), 161–184.
73. Williams, L., Nixon, S., Hennessy, C., Mahon, E. i Adams, G. (2016). Inspiring to inspire: Developing teaching in higher education. *Cogent Education*, 3(1), 1154259.
74. Yerevan Communique (2015). Preuzeto 5.1.2017. s: <http://bologna-yerevan2015.ehea.info/files/YerevanCommuniqueFinal.pdf>.

To je jedan paralelni svemir i mjesto na koje se želim vratiti: MEĐUNARODNA MOBILNOST I UMREŽENOST MLADIH ZNANSTVENIKA U HRVATSKOJ

Bojana Čulum

1. Uvod: teorijsko-metodološki okvir istraživanja

Akadska mobilnost u Europi ima dugu tradiciju i stara je koliko i sama europska (srednjovjekovna) sveučilišta pa se u tom smislu pojam i ideja „lutajućeg učenjaka” (Kim, 2009: 387) povezuje već s prvim europskim sveučilištem u Bologni. Rad na sveučilištima u drugim državama, u trajanju od nekoliko mjeseci ili godina, bio je već tada, u 11. stoljeću, i ostao do današnjih dana, nerazdvojnim dijelom habitusa (europske) akademske zajednice i često olakšavao širenje novih modela rada i upravljanja, nastavnih metoda, a kasnije i istraživačkih praksi iz jedne zemlje u drugu (Musselin, 2004).

Sasvim je jasno da kada govorimo o akademskoj mobilnosti, u smislu privremenog ili trajnog boravka i/ili zapošljavanja sveučilišnih nastavnika, odnosno znanstvenika na drugoj visokoškolskoj ustanovi izvan (vlastitih) teritorijalnih granica, ne govorimo o novom fenomenu. Međunarodna je znanstvena mobilnost, tvrdi Frenken (2010, prema Robinson-Garcia et al., 2016), oduvijek bila prepoznata i priznata kao ključni mehanizam širenja znanja, posebice onog implicitnog, koje se ne može prenositi bez geografske blizine i osobnog kontakta.

Iako oduvijek karakteristična za akademsku zajednicu, mobilnost je posljednja dva desetljeća postala neizostavni element ozbiljne akademske/znanstvene karijere (Fontes, Videira i Calapez, 2013). Sveučilišta i istraživački instituti diljem svijeta sve više vrednuju iskustvo mobilnosti prilikom zapošljavanja novih djelatnika, promiču je u svojim institucionalnim politikama i potiču među svojim djelatnicima, posebice doktorandima (Araujo, 2007). Kako su globalizacija i internacionalizacija visokoga obrazovanja, prije svega, doprinijele značajnom porastu međunarodne mobilnosti i umrežavanja u sustavu znanosti i visokoga obrazovanja (OECD, 2008; Reiner, 2010; Veugelers, 2010), ne iznenađuju istraživanja koja upućuju na to da znanstvenici danas, bez obzira na disciplinarnu ukorijenjenost, ne percipiraju mobilnost samo kao kritičnu točku izgradnje njihovog ljudskog i društvenog kapitala, već postaju sve više

svjesni njezine signalizacijske uloge¹ na akademskom, odnosno znanstvenom tržištu rada (Bozeman, Dietz i Gaughan, 2001). Mavin i Bryans (2002) zaključuju da je proces umrežavanja u akademskoj zajednici u potpunosti izbrisao disciplinarne i zemljopisne granice, a većina se autora slaže i da je postao najvrednija strategija razvoja (akademске) karijere (Hakim, 1994; Altman i Post, 1996; Arthur i Rousseau, 1996; Sullivan, 1999). U tom smislu ne čudi ni rastući broj autora koji upućuju na važnost mobilnosti u planiranju razvoja istraživačkih karijera i profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika (Musselin, 2004; Ackers, 2005; Morano-Foadi, 2005). Pritom se (međunarodna) mobilnost prepoznaje kao ključni mehanizam integracije mladih znanstvenika u međunarodne i elitne transnacionalne znanstvene mreže (Mahroum, 2000; Avveduto, 2001; Ackers, 2005; Jöns, 2007; Williams et al., 2004; Laudel, 2005), kao siguran put pristupa dodatnoj infrastrukturi i sredstvima potrebnima za (kvalitetnu) provedbu istraživačkih projekata (Laudel, 2005) te kao platforma za izgradnju i jačanje njihovog znanstvenog ljudskog, odnosno znanstvenog društvenog kapitala (Bozeman, Dietz i Gaughan, 2001; Jonkers i Tijssen, 2008; Turpin et al., 2008; Woolley et al., 2008), kao i onog simboličkog (Bourdieu i Wacquant, 1992).

Europska znanstvena politika vrlo se jasno i transparentno pozicionirala spram (važnosti) akademske mobilnosti. Naime, europski se istraživački prostor (*European Research Area* – ERA), pokrenut Lisabonskom strategijom u 2000. godini, našao tako u središtu strategije kojom se stremi(lo) od Europske unije učiniti najkonkurentnije i najdinamičnije na znanju utemeljeno gospodarstvo. Promocija znanstvene/istraživačke mobilnosti prepoznata je u obraćanju pod nazivom *Mobilising the brain power of Europe: enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy* (CEC, 2005) kao nužna dimenzija kojom sveučilišta mogu ispuniti (očekivanu) ulogu u doprinosu ispunjavanju ciljeva Lisabonske strategije. Upravo je kroz europski istraživački prostor (ERA), Europskoj uniji cilj izgraditi integriran paneuropski istraživački i inovacijski sustav koji omogućuje i olakšava „slobodnu cirkulaciju istraživača, znanja i tehnologija” preko državnih granica (EC, 2008: 4). U izvještaju Europskog parlamenta o prekograničnoj mobilnosti mladih istraživača (*Cross-Border Mobility of Young Researchers*) ističu se vrijednosti mobilnosti „važne ne samo za razvoj karijere istraživača, već ukupne znanstvene i gospodarske uspješnosti EU-a” (EP, 2009: 11). Europska povelja za istraživače (*European Charter for Researchers*) i Kodeks o zapošljavanju istraživača (*Code of Conduct for the Recruitment of Researchers*) identificiraju mobilnost kao „važno sredstvo unapređenja znanstvenih spoznaja i profesionalnog razvoja u bilo kojoj fazi karijere znanstvenika/istraživača” (EC, 2005: 19). Europska komisija stoga potiče, između ostaloga, „veću mobilnost istraživača, bliže veze i snažnije suradničke odnose između različitih znanstveno-istraživačkih organizacija te umrežavanje postojećih centara izvrsnosti u Europi” (EC, 2000: 8).

1 Signalizacijska uloga mobilnosti, kako je opisuju spomenuti autori, u ovom se kontekstu odnosi na „poruke” koje se eksplicitno i implicitno prenose spoznajom o nečijoj (akademske/znanstvenoj) mobilnosti, a koje obuhvaćaju poruke odnosno informacije, primjerice, o spremnosti na preseljenje, umreženosti, kapacitetima za izgradnju suradničkih istraživačkih timova i sl. Zanimljivo je primijetiti da se signalizacijska uloga mobilnosti (u literaturi, a čini se i u praksi) uglavnom promatra u pozitivnom kontekstu pa u okruženju koje potiče i njeguje akademsku mobilnost zapravo ističe poželjne osobine znanstvenika.

Veća geografska mobilnost i sinergija između istraživača koji u različitim državama članicama zajedno rade te dijele i izmjenjuju znanja, istraživačke metodologije i opremu, postale su tako ključan dio koncepta europskog istraživačkog prostora, a na prednostima mobilnosti, kao *sine qua non* mehanizma širenja znanja, gradi se znanstvena politika, a paralelno i programi koji potiču mobilnost europskih istraživača (CEC, 2004, 2008). Relevantnost pripisana akademskoj mobilnosti i umrežavanju, u europskim se politikama posebno ističe kroz razvoj niza pokazatelja uspješnosti mobilnosti znanstvenika, a za kojima je potraga intenzivno započela lansiranjem Strategije za mobilnost u Europskom istraživačkom prostoru (*Mobility Strategy for the European Research Area*) (CEC, 2001). Povezujući mobilnost s izvrsnošću i konkurentnošću u znanosti (Ackers, 2008; OECD, 2008), europske su (znanstvene) politike tako utjecale na osnaživanje zahtjeva za mobilnosti znanstvenika na europskoj razini uopće, ali i na razinama pojedinih država članica, osobito onih sa slabijim znanstvenim sustavom, od kojih se očekuje da upravo mobilnost iskoriste kao instrument razvoja znanosti unutar vlastitih (državnih) granica (Jonkers i Tijssen, 2008; Fontes, Videira i Calapez, 2013).

I hrvatske se znanstvene i sveučilišne/institucionalne politike nedvojbeno određuju spram međunarodne mobilnosti kao nečem nedjeljivom od suvremenog akademskog konteksta.² Prema *Odluci Rektorskog zbora o nužnim uvjetima za ocjenu nastavne i stručne djelatnosti u postupku izbora u znanstveno-nastavna zvanja* (Rektorski zbor, 2006), (međunarodna) mobilnost prepoznata je kao jedan od (nužnih) uvjeta za napredovanje na svim razinama, uz razliku u očekivanom vremenskom trajanju: za izbor u zvanje docenta tako se očekuje usavršavanje na međunarodno prepoznatim institucijama u zemlji ili inozemstvu u svom znanstvenom području, struci ili nastavi, u trajanju od najmanje tri mjeseca; za izbor u izvanrednog profesora u ukupnom trajanju od najmanje jedne godine, a za izbor u zvanje redovnog profesora u ukupnom trajanju od najmanje dvije godine.³ Dulji boravci i usavršavanja na uglednim znanstvenim institucijama u inozemstvu tako su i među kriterijima za vrednovanje projektnih prijedloga koje je razvila Hrvatska zaklada za znanost (HRZZ) u ovom konkretnom slučaju usmjereni na vrednovanje iskustva, odnosno kapaciteta voditelja projekta, ali i među kriterijima za vrednovanje kandidata za mentora prilikom zapošljavanja doktoranada na projektima koje financira HRZZ, a u okviru Projekta razvoja karijera mladih istraživača.

Strateški dokumenti svih hrvatskih (javnih) sveučilišta jednako tako prepoznaju važnost međunarodnog djelovanja, vidljivosti, prepoznatljivosti, mobilnosti, odnosno integracije u europske i svjetske istraživačke tokove. U *Strategiji internacionalizacije Sveučilišta u Zagrebu*

2 Pri Ministarstvu znanosti, obrazovanja i sporta 2009. godine formirano je Povjerenstvo za mobilnost istraživača koje je donijelo Akcijski plan za mobilnost istraživača 2009.–2010., na temelju kojeg je uveden niz mjera za uklanjanje prepreka mobilnosti, kako se ističe se u akcijskom planu istoga naziva za razdoblje 2011.–2012. Nažalost, spomenuti je Akcijski plan za mobilnost istraživača za razdoblje 2011.–2012. i posljednji (dostupni) dokument na mrežnim stranicama MZOS-a, izravno povezan s temom mobilnosti istraživača.

3 Važno je napomenuti da je usavršavanje na inozemnim institucijama, u spomenutim uvjetima rektorskog zbora, jedan od mogućih/nužnih uvjeta i da je moguće napredovati na svim razinama i bez ostvarene mobilnosti, dakako, ako je ostvarena većina drugih traženih uvjeta, što često i jest slučaj (sudjelovanje u nastavi, znanstvena produkcija).

2014.–2025. (Sveučilište u Zagrebu, 2014), međunarodno se djelovanje opisuje kao „izvor i poticaj stvaralaštvu, kvalitetnoj znanosti i primjeni te osuvremenjivanju nastave. Jedan je od ključnih vidova sveučilišnoga djelovanja koji kroz međunarodne istraživačke aktivnosti te mobilnost studenata, nastavnika i istraživača pridonosi izvrsnosti u svim područjima znanosti i umjetnosti, studija i studiranja na Sveučilištu te njegovoj svjetskoj, europskoj i regionalnoj vidljivosti i prepoznatljivosti” (Sveučilište u Zagrebu, 2014: 2). U dokumentu *Strategija Sveučilišta u Splitu 2015.–2020.* (Sveučilište u Splitu, 2015), splitsko se sveučilište opisuje kao istraživačko i u strateškim se ciljevima ističe poticanje dolazne i odlazne mobilnosti istraživača kao ključ prepoznatljivosti ovoga sveučilišta u Europskom, odnosno globalnom istraživačkom prostoru. I Sveučilište u Rijeci u svojoj *Strategiji Sveučilišta u Rijeci 2014.–2020.* (Sveučilište u Rijeci, 2014) ističe viziju (vlastite) integracije u Europski istraživački prostor, čemu bi trebalo doprinijeti poticanje koncepta kruženja istraživača radi povećanja osobnih i institucijskih kapaciteta. Sveučilište u Osijeku u svojoj *Strategiji Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku 2011. – 2020.*, navodi da će „međunarodna mobilnost studenata i akademskog osoblja doprinijeti postizanju konkurentnosti Sveučilišta u Osijeku i njegove međunarodne kompetitivnosti” (Sveučilište u Osijeku, 2011: 40). Zadarsko sveučilište ističe kako će „nastaviti razvijati i usavršavati sve oblike međunarodne suradnje prvenstveno u okviru ulazne i izlazne mobilnosti studenata, nastavnika i osoblja, zatim, zajedničkih studijskih programa na svim razinama, zajedničkih međunarodnih znanstvenih i drugih projekata te uključivanja u europske programe i projekte” (Strategija Sveučilišta u Zadru 2011.–2017., 2011: 14). I u *Razvojnoj strategiji Sveučilišta Josipa Jurja Dobrile u Puli* ističu se suradnja s međunarodnim javnim i gospodarskim subjektima te visoka razina mobilnosti studenata, nastavnika i administrativnog osoblja (Sveučilište u Puli, 2011), a Sveučilište u Dubrovniku strateški se opredjeljuje za „međunarodnu suradnju kao trajno usmjerenje, ne samo u okviru mobilnosti studenata i nastavnika, nego i radi profiliranja zajedničkih studijskih programa, znanstvenih i drugih projekata, a u prvom redu poradi uključivanja u europske programe i projekte” (Strategija razvoja Sveučilišta u Dubrovniku 2016.–2025., 2015: 44).

U hrvatskom se istraživačkom prostoru o nekim aspektima (e)migracije naših znanstvenika može čitati u radovima Golub (1992, 2000), Adamović i Mežnarić (2003), Prpić (2003, 2004), Golub i Šuljak (2005). Međutim, osim izvještaja i radova dominantno povezanih s analizama mobilnosti u okviru Erasmus programa bilateralne razmjene, ne pronalazi se (mnogo) radova o akademskoj mobilnosti, kao ni o ulozi koju (međunarodna) mobilnost i umrežavanje imaju u profesionalnoj socijalizaciji mladih znanstvenika. O izazovima i aktualnim problemima profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika u nacionalnom znanstveno-istraživačkom prostoru, u okvirima kojih su i (međunarodna) mobilnost, odnosno institucionalne politike i prakse prepoznate kao izazov u ostvarenju profesionalne socijalizacije, piše Brajdić-Vuković (2012, 2013).

U literaturi o akademskoj profesiji konstrukt (akademske) mobilnosti definira se i opisuje na različite načine. Imajući u vidu koliko se relevantnih znanstvenih politika usredotočenih na mobilnost znanstvenika/istraživača razvilo u posljednja dva desetljeća, neki autori upozoravaju na manjak ozbiljnih pristupa jasnijem definiranju i operacionalizaciji mobilnosti (Ackers, 2010). Autorica dalje navodi kako se u tradicionalnom shvaćanju znanstvena mobilnost implicitno karakterizira kao dulje razdoblje boravka znanstvenika u inozemstvu (često dvije do

tri godine) i obično podrazumijeva razdoblje zaposlenja, odnosno stipendiju na doktorskoj i/ili post-doktorskoj razini. U već spomenutom izvještaju Europskog parlamenta o prekograničnoj mobilnosti mladih istraživača (*Cross-Border Mobility of Young Researchers*), opisuju se različite forme mobilnosti, ali i dalje izostaje bilo kakav pokušaj jasnije definicije. Autori izvještaja navode da je fizička mobilnost s jednog na drugo mjesto i dalje najučestaliji oblik mobilnosti, iako se razvojem informacijsko komunikacijske tehnologije otvorila, odnosno unaprijedila mogućnost virtualne mobilnosti. U izvještaju se dalje navodi da dugotrajna mobilnost implicira odlazak istraživača u drugu zemlju na razdoblje od nekoliko mjeseci ili godina, u usporedbi s kratkoročnom mobilnosti, koja se tipično odnosi na kraće posjete povezane s istraživačkim aktivnostima. Autori izvještaja nadalje ističu važnost razlikovanja između dolazne i odlazne mobilnosti u kontekstu privlačenja inozemnih istraživača, odnosno odlazaka domaćih. Navode i da se mobilnost sve češće premješta u područje suradnje između akademske zajednice i gospodarstva, ali i između različitih disciplina. U svakom slučaju, zaključuju autori, svi ovi oblici mobilnosti doprinose transferu znanja (EP, 2009: 9).

Slično kao i Ackers (2010), Robinson-Garcia i suradnici (2016) upozoravaju na izostanak konsenzusa oko definicije mobilnosti i na raznolike kontekste o kojima se piše kada se govori o mobilnosti – promjena radnog mjesta/pozicije, odnosno napredovanje na istoj instituciji, promjena institucije zaposlenja u istoj zemlji, odlazak na kraće ili dulje razdoblje u drugu zemlju uz zadržavanje (radne) pozicije na matičnoj instituciji, prekid radnog odnosa u jednoj zemlji i odlazak u drugu pa i promjena zanimanja unutar akademske profesije, kao i prijelaze iz jedne u drugu disciplinarnu zajednicu – što upućuje na različita poimanja mobilnosti, različite metodološke pristupe definiranju mobilnosti i analizama njezinih specifičnosti i/ili obrazaca. Robinson-Garcia i njegovi suradnici (2016) u svojim istraživanjima mobilnim znanstvenicima smatraju isključivo one koje su tijekom svoje akademske karijere u objavljenim radovima imali barem dvije različite (geografske) afilijacije.

Analizirajući obrasce mobilnosti karakteristične za europski istraživački prostor, Morano-Foadi (2015) govori o geografskoj mobilnosti i razlikuje tri vrste mobilnosti: *internu mobilnost* (unutar iste zemlje), *intramobilnost* (u okviru zemalja EU) i *vanjsku mobilnost* (izvan zemalja EU). Jednako tako, analizirajući obrasce mobilnosti karakteristične za europsko područje, Jacob i Meek (2013) razlikuju tri vrste: *dugotrajnu mobilnost*, koja obično uključuje zapošljavanje istraživača, odnosno stipendiju i/ili trajne promjene prebivališta, zatim *kratkotrajnu povratnu mobilnost*, koja podrazumijeva (jednokratno) odlazak na kraće razdoblje i povratak na matičnu instituciju, i *kratkotrajnu povratnu i repetitivnu/ponavljajuću mobilnost*, koja podrazumijeva uzastopne/učestale odlaske.

Konstruk (akademske) mobilnosti u okviru ovoga rada oslanja se na klasifikaciju koju prepoznaje Morano-Foadi (2015), pri čemu je analiza usredotočena na one sudionike koji su iskusili intramobilnost i vanjsku mobilnost, a temeljem dva razloga – naime, radi se o oblicima akademske međunarodne/fizičke mobilnosti koji su prepoznati kao neizmjerljivo važni i presudni za uspješnu profesionalnu socijalizaciju mladih znanstvenika (Mahroum, 2000; Avveduto, 2001; Musselin, 2004; Williams et al., 2004; Ackers, 2005; Laudel, 2005; Morano-Foadi, 2005; Jöns, 2007) te oblicima koji se potiču europskim odnosno međunarodnim (znanstvenim/istraživačkim) politikama i koji se financijski podržavaju različitim

programima podrške. Analizom su pritom obuhvaćeni i kratkotrajni (do godine dana, bez promjene adrese prebivališta) i dugotrajni oblici (međunarodne) mobilnosti (godinu dana i više, promjena adrese prebivališta nije nužna) koje prepoznaju i Jacob i Meek (2013), a koji su povezani s unapređenjem akademskih kompetencija i znanstveno-istraživačkoga rada, u najširem smislu. Imajući u vidu da je međunarodna mobilnost prepoznata kao ključni mehanizam integracije mladih znanstvenika u (međunarodne) znanstvene mreže (Mahroum, 2000; Avveduto, 2001; Williams et al., 2004; Ackers, 2005; Laudel, 2005; Jöns, 2007, Turpin et al., 2008), konstrukt umrežavanja u ovome se radu promatra upravo kroz segment suradnje mladih znanstvenika s međunarodnim znanstvenicima i u kontekstu integracije mladih znanstvenika u (međunarodne) znanstvene mreže, odnosno istraživačke kolaborativne grupe.

Kvalitativno istraživanje o profesionalnoj socijalizaciji mladih znanstvenika u Hrvatskoj, provedeno u okviru projekta APROFRAME, istražuje na koji se način kroz profesionalnu socijalizaciju usvajaju važni implicitni i eksplicitni elementi akademske profesije, a korišten fenomenološki pristup omogućio je bavljenje onim (istraživačkim) pitanjima koja su povezana s dubljim razumijevanjem iskustava mladih znanstvenika u kontekstu njihove profesionalne socijalizacije i značenja koja im oni pridaju. U tom se smislu i ovaj rad – usredotočen na međunarodnu mobilnost i umreženost mladih znanstvenika kao važnog dijela njihove disciplinarnе profesionalne socijalizacije – smješta u širi istraživački kontekst projekta APROFRAME, a cilj mu je doznati o iskustvima mobilnosti i umrežavanja mladih znanstvenika i značenjima koja im pridaju te razmotriti na koji način ostvarena međunarodna mobilnost i umrežavanje doprinose usvajanju važnih implicitnih i eksplicitnih elemenata akademske profesije, daljnjem razvoju karijernih putanji i uopće profesionalnoj socijalizaciji mladih znanstvenika u (međunarodnu) disciplinarnu zajednicu.

S ciljem doprinosa akademskoj raspravi i boljeg razumijevanja određenih aspekata mobilnosti i umrežavanja mladih znanstvenika u Hrvatskoj, u ovom se radu nastoji odgovoriti na slijedeće temeljno istraživačko pitanje: *Koja je esencija/bit fenomena međunarodne mobilnosti i umreženosti mladih znanstvenika u Hrvatskoj i kakav utjecaj mobilnost i umreženost imaju na razvoj mladih znanstvenika i njihovu profesionalnu socijalizaciju?* Imajući u vidu da se važni procesi profesionalne socijalizacije odvijaju na tri međusobno povezane razine (Brajdić Vuković, 2012) – *makrorazini* (disciplina, njezine karakteristike, ugled i utjecaj), *mezorazini/srednjoj razini* (organizacija, pravila, prakse i značajni drugi) te *mikrorazini* (osobni život, iskustva, socioekonomska i obrazovna povijest) – istraživački fenomeni međunarodne mobilnosti i umrežavanja te njihova uloga, odnosno utjecaj u profesionalnoj socijalizaciji sudionika istraživanja, promatrani su i analizirani uvažavajući upravo te tri spomenute razine. U tom smislu, radom se nastoji odgovoriti i na (specifična) istraživačka pitanja koja propituju esenciju/bit fenomena međunarodne mobilnosti i umrežavanja u kontekstu discipline kojoj pripadaju mladi znanstvenici i disciplinarnog okruženja, zatim organizacijskog/institucionalnog okruženja i osobnih karakteristika i iskustava. I za kraj, radom se nastoji odgovoriti na pitanje *Što nam iskustva mladih znanstvenika povezana s međunarodnom mobilnošću i umrežavanjem i značenja koja im pridaju govore o nacionalnom visokoškolskom, posebice istraživačkom prostoru, i kako se ostvarenja mobilnosti mladih znanstvenika mogu unaprijediti?*

Kvalitativno istraživanje predstavljeno u ovom radu, metodom polu-strukturiranih fenomenoloških intervjua, proveli su tijekom 2015. i 2016. godine istraživači projekta APROFRAME, vodeći pritom računa o najvišim standardima etičkog postupanja. Za provedbu istraživanja izrađen je neslučajan uzorak mladih znanstvenika u Hrvatskoj, tehnikom maksimalne varijacije. Mladi su znanstvenici u ovom kontekstu operacionalizirani kao djelatnici svih javnih sveučilišta i iz svih znanstvenih disciplina u Republici Hrvatskoj koji su ušli u sustav prije navršenih trideset godina starosti, koji su u trenutku provedbe intervjua bili zaposleni u sustavu najmanje pet godina, a da pritom nije prošlo više od pet godina od datuma stjecanja doktorata znanosti.

U okviru projekta APROFRAME proveden je ukupno dvadeset i jedan fenomenološki intervjui. Međutim, uzorak istraživanja za potrebe ovoga rada činili su samo oni mladi znanstvenici koji su iskusili međunarodnu fizičku mobilnost pa se analiza temeljila na iskustvima njih osmero. Uzorak mobilnih sudionika tako je činilo pet muškaraca i tri žene, od čega njih četvero u znanstveno-nastavnom zvanju docenta i jednako toliko njih u zvanju višeg asistenta/postdoktoranda. Njihova se dob u trenutku vođenja intervjua kretala u rasponu od trideset do četrdeset i četiri godine, a raspon godina provedenih u sustavu znanosti i visokoga obrazovanja u Hrvatskoj od šest do jedanaest godina. Provedenim intervjuiima obuhvaćeni su sudionici iz pet različitih područja znanosti – humanističkih, društvenih, prirodnih i tehničkih znanosti te biomedicine i zdravstva.

Kako bi se dobili dublji uvidi u iskustva sudionika istraživanja te ustanovile opće tendencije i zajednički obrasci povezani s procesima i ulogom koju su mobilnost i umrežavanje imali (i još uvijek imaju) u kontekstu njihove profesionalne socijalizacije, sporazumno pripremljeni i kodirani podatci⁴ podvrgnuti su tematskoj analizi – metodi adekvatnoj za analizu kvalitativnih podataka te za tumačenja njihovih značenja (Schreier, 2012), odnosno analitičkom procesu fokusiranom na identifikaciju prepoznatljivih tema, zajedničkih pojmova i obrazaca življenja, odnosno ponašanja (Taylor i Bogdan, 1984; Benner, 1985; Leininger, 1985; Aronson, 1995). Kao metoda, tematska analiza predstavlja sustavno i objektivno sredstvo opisivanja istraživanog fenomena, dok se uspješnost njezine primjene, što je slučaj i kod većine drugih metoda analize kvalitativnih podataka, promatra kroz induktivnu „transformaciju” dobivenih „sirovih” podataka u pojmove koji opisuju i oživotvoruju istraživane fenomene (Cavanagh, 1997; Hsieh i Shannon, 2005; Elo i Kyngäs, 2008) putem stvaranja podtema i tema, kategorija, koncepata, modela, konceptualnih sustava ili konceptualnih mapa (Weber, 1990; Morgan, 1993; Elo i Kyngäs, 2008).

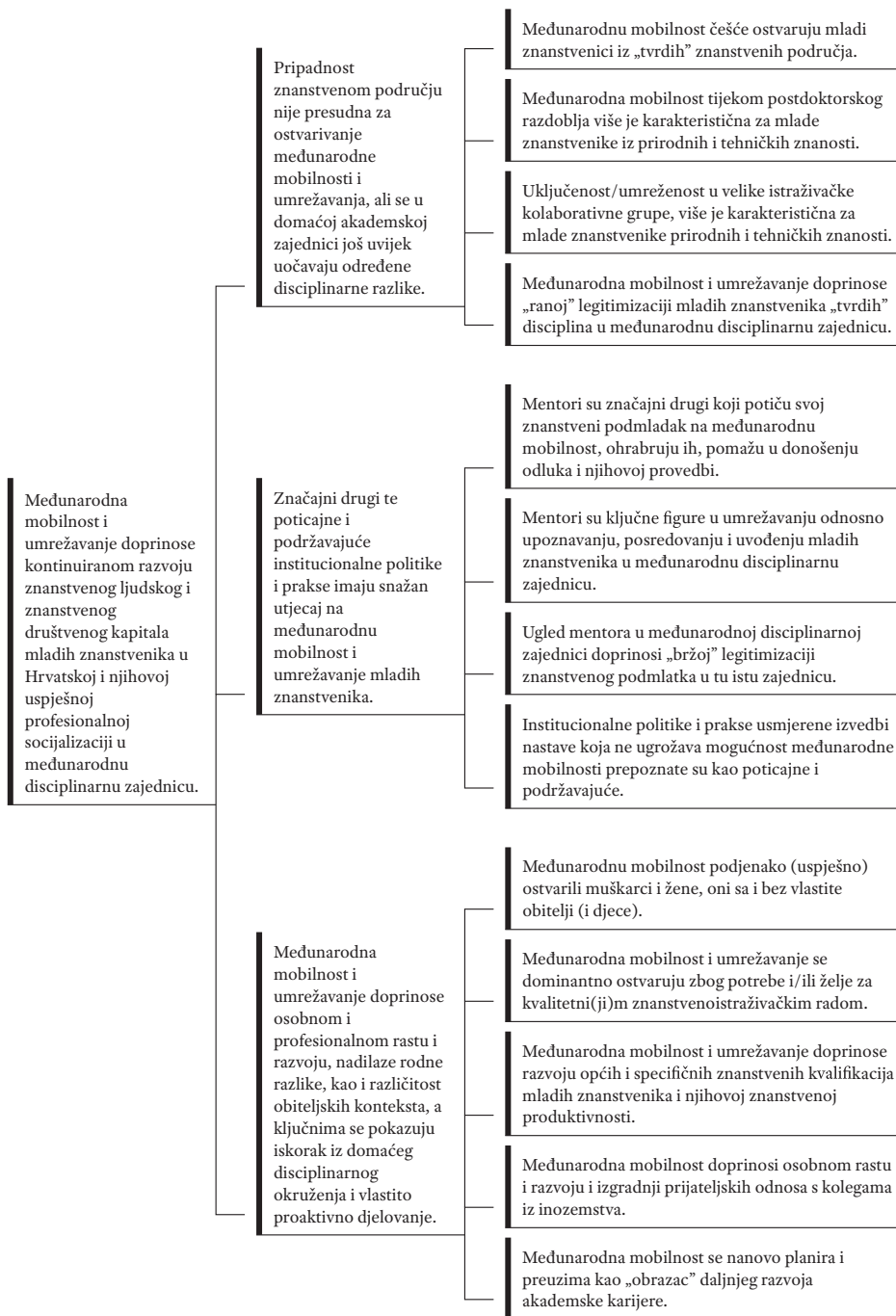
4 Analizi dobivenih podataka, odnosno transkripata pristupilo se sporazumno s ciljem povećanja valjanosti i vjerodostojnosti istraživanja. Procesi inicijalnog (samostalnog) kodiranja, redovitih sastanaka članova tima, a zatim dodatnog uređivanja područja, dimenzija i tema, detaljno su objašnjeni u poglavlju Profesionalna socijalizacija mladih znanstvenika: teorijsko-metodološki pristup. U kontekstu ovoga rada važno je istaknuti da su mobilnost i umrežavanje predstavljali zasebna područja (od ukupno 21 područja), pri čemu je mobilnost uključivala 187, a umrežavanje 73 kodirana isječka teksta. Međutim, i mobilnost i umrežavanje bili su sastavnim dijelom i drugih područja, primjerice, područja mentorstva (uloga mentora u mobilnosti) i područja doktorskog studija (mobilnost na doktorskom studiju), što je ovo sinergizirano područje analize učinilo dosta opsežnim.

U primjeni tematske analize slijedile su se faze procesa i specifični koraci kako ih postavljaju i opisuju Braun i Clarke (2006), a tijekom procesa analize izrađeno je više različitih tematskih mapa. Pritom se vodilo računa da se kodovi (gdje je to moguće) povezuju prema uvjetima u kojima iskustvo nastaje i kontekstu u kojem se ono odvija te strategijama ponašanja sudionika te posljedicama tih strategija (Lamnek, 2005). Kao što ističe Pyett (2003), u procesu vremenski zahtjevne (kvalitativne) analize bilo je neizbježno stalno se vraćati izvornim podacima i tako iznova provjeravati odgovara li (moja) autorska interpretacija podacima dobivenima od sudionika istraživanja.

2. Analiza i rasprava o rezultatima tematske analize

Analizi podataka pristupilo se tematski, ali kao što je već istaknuto, ne na razini cijelog uzorka, već samo onih sudionika koji su iskusili fizičku međunarodnu mobilnost i čija se (istraživačka) djelatnost ostvaruje u međunarodnoj disciplinarnoj zajednici. Izviruća je tematska analiza bila vođena fenomenološkim pristupom kako ga objašnjava Husserl (1970) – s ambicijom opisivanja, a ne objašnjavanja i iz perspektive neopterećene pretpostavkama. Stoga se ključnim temama u narednom dijelu analize i rasprave pristupa sukladno fenomenološkom okviru – opisuju se sudionici međunarodne mobilnosti i umrežavanja, njihova iskustva mobilnosti i umrežavanja te značenja koja im oni pridaju. Iskustva sudionika istraživanja koja su povezana s međunarodnom mobilnosti i umrežavanjem organizirana su tako u šire analitičke obrasce, odnosno tematske cjeline u okviru kojih se opisuju profil mobilnih mladih znanstvenika u Hrvatskoj, njihova iskustva te utjecaj koji iskustva mobilnosti i umrežavanja imaju za njihov profesionalni razvoj i socijalizaciju u međunarodnu disciplinarnu zajednicu.

Sukladno postavljenom konceptualnom okviru istraživanja koji se odnosi na tri razine koje posreduju u profesionalnoj socijalizaciji mladih znanstvenika (makro, mezo i mikro), spomenuti analitički obrasci, odnosno ključne tematske cjeline dotiču se disciplinarnih specifičnosti (makro razina), organizacijske, odnosno institucijske politike i prakse, kao i ulogu značajnih drugih (srednja razina) te osobnih karakteristike, odnosno privatnih (obiteljskih) konteksta mladih znanstvenika (mikrorazina). Tijekom tematske analize izrađena je trirazinska tematska mreža (slika 1.) prema modelu Attride-Stirling (2001), koja uključuje temeljne teme (teme najnižeg reda iz transkripata/intervjua sudionika istraživanja), organizirajuće teme (grupirane temeljne teme koje sumiraju apstraktnije načelo, u ovom istraživanju/radu usredotočene na tri razine konceptualnog okvira) i globalne, odnosno nadređene teme. U kontekstu ovog istraživanja/rada iz organizirajućih je tema izvedena jedna globalna, odnosno nadređena tema koja ujedno predstavlja i zaključnu poziciju o istraživanom fenomenu međunarodne mobilnosti i umrežavanja mladih znanstvenika u Hrvatskoj. Ovakav je način tematske analize omogućio formiranje zajedničkih koncepata, relevantnih za dublju analizu iskustava mladih znanstvenika povezanih sa procesima mobilnosti i umrežavanja i osobito relevantnih za razumijevanje esencije/bitni ovog istraživanog fenomena u nacionalnom visokoškolskom, odnosno istraživačkom prostoru.



Slika 1. Prikaz trorazinske tematske mreže

Rezultati tematske analize u ovome radu predstavljani su u skladu s navedenim konceptualnim okvirom – započinje se s analizom i raspravom na makrorazini koja podrazumijeva opis fenomena međunarodne mobilnosti i umrežavanja u kontekstu discipline, odnosno disciplinarnog okruženja kojem pripadaju sudionici istraživanja. Zatim se fenomeni međunarodne mobilnosti i umrežavanja opisuju na mezorazini, što uključuje organizacijsko/institucionalno okruženje i ulogu značajnih drugih, dok je posljednji dio analize i diskusije posvećen mikrorazini, odnosno opisima fenomena međunarodne mobilnosti i umrežavanja u kontekstu osobnih, individualnih iskustava sudionika istraživanja i značenja koja im pridaju te njihovih osobnih karakteristika.

2.1. Međunarodna mobilnost i umreženost mladih znanstvenika u kontekstu znanstvene discipline i disciplinarnog okruženja

Iz strukture tematske mreže (slika 1.) vidljivo je da su tematskom analizom izvedene četiri temeljne teme povezane sa znanstvenim područjima, odnosno disciplinama kojima pripadaju mladi znanstvenici, sudionici ovog istraživanja, sumirane zatim u jednu organizirajuću temu prema kojoj pripadnost mladih znanstvenika znanstvenom području nije presudna za samo ostvarivanje međunarodne mobilnosti i umrežavanja, ali se u domaćoj akademskoj zajednici još uvijek uočavaju određene disciplinarne razlike.

Iako sudionici koji su iskusili međunarodnu mobilnost dolaze iz različitih disciplinarnih područja (društvene, humanističke, prirodne i tehničke znanosti te biomedicina i zdravstvo), većina ih je ipak iz „tvrdih”, odnosno u slučaju ovog istraživanja, prirodnih i tehničkih znanosti. Jednako tako, iako je višekratna mobilnost tijekom i nakon doktorata bila iskustvo i sudionica iz društvenih i humanističkih znanosti (*Otišla sam na stipendiju na godinu dana i tamo udarila temelje za doktorat (...) otišla sam poslije još i na dva mjeseca (14_HZ)*), mobilnost u periodu nakon doktorata više je karakteristična za sudionike prirodnih, odnosno tehničkih znanosti, što je slučaj i na europskom području. Istraživanje Ackers i suradnika (2008) tako pokazuje da su prirodne znanosti uglavnom povezane s duljim boravcima na inozemnim institucijama, prosječno u trajanju oko dvije godine, dok se mladi znanstvenici iz društvenih znanosti češće odlučuju za kratkotrajnije boravke, u trajanju od mjesec dana do jedne godine.

Sudionicima ovog istraživanja, koji su mobilnost i istraživački rad u međunarodnom disciplinarnom okruženju ostvarili već tijekom doktorskog studija, upravo su poznanstva izgrađena tijekom tog razdoblja, odnosno ostvarena suradnja i mreže omogućile daljnje povezivanje, pronalazak postdoktorskih pozicija i umrežavanje s velikim brojem međunarodnih znanstvenika, što je, kako pokazuje analiza, i u ovom slučaju više karakteristično za mlade znanstvenike „tvrdih” odnosno prirodnih i tehničkih znanosti:

Postdoc sam počeo tražiti i prije nego što sam doktorirao, i sad... ti mailovi stalno stižu, neko postdoc mjesto tamo, i tamo, i onda nešto mi je bilo interesantno pa sam se prijavio, pa su me odbili, a onda sam se nešto prijavio pa su me primili, pa sam ja odbio, a u principu do ovog postdoca je došlo preko poznanstava. Znači, moj profesor je poznao tog drugog profesora, znao je otprilike čime se on bavi, rekao

mu je da ima jednog dobrog mogućeg postdoca... onda smo se upoznali na jednoj konferenciji, malo popričali, pa me poslao na neku drugu konferenciju gdje sam predstavljao više toga što sam radio, i onda sam morao složiti neki projekt, što će se raditi tih godinu-dvije. (8_PZ)

Nakon doktorata sam opet htio nastaviti istraživanja u tom dijelu i tu sam identificirao jednu grupu u (inozemnom) istraživačkom centru koja se bavi stvarima koje su meni bile zanimljive. Bio je jedan poziv na radionicu koju je zapravo taj profesor organizirao i onda sam se ja prijavio na radionicu i tamo sam ga upoznao i pitao ga, objasnio sam mu da bih ja htio nastaviti u tom smjeru, bi li on mene primio na neko vrijeme i on je pristao. Dogovorili smo se i zato sam otišao tamo u njihov najveći nacionalni istraživački centar (...) iskoristio sam to da mogu napraviti kvalitetnije istraživanje. Na taj smo način uspostavili kontakte, ostvarili suradnju i onda je to rezultiralo publiciranjem radova i ta se suradnja i dalje nastavlja. (26_TZ)

Slično tome, umreženost i uključenost u (velike) kolaborativne istraživačke grupe, kao rezultat ostvarene fizičke međunarodne mobilnosti, dominantno je karakteristika mladih znanstvenika prirodnih i tehničkih znanosti koja ujedno doprinosi njihovoj „ranoj” legitimizaciji u međunarodnu disciplinarnu zajednicu, kako opisuje jedan sudionik:

Rekao bih čak da je povezanost prema van još i veća, svatko od nas surađuje s nekim ljudima vani. Mi sada radimo na jednom međunarodnom projektu, ušli smo zapravo u jednu međunarodnu kolaboraciju od nekih sto pedeset, sada još i više ljudi... Uz ovu našu, u svijetu postoje još samo dvije kolaboracije koje se bave tom istom stvari. (25_PZ)

Iako rezultati tematske analize pokazuju da pripadnost (određenom) znanstvenom području nije presudna za ostvarivanje međunarodne mobilnosti i umrežavanje mladih znanstvenika u nacionalnom kontekstu, evidentno je da se u domaćoj akademskoj zajednici još uvijek uočavaju određene disciplinarne razlike koje (donekle) idu u prilog istraživanjima, odnosno autorima koji tvrde da će obrasci mobilnosti, unatoč značajnim promjenama i svojevrsnom „brisanju” disciplinarnih razlika uvijek varirati ovisno o znanstvenom području (Turpin et al., 2008).

2.2. Međunarodna mobilnost i umreženost mladih znanstvenika u kontekstu organizacijskog/institucionalnog okruženja

Iz strukture tematske mreže (slika 1.) vidljivo je da je tematskom analizom izvedeno pet temeljnih tema povezanih s organizacijskim, odnosno institucionalnim okruženjem kojem pripadaju mladi znanstvenici, a koje su zatim sumirane u jednu organizirajuću temu, odnosno tvrdnju da značajni drugi na domaćoj i gostujućoj instituciji te poticajne i podržavajuće institucionalne politike i prakse u domaćem visokoškolskom okruženju imaju snažan utjecaj na međunarodnu mobilnost i umrežavanje mladih znanstvenika.

Tematska analiza iskustava većine sudionika ovog istraživanja govori u prilog mentora kao onih značajnih drugih koji utječu na odluke povezane s međunarodnom mobilnosti i umrežavanjem, ali i oblikuju iskustva mobilnosti i umrežavanja kao ona pozitivna. Tako sudionici istraživanja gotovo unisono svjedoče o značaju mentorske uloge i njihove podrške u ostvarivanju međunarodne mobilnosti te, što je još važnije, o njihovoj spremnosti na uključivanje/integraciju mladih kolega u međunarodnu disciplinarnu zajednicu. U rasponu načina utjecaja – od izravnog poticanja na odlazak i konkretnih savjeta gdje otići i kako osigurati financijsku podršku, preko upoznavanja i povezivanja s vlastitom mrežom suradnika, do moralne potpore i ohrabivanja na odlazak – mentori se pokazuju, na što sustavno upućuje i literatura, ključnim figurama u posredovanju i uvođenju mladih znanstvenika u (međunarodnu) disciplinarnu zajednicu (Aisenberg i Harrington, 1988; Atkinson i Delamont, 1990; Burt, 1998, 2000; Kyvik, 1999; Ackers et al., 2008), ali i u kontekstu njihovog osobnog i profesionalnog razvoja:

Mentorica mi je rekla na koji institut da idem, sugerirala mi gdje da se prijavim i pomogla mi je oko stipendije. Rekla mi je da bi to bilo baš dobro. (22_DZ)

(...) ja nisam htjela ići i tu sam se odupirala i nisam htjela. I da nije bilo mog mentora, on je tu odigrao ključnu ulogu, koji je rekao: „Idi! (...) To je odlično! To je odlično! (...) Kad sam se došla pozdravit s njim, ja sam samo htjela da on u mojim očima pročita i da mi kaže da ne moram ići. Ali nije. I rekao je: „Odi i sve će bit super.” I ja sam otišla. Mislim, da me on nije tada potaknuo i rekao mi koliko je to bitno za moju karijeru i što će to sve donijeti, ja vjerojatno ne bih imala hrabrosti otići. A bilo je super iskustvo, puno sam naučila, napisali smo rad u ta tri mjeseca koji je objavljen i znanstveno sam baš jako napredovala (...) Upoznala sam jako puno ljudi, ostvarila jako puno kontakata (...) a ta suradnja i dalje traje (...) to mi je baš jedno postignuće koje mi je jako drago. (24_PZ)

Mentor mi je dao tu potporu i u tom smislu, na nacionalnom nivou i međunarodno, uvijek bi pazio na to da me poveže s nekim, predstavi, ukaže na to da mi skupa surađujemo, znači na taj način nekako je i mene polako uključio u te krugove. Na taj način ili u nekakvoj daljnjoj komunikaciji isto bi pazio da ja sudjelujem na nekom projektu ili nešto radim i na taj način sam i ja polako upoznavao te ljude i uspostavio kontakt i nekakav vid suradnje. (26_TZ)

Pa do te se međunarodne suradnje konkretno došlo preko mog mentora. On je bio, čini mi se, urednik knjige i autori jednog od poglavlja direktno su stupili u kontakt s njim, a onda preko njega i s nama. (19_TZ)

U istraživanju mobilnosti doktoranada u Europi, Ackers i suradnici (2008) također navode mentore kao značajne druge koji imaju ključnu ulogu u stvaranju mogućnosti mobilnosti i stjecanju međunarodnog iskustva te da mladi znanstvenici upravo njih često prepoznaju kao onaj ključni „trigger” koji ih je potaknuo i ohrabrio na odlazak. Koliko je moćan utjecaj mentora, kada je i on sam istaknuta i međunarodno priznata ličnost u znanstvenoj zajednici, iskusila je jedna sudionica koja slikovito opisuje upravo tu (samo)spoznaju o mentoru kao kritičnoj ličnosti u procesu socijalizacije mladih znanstvenika u (međunarodnu) disciplinarnu zajednicu i (ne)posredno onda i vlastite (znanstvene) legitimizacije u području:

Naravno da na svjetskoj razini postoje druge istraživačke grupe koje se bave, ako ne istom temom, onda barem sličnom. Mi smo svoje rezultate prezentirali na svjetskim kongresima i onda je meni bilo fascinantno kako me prihvaćaju drugi istraživači, kako se prema meni odnose drugi istraživači iz drugih svjetskih institucija, samo zbog činjenice da sam ja član istraživačke grupe svog mentora.
(32_BMZ)

Iskustvo ove sudionice zapravo je jasno oživotvoren argument nekih autora koji, u kontekstu teorije društvenog kapitala, tvrde da mladi znanstvenici, a pogotovo žene u ranim fazama svoje akademske karijere, svoj legitimitet u disciplinarnoj, odnosno akademskoj zajednici uopće, grade kroz „posuđivanje” mreža, odnosno „posuđivanje” društvenog kapitala svojih mentora (Aisenberg i Harrington, 1988; Atkinson i Delamont, 1990; Burt, 1998, 2000). U tom smislu, znanstvenice u ranoj fazi svoje karijere, tvrde spomenuti autori, najviše koristi mogu imati od svojih mentora i njihovih već uspostavljenih mreža i odnosa jer je scenarij izgradnje vlastite mreže za njih gotovo i nemoguć. Među sudionicima istraživanja ima, međutim, onih koji opovrgavaju ovaj argument i pokazuju kako se, bez obzira na status mlade znanstvenice, kontakti i s „*facama u području*” mogu samostalno ostvariti i graditi te kako se ulazak u međunarodnu znanstveno-istraživačku mrežu uspješno ostvaruje, a suradnja kontinuirano i nastavlja, bez „posuđivanja” društvenog kapitala mentora. Upravo suprotno, ova je sudionica svoj društveni kapital „posudila” mentoru i drugim mladim kolegama i posredovala njihovo umrežavanje s (međunarodnom) istraživačkom grupom:

Ja sam išla na tu konferenciju i upoznala se s tim profesorom koji je bio organizator i održala sam predavanje. I to predavanje zapravo je bilo dosta dugo, sat vremena je trajalo, ja sam trebala objasniti svoje istraživanje, baš je bilo onako, predavanje, ne, ono, konferencija pa 15 min. I dobro, ja sam to odradila i zapravo opisivala ono što radim u doktoratu. I nakon što sam doktorirala, to je prošlo skoro dvije godine nakon konferencije, taj se profesor meni javio, pitao kako sam i jesam li doktorirala jer je znao da bih sad negdje trebala doktorirati i bi li ja voljela ostvarit nekakvu suradnju s njima. Tako da sam u principu ja njih neposredno uključila pa sad tu radi i moj mentor i još jedna cura se uključila... (24_PZ)

Iako rijetka, iskustva pojedinih mladih znanstvenika, sudionika ovog istraživanja, svjedoče o postojanju poticajnih institucionalnih politika i praksi u ostvarivanju mobilnosti na našim sveučilištima i njihovoj važnoj ulozi u „posredovanju” međunarodne mobilnosti. Najčešće se kao podržavajuće u tom smislu prepoznaju one (institucionalne) politike i prakse usmjerene na planiranje i izvedbu nastavnog procesa onom dinamikom koja omogućuje fizičko izbivanje na određeno vrijeme, a da se pritom ne ugrožava izvedba nastavnih obveza. Naime, mogućnost ostvarivanja mobilnosti nerijetko ovisi o drugim poslovnim obvezama, najčešće nastavi, ali iskustva pojedinih sudionika upućuju na to da se na institucijama provode politike, odnosno osmišljene prakse nastavnoga rada koje i dalje mladim znanstvenicima ostavljaju mogućnost za (kratkotrajne) odlaske. Iskustvo jednog sudionika pokazuje da je koncentrirana nastava jedna od takvih (za njega uspješnih) praksi jer ne ugrožava izvedbu nastave, a ostavlja dovoljno vremena u preostalom dijelu akademske godine za izbivanje i fizičku mobilnost:

(...) OK je ta turnusna nastava jer sam onda kad odradim nastavu ostatak godine slobodan. Zato sam i mogao ići van rano. Već prvu godinu kad sam počeo raditi otišao sam na tri mjeseca. (25_PZ)

Još jedan primjer p(r)okazuje povezanost nastave i mogućnosti ostvarenja mobilnosti, ali ujedno i važnost organizacijske kulture spremne na promjene i praksu pravodobnog planiranja i dogovaranja oko preraspodjele (nastavnih) obveza, poslova i zadataka, kako bi se (mlade) znanstvenike podržavalo u nastojanjima ostvarivanja mobilnosti:

Svi ovdje kažu to je sve odlično, prijavljujte se, odite van, znači potiče se to. Mislim da je ta međunarodna znanstvena vidljivost jako dobro prihvaćena ovdje i to se potiče, mislim, odjel je u principu taj koji potiče takve stvari. Naravno, mora se planirati unaprijed zbog nastave, ali se izvedba nastave uvijek da dogovoriti. (24_PZ)

Iskustvo jedne sudionice otkriva i institucionalnu politiku poticanja (mladih) znanstvenika na mobilnost u prvoj godini zaposlenja, odnosno obvezi domaće ili međunarodne odlazne mobilnosti (mladih) znanstvenika u minimalnom trajanju od tri mjeseca:

Tadašnja uprava fakulteta radila je tako da nas pošalje van nakon što se zaposlimo, recimo, prvih 6 mjeseci, godinu dana, koliko možeš, vezano za nastavu i za sve. Znači, da odeš na neku instituciju unutar Hrvatske, vani, gdje god, jednostavno kao nekakvo radno iskustvo. Poslije toga, možda dosta na čemu fakultet radi, međunarodna je prepoznatljivost u smislu da se forsira slanje van, npr. kod nas se sada sa svakog zavoda treba odrediti osoba koja će ići negdje na razmjenu van, minimalno na 3 mjeseca. (39_TZ)

Feldman i Ng (2007) ističu da su ovakve institucionalne politike najčešće rezultat strateške odluke sveučilišta/institucije da se mobilnost integrira u karijerne obrasce (mladih) znanstvenika, ali kako je pritom nužno voditi računa o tome da mobilnost ne bude sama sebi svrha već „link” koji može povezati iskustvo mobilnih znanstvenika (u kontekstu novih znanja i praksi) s misijom i vizijom organizacije, a kako bi se doprinijelo unapređenju akademskih djelatnosti i organizacijske kulture matične institucije s koje mladi znanstvenici dolaze.

Osim izdvojenih primjera, iskustva sudionika istraživanja ne otkrivaju puno o institucionalnim politikama i praksama domaćih visokoškolskih institucija u kontekstu poticaja, odnosno podrške za ostvarivanje i vrednovanje mobilnosti (mladih) znanstvenika. Zanimljivo je u tom kontekstu da neki autori (primjerice, Ng et al., 2005) navode da među bujajućom literaturom o mobilnosti nedostaje upravo ozbiljnih istraživanja o institucionalnim praksama koje (međunarodnu) mobilnost potiču, odnosno inhibiraju. U literaturi se raspravlja o različitim institucionalnim praksama kao poticajima, primjerice, financijska podrška, fleksibilnost u preraspodjeli obveza/poslova, vrednovanje mobilnosti za napredovanje, čak i ubrzano napredovanje (Cruz-Castro i Sanz-Menendez, 2010; Sanz-Menendez et al., 2013). Radi se o području interesa (komparativnih) istraživača visokoga obrazovanja koji istodobno podsjećaju na to da poželjna i pozitivno vrednovana (međunarodna) mobilnost u jednom (nacionalnom/institucionalnom) kontekstu, ostvarena u istom obliku, može biti karijerno

opterećenje, čak i opasnost za buduće napredovanje i/ili zaposlenje u nekom drugom (nacionalnom/institucionalnom) kontekstu (Kyvik i Larse, 1997; Kyvik et al., 1999; Cruz-Castro i Sanz-Menendez, 2010; Sanz-Menendez et al., 2013). U tom smislu, spomenuti autori ističu koliko je na institucionalnoj razini važno (duboko) promišljati o obrascima, prednostima, koristima i izazovima mobilnosti, prilikom (promišljanja i/ili prilagodbe) institucionalnih politika i praksi voditi računa o aktualnom i željenom stanju na instituciji i njezinom (neposrednom) okruženju te kreirati politike i prakse koje bi poticale mobilnost, ali da se, naravno, istodobno ne ugrožava uspješnost provedbe ostalih (akademskih) djelatnosti i obveza.

2.3. Međunarodna mobilnost i umreženost mladih znanstvenika u kontekstu osobnih karakteristika, iskustava i značenja

Iz strukture tematske mreže (slika 1.) vidljivo je da je tematskom analizom izvedeno pet temeljnih tema povezanih s osobnim karakteristikama, iskustvima i značenjima koja mladi znanstvenici pridaju vlastitoj mobilnosti i umreženosti, a koje su zatim sumirane u jednu organizirajuću temu, odnosno tvrdnju da međunarodna mobilnost i umrežavanje doprinose osobnom i profesionalnom rastu i razvoju, nadilaze rodne razlike, kao i različitost obiteljskih konteksta, a da se ključnima pokazuju spremnost na iskorak iz domaćeg disciplinarnog okruženja i vlastito proaktivno djelovanje.

Tematska analiza pokazuje da se među mladim znanstvenicima, sudionicima ovog istraživanja, ne pronalazi dominantan, odnosno tipičan profil međunarodno mobilnog i umreženog mladog znanstvenika – mobilnost i umrežavanje u ovom su istraživačkom kontekstu podjednako muško i žensko iskustvo pa se nadilaze rodne razlike, ali i različitost obiteljskih konteksta mladih znanstvenika. Analiza pritom pokazuje da privatna, odnosno obiteljska situacija nije u njihovom slučaju bila prepreka, s obzirom na to da je u trenutku mobilnosti većina sudionika bila u partnerskoj, odnosno bračnoj vezi, od čega nekoliko sudionica sa dvoje ili više djece, dok ni jedan od muških sudionika u trenutku mobilnosti nije imao djece. Ono što mlade znanstvenike u tom smislu povezuje jest njihovo proaktivno djelovanje u ostvarivanju mobilnosti, (pro)cjena da se radi o (izrazito) pozitivnom iskustvu koje (iznova) pokreće želja za kvalitetnijim znanstveno-istraživačkim radom te stav koji međunarodnu mobilnost i umrežavanje otkriva kao svojevrsni „obrazac” daljnjeg profesionalnog razvoja.

Iskustva sudionika ovog istraživanja svjedoče o kompleksnoj mješavini poticaja, odnosno razloga za odlazak na mobilnost – nekima je međunarodna mobilnost sastavni dio lanca napredovanja (*Da bi se netko zaposlio kao docent mora barem godinu dana postdoc odraditi, to se ovdje očekuje* (8_PZ), nekima je bila obvezna u okviru projekta na kojem su bili angažirani (primjerice projekti HRZZ-a), a za pojedine je sudionike ispala „obvezna” zbog izostanka adekvatne knjižnične građe, infrastrukture i/ili opreme na matičnoj instituciji, što sudionici ističu kao točke inhibicije pa čak i onemogućavanja kvalitetnog znanstvenoistraživačkog rada. Motivirajuće za odlazak na inozemnu instituciju bile su i mogućnosti učenja specifičnih metoda obrade i analize, ali istodobno i mogućnost rada s istaknutim i prepoznatim znanstvenicima, ili kako jedna sudionica sugerira, „*s facama u području*” (24_PZ). O sličnim se razlozima odlazaka na mobilnost čita i u literaturi o akademskoj profesiji i (brojnim) izvještajima o mobilnosti,

posebice onoj mladih znanstvenika, pa se može reći da među autorima postoji konsenzus da osobni i profesionalni razvoj, razvoj općih znanstvenih kvalifikacija i (usredotočen) znanstveno-istraživački rad te izrada disertacije predstavljaju ključne motivacijske razloge za ostvarivanje (međunarodne) mobilnosti mladih znanstvenika.

Iako (očekivano) individualno raznolika, iskustva sudionika istraživanja otkrivaju da je većina njih međunarodnu mobilnost prvi puta ostvarila već tijekom doktorskog studija i u tom se razdoblju onda posvetila isključivo znanstveno-istraživačkom radu, unapređenju znanstveno-istraživačkih kompetencija te pripremi i/ili izradi svojih disertacija:

Tijekom pisanja rada bila sam (na gostujućoj instituciji) u tri navrata i bilo mi je to u biti jedno ugodno iskustvo. Prvi put sam započela istraživanje literature. Bila mi je dostupna tamo jedna zbilja bogata biblioteka i njemačkih i austrijskih i švicarskih djela, tako da sam sve uspjela pronaći. Taj prvi put zapravo sam samo kopirala materijale, ništa drugo nisam radila (smijeh), bila sam stvarno izbezumljena od te količine knjiga. K'o hrčak skupljala te materijale i nešto skenirala, nešto printala, nešto kopirala. A onda drugi i treći put kad sam išla baš sam pisala i to mi je pomoglo jer sam uspjela jako velike komade teksta napisati. (22_DZ)

Već prvu godinu kad sam počeo raditi, išao sam na tri mjeseca u (Institut) učiti radit analizu podataka. (25_PZ)

Proveo sam tri mjeseca tamo, izradio sam veliki, zapravo značajan dio svog doktorskog rada i to je uvelike pridonijelo kvaliteti rada. (26_TZ)

U nedavnoj evaluaciji utjecaja programa Marie Curie Europske komisije, koji doktorandima i postdoktorandima osigurava financijsku podršku za ostvarenje mobilnosti, upravo je vrijeme posvećeno i rezervirano samo za istraživački rad prepoznato kao jedan od ključnih faktora koji omogućuje mladim znanstvenicima usredotočen i učinkovit (istraživački) rad, povećava njihovu znanstvenu produktivnost i tako omogućuje njihovu kompetitivnu prednost u daljnjem razvoju akademske karijere (Van de Sande, Ackers i Gill, 2007). I evaluacija programske sheme Alexander Von Humboldt fondacije iz Njemačke (Jöns, 2007) na sličan je način identificirala vrijeme kao najznačajniji motivacijski faktor mladih znanstvenika za uključivanje u programe mobilnosti. U tom smislu može se promatrati i iskustvo jedne od sudionice ovog istraživanja, koja odluku o odlasku na mobilnost opisuje u kontekstu bijega iz domaćeg institucionalnog okruženja, obilježenog preopterećenjem drugim poslovima, a s ciljem predanog istraživačkog rada na pripremi, odnosno izradi disertacije:

(...) u jednom sam trenutku shvatila da doktorat nikad neću napisati na takav način i takvim tempom, strašno nešto...i onda sam otišla na stipendiju na godinu dana i tamo sam zapravo udarila temelje za doktorat, iščitala svu literaturu i napravila koncept... napisala 60% rada. (14_HZ)

Autori izvještaja o mobilnosti doktoranada u društvenim znanostima u Europi (Ackers et al., 2008) ističu da se najveća vrijednost mobilnosti za doktorande ogleda upravo u njihovoj

moogućnosti da se u (ograničenom) razdoblju u potpunosti usredotoče na istraživački rad. Ta mogućnost selektivnog izdvajanja vremena za usredotočen znanstveno-istraživački rad i tako postignuti rezultati odražavaju prednosti odmaka od obiteljskih i društvenih, ali ponajviše drugih poslovnih obveza, odnosno, kako to preciznije opisuju autori, „oslobađa mlade znanstvenike/istraživače ostalih dužnosti, nastave i (rastuće) administracije” (Ackers et al., 2008: 28), što se iščitava i iz iskustva sudionika ovog istraživanja:

Imam djecu i doma je zato uvijek teže raditi i odvojiti vrijeme za to. A ovako kada sam bila gore, to je bilo vrijeme odvojeno samo za mene i taj znanstveni rad i to je stvarno bilo jedno dobro iskustvo. (22_DZ)

(...) bilo mi je stvarno lijepo, lijepo dvije godine. Nema ni nastave, mislim, nemate što drugo raditi nego baviti se time čime se hoćete baviti (...) I dosta sam putovao u to vrijeme po konferencijama. (8_PZ)

Imajući u vidu da na kraća razdoblja (međunarodne) mobilnosti doktorandi uglavnom odlaze sami, taj im kontekst omogućuje da, u nedostatku obiteljskih i društvenih obveza, rade isključivo na svojim istraživanjima/projektima/disertacijama, i to tijekom i izvan radnog vremena, nerijetko vikendima i u večernjim satima, odnosno, kako navode autori, „24/7” (Ackers et al., 2008: 28), što je bio slučaj i kod nekih sudionika ovog istraživanja:

Bila sam (na gostujućoj instituciji) tri puta, po mjesec dana svaki put, s tim da sam imala sreće da sam dobila dozvolu biti na institutu 24 sata dnevno, i subote i nedjelje, i zbilja sam to iskoristila maksimalno koliko sam mogla. (22_DZ)

Mobilni sudionici ovog istraživanja ispunjavaju sve tri kategorije mobilnosti koje prepoznaju Jacobs i Meek (2013). Većina ih je iskusila kratkotrajnu mobilnost, redom svi u više navrata, dakle kratkotrajnu povratnu i ponavljajuću. Samo je jedan sudionik imao iskustvo dugotrajne mobilnosti koja se ostvarila kroz višegodišnji rad, odnosno zaposlenje na (prestižnoj) inozemnoj instituciji. Upravo se kratkotrajne oblike mobilnosti (do godine dana, bez promjene adrese prebivališta), koji se ponavljaju i u tom smislu podrazumijevaju povratak mladog znanstvenika matičnoj zemlji i instituciji, prepoznaje kao najpoželjnije – mladim znanstvenicima omogućuju usredotočen rad na istraživanju, a da pritom mogu (manje ili više uspješno) balansirati privatni i poslovni život; na institucionalnoj razini doprinose osnaživanju ljudskog kapitala, međunarodnoj vidljivosti i dugoročnoj suradnji, a na disciplinarnoj razini doprinose razmjeni znanstvenih spoznaja; ili, kako zaključuju Jacobs i Meek (2013), doprinose cirkulaciji, a ne odljevu mozgova i znanja.

S obzirom na to da se mobilnost tijekom doktorskog i postdoktorskog razdoblja smatra ključnim pokretačem budućih (međunarodnih) umrežavanja i suradnje (Turpin et al., 2008: 150), kratkotrajni oblici mobilnosti mladih znanstvenika sve su više u žarištu interesa donositelja (znanstvenih) politika. Dakako, ne bez izazova svoje vrste, kratkotrajna se mobilnost pokazuje i najučestalijim oblikom (međunarodne) mobilnosti mladih znanstvenika/istraživača u Europi (Ackers et al., 2008), a nerijetko uključuje odlaske na višestruke lokacije i angažman mladih znanstvenika na različitim projektnim aktivnostima. Da kratkotrajni oblici mobilnosti doprinose

daljnjoj suradnji, umrežavanju i cirkulaciji mozгова i znanja svjedoče i sudionici ovog istraživanja kojima je ova vrsta mobilnosti postala gotovo sastavnim dijelom karijere pa većina planira i nove odlaske, kako ističe jedna sudionica:

Da, da, i danas redovito održavam te kontakte. Evo taj profesor mi je baš poslao mail da je na projektu još novca pa ja opet idem na mjesec dana. (24_PZ)

Započeta u okviru doktorskog studija, suradnja, umreženost, pa i mobilnost mladih znanstvenika, sudionika ovog istraživanja, nastavlja se i tijekom postdoktorskog perioda, ali i docenture. Suradničke aktivnosti dominantno pokrivaju (nastavak) rada na započetim projektima, odnosno planiranje i razvoj novih te zajedničko pisanje i objavljivanje radova kao i njihovo izlaganja na konferencijama.

Tematska analiza otkriva da mladi znanstvenici, bez iznimke, međunarodnoj mobilnosti daju značaj izrazito korisnog iskustva koje zajedno s umrežavanjem doprinosi njihovoj „uronjenosti” u disciplinarnu zajednicu te kontinuiranom razvoju i osnaživanju onoga što Jonkers i Tijssen (2008: 313) te Woolley i suradnici (2008: 166) nazivaju znanstvenim ljudskim i znanstvenim društvenim kapitalom.

Naime, umrežavanje u akademskoj zajednici dominantno se odnosi na povezivanje, odnosno stvaranje odnosa i mreža koje su vrijedni atributi i pojedincu pružaju, odnosno osiguravaju različite aspekte podrške, kao i nematerijalnu i materijalnu korist, primjerice, pristup informacijama i društvenim resursima (Nahapiet i Ghoshal, 1998) te tako osnažuju znanstveni ljudski i društveni kapital. Znanstveni ljudski kapital odnosi se na akumulaciju znanstvenog, metodološkog i tehnološkog znanja i vještina znanstvenika/istraživača koje se grade kroz formalni sustav doktorske izobrazbe, ali i posredstvom suradnje i razmjenom znanstvenih spoznaja (Jonkers i Tijssen, 2008).

Iskustva mobilnih sudionika ovog istraživanja otkrivaju da se njihov znanstveni ljudski kapital osnaživao tijekom boravka na inozemnim institucijama. To je osobito slučaj kada mladi znanstvenici imaju priliku ostvariti suradnju s međunarodno istaknutim i prepoznatim istraživačima jer su im oni dostupnima učinili znanja i vještine koje im nisu (nužno) dostupne u vlastitoj zemlji pa su tako svojim angažmanom značajno doprinijeli kvaliteti provedbe istraživanja i/ili izradi disertacija (*Oni se tamo jedini bave ovim što je mene interesiralo. Profesor kod kojeg sam bio puno mi je pomogao u izradi disertacije svojim inputima i iskustvom. (26_TZ)*), odnosno posredovali u razvoju općih i specifičnih znanstvenih kvalifikacija. Uz znanja i vještine, na mobilnosti dostupna infrastruktura i oprema omogućuju i akumulaciju metodološkog znanja pa tako analiza iskustava sudionika ovog istraživanja upućuje i na korisnost mobilnosti zbog učenja specifičnih postupaka analize, odnosno rada u laboratorijima i s opremom kakva im na matičnoj instituciji u Hrvatskoj nije dostupna. I u bujajućoj literaturi o prednostima međunarodne mobilnosti mladih znanstvenika ističe se da se formiranje znanstvenog ljudskog kapitala povećava u situacijama međunarodne (fizičke) mobilnosti, odnosno boravka na inozemnim institucijama u kojima su istraživačima na raspolaganju infrastruktura, (laboratorijska) oprema, znanja i vještine koji im nisu nužno dostupni u vlastitoj zemlji, odnosno na matičnoj instituciji (OECD, 2008; Turpin et al., 2008; Woolley et al., 2008).

Znanstveni društveni kapital odnosi se na akumulaciju relevantnih profesionalnih veza istraživača (Jonkers i Tijseen, 2008). Što je veći broj znanstvenika s kojima je istraživač u kontaktu i, što je još važnije, što su intenzitet i kvaliteta njihovih odnosa jači, objašnjavaju dalje autori, povećava se znanstveni društveni kapital. Iskustva sudionika ovog istraživanja otkrivaju da su pojedinci uronjeni u „top” kolaborativne istraživačke grupe, od kojih neke broje i preko stotinjak znanstvenika s kojima sudionici surađuju manje ili više intenzivno, ovisno o dinamici projektnih aktivnosti. Znanstveni ljudski kapital i znanstveni društveni kapital strogo su međuovisni, jedno ne može postojati bez drugoga, iako u praksi, znanstveni ljudski kapital u kontekstu stjecanja formalnih kvalifikacija, osposobljavanja i kontinuiranog usavršavanja, barem u ranim fazama akademske karijere, prethodi akumulaciji znanstvenog društvenog kapitala (Turpin et al., 2008; Woolley et al., 2008). Upravo zbog ove međuovisnosti znanstvenog individualnog i društvenog kapitala, Woolley i suradnici (2008: 166) objašnjavaju da je znanstvena mobilnost ključan proces koji pojedincima istodobno omogućuje razvoj svojih individualnih sposobnosti i kapaciteta, odnosno kompetencija (ljudski kapital), ali i izgradnju profesionalnih veza i integraciju u istraživačke kolektive (društveni kapital). U tom smislu, ovi sudionici, bez iznimke, procjenjuju svoje iskustvo mobilnosti osobito korisnim:

Iskustvo je bilo jako korisno, ne mogu opisati koliko (...) znanstveno savršeno iskustvo i na osobnoj razini, upoznala sam jako puno ljudi. Svima bih preporučila. (24_PZ)

Oni rade nekako drugačije pa možeš nešto naučiti, a možeš naučiti i kako zajedno napraviti. (8_PZ)

Super, to je stvarno bilo jedno dobro iskustvo. To je jedan paralelni svemir. Taj je institut mjesto na koje se definitivno želim vratiti. Tolika količina knjiga i ljudi koji rade i jedna energija, tako nešto nevjerojatno, nešto što nisam ovdje nikada osjetila. (22_DZ)

Bez sumnje se može reći kako je iskustvo mobilnosti ovih sudionika doprinijelo razvoju njihovog znanstvenog ljudskog i znanstvenog društvenog kapitala (*Naučio sam puno, s profesorom sam objavio nekoliko radova zajedno, a s dečkima s kojima sam tamo bio danas sam prijatelj (26_TZ)*), što donekle odražava stav Atkinsona i Delamonta (1990) kako su za međunarodni uspjeh u akademskoj zajednici ključni osobni kontakti, prijateljstva i suradnja s prepoznatim i istaknutim znanstvenicima/istraživačima u disciplinarnom, odnosno istraživačkom području.

Tematska analiza na mikrorazini pokazuje da sudionici ovog istraživanja s iskustvom (fizičke) mobilnosti odgovaraju profilu europskog mobilnog mladog znanstvenika o kakvom pišu Ackers i suradnici (2008, 2010). Prve mobilnosti ostvaruju tijekom doktorskog studija, brzo se i lako umrežavaju pa mobilnost prerasta u obrazac karakterističan za daljnji razvoj njihove akademske karijere. Istraživački rad provode u dinamičnom međunarodnom okruženju, uključeni su u kolaborativne istraživačke projekte i mreže, redovito i učestalo objavljuju radove s inozemnim kolegama. Zanimljivo je da su međunarodnu (fizičku) mobilnost iskusili podjednako i muškarci i žene, oni u partnerskim vezama, samci, one udane i neudane, kao i sudionice s djecom i one bez njih. Rodne se razlike u tom smislu ne pronalaze, a imati vlastitu

obitelj, pa i djecu, nije prepoznato kao inhibirajući faktor. Međutim, vodeći računa o ostalim profesionalnim, ali jednako tako i obiteljskim i društvenim obvezama, mobilni mladi znanstvenici daju prednost kratkotrajnim, ali višestrukim oblicima mobilnosti koji im, barem zasad, čini se, omogućuju određenu ravnotežu privatnog i poslovnog života. Proaktivni su u traženju adekvatnih (gostujućih) institucija, odnosno istraživačkih grupa koje odgovaraju njihovom znanstveno-istraživačkom interesu i potrebama, kao i financijske podrške u vidu stipendija. U tom smislu potvrđuju važnost vlastitog proaktivnog djelovanja tijekom profesionalne socijalizacije, o čemu progovaraju i međunarodna istraživanja. Tako primjerice Walker i suradnici (2008) ističu da se važni preokreti u znanstvenoj socijalizaciji doktoranda događaju upravo onda kada mladi znanstvenici preuzmu aktivnu ulogu u tom procesu.

Iako pojedina istraživanja upućuju na to da je mobilnost tijekom postdoktorskog razdoblja važnija za izgradnju i održavanje međunarodnih istraživačkih mreža od mobilnosti ostvarene tijekom doktorata (Wooley et al., 2008: 159), iskustva sudionika ovog istraživanja pokazuju da mobilnost i tijekom i nakon doktorskog studija igra jednako važnu ulogu u planiranju nove suradnje i kolaborativnog istraživačkog rada, a da rad u međunarodnom okruženju te redoviti kontakti sa znanstvenicima u inozemstvu povećavaju vjerojatnost razvoja novih planova za mobilnost (Netz i Jaksztat, 2014).

3. Zaključna razmatranja i preporuke

Mladi znanstvenici, sudionici ovog istraživanja, koji su imali prilike ostvariti međunarodnu mobilnost pa i legitimitet u međunarodnoj disciplinarnoj zajednici suradnjom i umrežavanjem, doživljavaju mobilnost onakvom kakvom je opisuju Famm i Kaufmann (2006: 167) – kao „formativni element akademskog postojanja” i „etabliranu ideologiju”, neovisno o tome kojoj disciplinarnoj zajednici pripadali. U tom smislu, rezultati istraživanja pokazuju da su na makrorazini dinamična disciplina i disciplinarno okruženje te „utabana” kultura mobilnosti ključni za njezino ostvarivanje kao i transformaciju u obrazac daljnjeg razvoja akademske karijere mladih znanstvenika i njihove profesionalne socijalizacije. U isto vrijeme, iskustva mobilnih sudionika ovog istraživanja, koji dolaze iz različitih znanstvenih disciplina, pokazuju da se i u domaćem istraživačkom prostoru, što je već neko vrijeme slučaj, kao i u međunarodnoj akademskoj zajednici, smanjuju disciplinarne razlike. Rezultati istraživanja tako upućuju na to da pripadnost znanstvenom području nije presudna za čin ostvarivanja međunarodne mobilnosti i umrežavanja, ali i da se na makrorazini u domaćem visokoškolskom prostoru i dalje pronalaze disciplinarne specifičnosti. Mobilnost je i dalje, čini se, više karakteristična za prirodne i tehničke znanosti, osobito kada se promatra iz perspektive dinamike obrazaca mobilnosti. Tako su oni dugotrajni oblici mobilnosti, oni višegodišnji i povezani s postdoktorskim pozicijama, također više karakteristični za prirodne i tehničke znanosti.

Mogućnost, a onda posljedično i uspješnost (fizičke) međunarodne mobilnosti i umreženosti mladih znanstvenika, na mezorazini/srednjoj razini očituje su u važnosti poticajnih institucionalnih politika i praksi te utjecaja značajnih drugih u donošenju odluka i njihovoj provedbi. Od značajnih drugih koji su utjecali na odluke o mobilnosti i/ili ih uvodili u disciplinarnu zajednicu i istraživačke mreže, mladi znanstvenici ističu mentore u vrlo pozitivnom kontekstu, kao one koji

omogućuju, potiču, ohrabruju, upoznaju, povezuju. Institucionalnim politikama i konkretnim praksama koje im omogućuju fleksibilnost u (re)organizaciji nastavnog i administrativnog rada pridaju značenje poticaja i podrške. Rezultati istraživanja tako upućuju na to da u hrvatskom visokoškolskom prostoru postoje institucije angažirane u kreiranju institucionalnih strategija koje omogućuju i potiču međunarodnu mobilnost i umrežavanje mladih znanstvenika. Iako se pritom mogu prepoznati različiti pristupi i prakse, dominiraju politike koje se odnose na (re)organizaciju nastavnog rada. Osim navedenog, čini se da su tako promišljenim institucionalnim praksama sklonije one institucije koje djeluju u području „tvrdih”, odnosno prirodnih i tehničkih znanosti.

Istraživanje dalje pokazuje da su međunarodnu (fizičku) mobilnost iskusili podjednako i muškarci i žene, oni u partnerskim vezama, samci, one udane i neudane, kao i one s djecom i bez djece. Rodne se razlike u tom smislu ne ističu, kao ni faktor obiteljske situacije. Na osobnoj, odnosno mikrorazini, mobilne mlade znanstvenike, sudionike ovog istraživanja, povezuje nekoliko istraživačkih nalaza. Njihova se proaktivnost pokazuje važnom u procesu ostvarivanja mobilnosti i upravo je ova osobna karakteristika u dosadašnjim istraživanjima prepoznata kao presudna i nužna za uspjeh u doktorskom obrazovanju i profesionalnoj socijalizaciji uopće (Weidman et al., 2001; Walker et al., 2008). Nadalje, ulogu i utjecaj koji su mobilnost i umrežavanje imali u kontekstu njihove profesionalne socijalizacije, mladi znanstvenici vide „istim naočalama” – riječ je o izrazito pozitivnom i korisnom iskustvu kojim se ostvaruje vlastiti istraživački napredak, često mjerljiv vrlo opipljivim pokazateljima (disertacija, radovi), uz snažan osjećaj (općeg) znanstvenog rasta i napredovanja, osjećaj pripadnosti međunarodnoj disciplinarnoj zajednici i vlastitoga (znanstvenog/istraživačkog) legitimiteta, uz želju da se iskustvo ponovi te planove novih mobilnosti na kojima se već radi. Iskustvo mobilnosti doprinijelo je osnaživanju znanstvenog individualnog i društvenog kapitala mladih znanstvenika, ali i njihovoj težnji za stalnim profesionalnim razvojem, kako navodi jedna sudionica – *to iskustvo i rad s tim ljudima, s vrhunskim stručnjacima u području, motivacija mi je da budem bolja* (24_PZ). Naposljetku, rezultati također upućuju na to da iskustvo mobilnosti tijekom dokorskog studija osigurava onu razinu integracije u međunarodnu disciplinarnu zajednicu koja otvara i gradi nove prilike ne samo za ponovnu mobilnost, nego i za kontinuiranu suradnju s prepoznatim i istaknutim međunarodnim stručnjacima u području.

Analiza iskustava mladih mobilnih znanstvenika, koji dolaze s različitih (hrvatskih) sveučilišta i pripadaju različitim disciplinarnim zajednicama, „jednoglasno” progovara o nekim ključnim nalazima ovog istraživanja – da bi iskustvo međunarodne mobilnosti i umrežavanja, u svojoj cijelosti bilo ugodno, uspješno i korisno iskustvo (na individualnoj, institucionalnoj i disciplinarnoj razini), tri su ključna faktora i točke dodira – na individualnoj (mikro) razini spremnost mladih znanstvenika na iskorak iz domaćeg disciplinarnog okruženja i njihova proaktivnost, na institucionalnoj (mezo) razini podržavajući mentor te jednako podržavajuće institucionalne politike i prakse, a na disciplinarnoj (makro) razini, kultura mobilnosti te atraktivna i dinamična znanstvena, odnosno istraživačka zajednica.

I za kraj ostaje odgovoriti na (istraživačko) pitanje što nam iskustva ovih mladih znanstvenika, koji su ostvarili međunarodnu mobilnost i (uspješnu) međunarodnu disciplinarnu umreženost, govore o nacionalnom visokoškolskom, posebice istraživačkom prostoru i kako se ostvarenja mobilnosti (mladih) znanstvenika mogu unaprijediti. Kao prvo, govore o svojevrsnoj

dihotomiji na relaciji lokalno/nacionalno – međunarodno. Među sudionicima istraživanja (u kontekstu cjelokupnog uzorka projekta APROFRAME) i dalje je puno više onih koji nisu ni jednom ostvarili fizičku međunarodnu mobilnost, iako su neki od njih zaposleni u sustavu visokog obrazovanja petnaest godina. Drugo, govore o sličnostima mentorskih osobina znanstvenika s različitim hrvatskih sveučilišta i iz različitim disciplinarnih zajednica koje u procesima upoznavanja, povezivanja i umrežavanja mladih znanstvenika sa stručnjacima/kolegama iz inozemstva, vode briga o znanstvenom podmlatku i želja za njihovom uspješnom socijalizacijom u međunarodnu disciplinarnu zajednicu. I treće, govore u prilog postojanja prepoznatih i učinkovitih (ali i rijetkih) institucionalnih politika i praksi – koje se dominantno odnose na (re)organizaciju nastavnog rada koja onda ostavlja „prostora i vremena” za ostvarivanje mobilnosti – i u tom smislu (institucionalnog) okruženja podržavajućeg za ostvarivanje (međunarodne) mobilnosti.

Iako se ovo istraživanje nije bavilo razlozima neodlaska na mobilnost, što je svakako jedno od njegovih temeljnih ograničenja, preporuke se mogu usmjeriti prema težnji za promišljenijem i sustavnijem razvoju institucionalnih politika i praksi na hrvatskim sveučilištima, koje bi istodobno bile poticajne i podržavajuće za ostvarivanje međunarodne mobilnosti mladih znanstvenika, a da, naravno, ne ugrožavaju one koji, iz bilo kojih razloga, nisu u mogućnosti to isto ostvariti. Rezultati ovog istraživanja upućuju na to da bi bilo dobro i korisno poticati, ali i pružiti adekvatnu podršku za kraće, višekratne odlaske (u trajanju od jednog do tri mjeseca) koji se pokazuju jednako poželjnima za mlade znanstvenike različitog spola, obiteljske situacije i disciplinarnu provenijencije, a jednako tako i (realno) ostvarivima i učinkovitim. Adekvatna se (i, dakako, institucionalnom okruženju kontekstualno primjerena) podrška u ovom smislu može odnositi na niz različitih instrumenata u procesima planiranja nastave (primjerice, da se doktorande na sveučilištima ne uključuje u nastavni proces tijekom prve godine zaposlenja), dinamike njezine izvedbe (primjerice, da se izvedba nastave doktoranada planira tako da je jedan semestar u akademskoj godini slobodan), oslobađanja od administrativnih obveza/poslova, financijske podrške, reformiranje doktorskih studija, vrednovanja mobilnosti tijekom napredovanja i dr. Pritom, u promišljanju i razvoju institucionalnih politika ne treba bježati od ideje „kapitalizacije” znanja i vještina s kojima se vraćaju (mobilni) znanstvenici.

U tom ću se kontekstu, za kraj, pozvati na Woolleya i suradnike (2008) i istaknuti da znanstvena mobilnost nije sama sebi svrhom, nije nešto što treba izbjegavati, već njome treba upravljati – na individualnoj, institucionalnoj i disciplinarnoj razini. Rezultati ovog istraživanja upućuju na to da su međunarodna mobilnost i umrežavanje ključni „sastojci” znanstvenog sazrijevanja mladih znanstvenika, njihove profesionalne socijalizacije u međunarodnu disciplinarnu zajednicu i ostvarivanja (znanstvenog/istraživačkog) legitimiteta već u ranim fazama akademske karijere. U tom smislu, važno je (i dalje) poticati hrvatska sveučilišta na ozbiljne rasprave o tome kako najbolje upravljati obrascima mobilnosti, odnosno cirkulacijom mozgova u našem visokoškolskom, odnosno istraživačkom prostoru te kako najbolje osigurati doprinos (iskustva) mobilnosti istraživaču, instituciji i disciplinarnoj zajednici. Važno je, dakako, i nastaviti s istraživanjima u ovom području pa je preporuka usmjeriti istraživačku pažnju, kao i pažnju donositelja odluka, na to kako paralelno razvijati uravnoteženu (znanstvenu) i institucionalne politike koje moraju biti prilagođene suvremenom evoluirajućem kontekstu mobilnosti i umrežavanja (mladih) znanstvenika.

Literatura

1. Ackers, H. L. (2010). Internationalisation and equality - The contribution of short stay mobility to progression in science careers. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, posebno izdanje 'Transnational care dynamics: between emotions and rationality' / 'Les dynamiques de soin transnationales: entre émotions et considérations économiques', XLI(1), 83–103.
2. Ackers, H. L. (2008). Internationalisation, mobility and metrics: a new form of indirect discrimination?. *Minerva*, 46(4), 410–435.
3. Ackers, H. L., (2005). Moving people and knowledge, the mobility of scientists within the European Union. *International Migration*, 43(5), 99–129.
4. Ackers, H. L. (2005). Academic career trajectories: identifying the 'early stage' in research careers, CSLPE Working Paper 2005-1, University of Leeds: Leeds.
5. Ackers, H. L. (2004). Managing relationships in peripatetic careers: Scientific mobility in the European Union. *Women's Studies International Forum*, 27(3), 189–201.
6. Ackers, H. L. (2003). *The participation of women researchers in the TMR Marie Curie fellowships*. European Commission: Brussels.
7. Ackers, H. L. (2001). *The Participation of Women Researchers in the TMR Programme of the European Commission: An Evaluation*, European Commission (DG Research): Brussels.
8. Ackers, H. L. (1998). *Shifting Spaces: Gender, Citizenship and Migration within the European Union*. Policy Press: Bristol, UK.
9. Ackers, H. L., Gill, B., Guth, J. (2008). *Doctoral mobility in the social sciences*. Report to the NORFACE ERA-NET.
10. Ackers, H. L. i Gill, B. (2008). *Moving people and knowledge: Scientific mobility in an enlarging European Union*, Edward Elgar.
11. Ackers, H. L. i Gill, B. (2005). Attracting and retaining 'early career' researchers in English higher education institutions. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 18(3), 277–299.
12. Adamović, M. i Mežnarić, S. (2003). Potencijalni i stvarni odljev znanstvenog podmlatka iz Hrvatske: empirijsko istraživanje. *Revija za sociologiju*, 34(3-4), 143–160.
13. Aisenberg, N. i Harrington, M. (1988). *Women of Academe: Outsiders in the Sacred Grove*. Amherst: University of Massachusetts Press.
14. Altman, B. W. i Post, J. E. (1996). Beyond the 'social contract': an analysis of the executive view at twenty-five large companies. U: D. T. Hall i suradnici (ur.), *The career is dead – long live the career: A relational approach to careers* (str. 46–71). San Francisco: Jossey-Bass.
15. Araújo, E. (2009). With a rope around their neck: grant researchers living in suspended time. *New Technology Work and Employment*, 24(3), 230–242.
16. Araújo, E. R. (2007). Why Portuguese students go abroad to do their PhDs? *Higher Education in Europe*, 32(4), 387–397.

17. Arthur, M. B. i Rousseau, D. M. (1996). The boundaryless career as a new employment principle. U: M. B. Arthur, i D. M. Rousseau (ur.), *The boundaryless career* (str. 3–20). New York: Oxford University Press.
18. Aronson, J. (1995). A Pragmatic View of Thematic Analysis. *The Qualitative Report*, 2(1), 1–3. Dostupno na: <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol2/iss1/3>. Preuzeto: 17.1.2017.
19. Atkinson, P. i Delamont, S. (1990). Professions and Powerlessness: Female Marginality in the Learned Occupations. *Sociological Review*, 38(1), 90–110.
20. Avveduto, S. (2001). International mobility of PhDs. U: OECD, (ur.). *Innovative People: Mobility of Skilled Personnel in National Innovation Systems*, 229–242. Paris: OECD.
21. Benner, P. (1985). Quality of life: A phenomenological perspective on explanation, prediction, and understanding in nursing science. *Advances in Nursing Science*, 8(1), 1–14.
22. Bozeman, B. i Corley, E. (2004). Scientists' collaboration strategies: implications for scientific and technical human capital. *Research Policy*, 33(4), 599–616.
23. Bozeman, B., Dietz, J. i Gaughan, M. (2001). Scientific and technical human capital: an alternative model for research evaluation. *International Journal of Technology Management*, 22(7/8), 716–740.
24. Bourdieu, P. i Wacquant, L. (1992). *Towards a reflexive sociology*. Oxford: Polity.
25. Brajdić Vuković, M. (2013). Aktualni problemi profesionalne socijalizacije u novačkom sustavu: slučaj prirodnih i društvenih znanosti, *Revija za socijalnu politiku*, 20(2), 99–122.
26. Brajdić Vuković, M. (2012). Akteri profesionalne socijalizacije mladih istraživača u prirodnim i društvenim znanostima. (Doktorska disertacija). Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
27. Braun, V. i Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
28. Burt, R. S. (1998). The gender of social capital, *Rationality and Society*, 10(1), 5–46.
29. Burt, R. S. (2000). The network structure of social capital. *Research in organizational behaviour*, 22, 345–423.
30. Cavanagh, S. (1997). Content Analysis: Concepts, Methods and Applications. *Nurse Researcher*, 4, 5–13.
31. CEC (2000a). Communication from the Commission to the Council: Towards a European Research Area, COM (2000) 6 (18.01.2000).
32. CEC (2000b). Communication from the Commission to the Council: Making a Reality of the European Research Area: Guidelines for EU Research Activities (2002-2006), COM(2000) 612 final.
33. CEC (2001). A mobility strategy for the European research area. Communication from the commission to the council and the European parliament (COM(2001) 331 final). Brussels: Commission of the European Communities (CEC).
34. CEC (2004). Commission staff working paper. Second implementation report on „A mobility strategy for the European Research Area” (SEC(2004)412). Brussels: Commission of the European Communities (CEC).

35. CEC (2005). Mobilising the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy [COM(2005) 152 final]. Brussels: Commission of the European Communities (CEC).
36. CEC (2008). Realising a single labour market for researchers. Report of the ERA expert group. EUR23321EN.
37. Cruz-Castro, L. i Sanz-Menéndez, L. (2010). Mobility versus job stability: Assessing tenure and productivity outcomes. *Research Policy*, 39(1), 27–38.
38. Elo, S. i Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107–115.
39. European Parliament (2009). *Cross-Border Mobility of Young Researchers*, Directorate-General for Internal Policies (IP/A/ITRE/NT/2009-08). Brussels: European Parliament.
40. European Commission (2005). *The European Charter for Researchers. The Code of Conduct for the Recruitment of Researchers*. Brussels: European Commission.
41. Feldman, D. C., Ng, T. W. H. (2007). Careers: Mobility, Embeddedness, and Success. *Journal of Management*, 33(3), 350–377.
42. Flamm M. i Kaufmann V. (2006). Operationalising the Concept of Motility, *Mobilities*, 1(2), 167–189.
43. Fontes, M., Videira, P. i Calapez, T. (2013). The Impact of Long-term Scientific Mobility on the Creation of Persistent Knowledge Networks, *Mobilities*, 8(3), 440–465.
44. Golub, B. (2000). Potencijalni (profesionalni i vanjski) egzodus mladih znanstvenika. U: K. Prpić (ur.), *U potrazi za akterima znanstvenog i tehnološkog razvoja: studije o istraživačima i menadžerima* (str. 121–152). Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
45. Golub, B. i Šuljok A. (2005). Socijalni profil znanstvenika i njegove mijene (1990.–2004.). U: K. Prpić (ur.), *Elite znanja u društvu (ne)znanja* (str. 123–183). Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
46. Hakim, C. (1994). *We are all self-employed*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
47. Hsieh, H. F. i Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288.
48. Jonkers, K. i Tijssen, R. (2008). Chinese researchers returning home: impacts of international mobility on research collaboration and scientific productivity. *Scientometrics*, 77(2), 309–333.
49. Jöns, H. (2009). 'Brain circulation' and transnational knowledge networks: studying longterm effects of academic mobility to Germany, 1954–2000. *Global Networks*, 9(3), 315–338.
50. Jöns, H. (2007). Transnational mobility and the spaces of knowledge production: a comparison of global patterns, motivations and collaborations in different academic fields. *Social Geography*, 2(2), 97–114.
51. Kim, T. (2009). Shifting patterns of transnational academic mobility: a comparative and historical approach. *Comparative Education*, 45(3), 387–403.
52. Kyvik, S., Karseth, B. i Blume, S. (1999). International mobility among Nordic doctoral students. *Higher Education*, 38(4), 379–400.

53. Kyvik, S. i Larsen, I. M. (1997). The exchange of knowledge. A small country in the international research community, *Science Communication*, 18, 238–264.
54. Laudel, G. (2005). Migration currents among the scientific elite. *Minerva*, 43(4), 377–395.
55. Leininger, M. M. (1985). Ethnography and ethnonursing: Models and modes of qualitative data analysis. U: Leininger, M. M. (ur.), *Qualitative research methods in nursing*, (str. 33–72). Orlando, FL: Grune i Stratton.
56. Mahroum, S. (2000). Scientific mobility: an agent of scientific expansion and institutional empowerment. *Science Communication*, 21(4), 367–378.
57. Mavin, S. i Bryans, P. (2002). Academic women in the UK: Mainstreaming our experiences and networking for action, *Gender and Education*, 14(3), 235–50.
58. Merle, J. i Meek, V. L. (2013). Scientific mobility and international research networks: trends and policy tools for promoting research excellence and capacity building, *Studies in Higher Education*, 38(3), 331–344.
59. Morano-Foadi, S. (2005). Scientific mobility, career progression, and excellence in the European Research Area. *International Migration*, 43(5), 133–162.
60. Morgan, D. L. (1993). Qualitative content analysis: A guide to paths not taken. *Qualitative Health Research*, 1, 112–121.
61. Musellin, C. (2004). Towards a European Academic Labour Market? Some Lessons Drawn from Empirical Studies on Academic Mobility. *Higher Education*, 48(1), 55–78.
62. Nahapiet, J. i Ghoshal, S. (1998). Social Capital, Intellectual Capital, and the Organizational Advantage, *Academy of Management Review*, 23(2), 242–266.
63. Netz, N. i Jaksztat, S. (2014). Mobilised by mobility? Determinants of international mobility plans among doctoral candidates in Germany, U: Nina Maadad, Malcolm Tight (ur.). *Academic Mobility* (International Perspectives on Higher Education Research, Vol.11, 35–59, Emerald Group Publishing Limited.
64. Ng, T. W. H., Eby, L. T., Sorensen, K. L. i Feldman, D. C. (2005). Predictors of Objective and Subjective Career Success: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 58, 367–408. doi: 10.1111/j.1744-6570.2005.00515.x.
65. Odluka Rektorskoga zbora o nužnim uvjetima za ocjenu nastavne i stručne djelatnosti u postupku izbora u znanstveno-nastavna zvanja (NN, br. 106/06).
66. OECD (2008). *The global competition for talent: mobility of the highly skilled*. Paris: OECD Publishing.
67. OECD (2002). *The international mobility of the highly skilled*. Paris: OECD Publishing.
68. Prpić, K. (2003). Društvena podcijenjenost znanosti i razvoj hrvatskog istraživačkog potencijala. *Društvena istraživanja*, 12(1-2), 45–68.
69. Prpić, K. (2004). *Sociološki portret mladih znanstvenika*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
70. Pyett, P. M. (2003). Validation of qualitative research in the „real world.” *Qualitative Health Research*, 13, 1170–1179.

71. Razvojna strategija Sveučilišta Josipa Jurja Dobrile u Puli (2011). Dostupno na: <http://www.unipu.hr/fileadmin/datoteke/Download/Strategija2.pdf>. Pristupljeno: 12.01.2017.
72. Reiner, C. (2010). Brain competition policy as a new paradigm of regional policy: a European perspective. *Papers in Regional Science*, 89(2), 449–462.
73. Robinson-Garcia, N., Cañibano, C., Woolley, R. i Costas, R. (2016). Tracing scientific mobility of Early Career Researchers in Spain and The Netherlands through their publications. Proceedings of the 21st International Conference on Science and Technology Indicators, València (Spain), September 14-16, 2016, Dostupno na: <http://dx.doi.org/10.4995/STI2016.2016.xxxx>. Pristupljeno: 09.01.2017.
74. Sanz-Menéndez, L., Cruz-Castro, L. i Kenedy, A. (2013). Time to Tenure in Spanish Universities: An Event History Analysis. *PLoS ONE* 8(10): e77028. doi: 10.1371/journal.pone.0077028.
75. Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. London: Sage.
76. Shauman, K.A. i Xie, Y. (1996). Geographic mobility of scientists: Sex differences and family constraints. *Demography* 33(4), 455–468.
77. Strategija internacionalizacije Sveučilišta u Zagrebu 2014. – 2025. (2014). Dostupno na: http://www.unizg.hr/fileadmin/rektorat/O_Sveucilistu/Dokumenti_javnost/Dokumenti/Strateski_dokumenti/Izvjescja/Startegija_Internacioanlaizacije.pdf. Pristupljeno: 09.01.2017.
78. Strategija Sveučilišta u Splitu 2015–2020 (2015). Dostupno na: http://www.unist.hr/Portals/0/datoteke/dokumenti/UNIST_STRATEGIJA_2015_2020.pdf. Pristupljeno: 09.01.2017.
79. Strategija razvoja Sveučilišta u Rijeci 2014. – 2020. (2014). Dostupno na: http://www.uniri.hr/files/staticki_dio/strategija/Strategija_UNIRI_2014_2020_HR.pdf. Pristupljeno: 09.01.2017.
80. Strategija Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku 2011. – 2020. (2011). Dostupno na: https://www.unios.hr/wp-content/uploads/2015/07/SJJS_Strategija_Sveucilista_izmjene_i_dopune.pdf. Pristupljeno: 09.01.2017.
81. Strategija Sveučilišta u Zadru 2011. – 2017. (2011). Dostupno na: http://www.unizd.hr/Portals/0/pdf/Strategija_2011_2017_2.pdf. Pristupljeno: 09.01.2017.
82. Strategija razvoja Sveučilišta u Dubrovniku 2016. – 2025. (2015). Dostupno na: http://www.unidu.hr/datoteke/17izb/STRATEGIJA_RAZVOJA_SVEUCILISTA_U_DUBROVNIKU_2016-2025.pdf. Pristupljeno: 09.01.2017.
83. Sullivan, S. E. (1999). The changing nature of careers: a review and research agenda. *Journal of Management*, 25, 457–484.
84. Taylor, S. J. i Bogdan, R. (1984). *Introduction to qualitative research methods: The search for meanings*. New York: John Wiley i Sons.
85. Turpin, T., Woolley, R., Marceau, J. i Hill, S. (2008). Conduits of knowledge in the Asia Pacific: research training, networks and country of work. *Asian Population Studies*, 4(3), 247–265.

86. Van de Sande, D., Ackers, H. L. i Gill, B. (2007). Impact assessment of the Marie Curie fellowships under the 4th and 5th Framework Programmes of Research and Technological Development of the EU (1994–2002). IMPAFEL 2 (IHP-D2-2003-01). Dostupno na: http://ec.europa.eu/research/fp6/mariecurie-actions/pdf/impact_fellow_en.pdf. Pristupljeno: 09.01.2017.
87. Veugelers, R. (2010). Towards a multipolar science world: trends and impact. *Scientometrics*, 82(2), 439–456.
88. Walker, G. E., Golde, C. M., Jones, L., Conklin Beuschel, A. i Hutchings, P. (2008). *The formation of scholars: Rethinking doctoral education for the twenty-first century*. Stanford, CA: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
89. Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis*. Newbury Park, CA: Sage.
90. Weidman, J. C., Twale, D. J. i Stein, E. L. (2001). Socialization of graduate and professional students in higher education: A perilous passage? ASHE-ERIC Higher Education Report, Vol. 28, No. 3. San Francisco: Jossey-Bass.
91. Williams, A. M., Baláz, V. i Wallace, C. (2004). International labour mobility and uneven regional development human capital, knowledge and entrepreneurship. *European Urban and Regional Studies*, 11(1), 27–46.
92. Woolley, R., Turpin, T., Marceau, J. i Hill, S. (2008). Mobility matters: Research training and network building in science. *Comparative Technology Transfer and Society*, 6(3), 159–84.

Mi smo si nekako kliknule:
SUNČANA STRANA MENTORIRANJA
U PROFESIONALNOJ SOCIJALIZACIJI
MLADIH ZNANSTVENIKA

Jasminka Ledić

1. Teorijsko-metodološki okvir istraživanja mentoriranja tijekom profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika iz fenomenološkog gledišta

*„Razvijen mentorski odnos s iskusnim znanstvenikom nema alternativu”
(Brajdić Vuković, 2012)*

Teško da je moguće pronaći bolji razlog za istraživanje iskustava mentoriranja u profesionalnoj socijalizaciji mladih znanstvenika u Hrvatskoj od citata kojim započinje ovaj rad. Radi se, naime, o jednom od zaključaka iz disertacije koja se bavi akterima profesionalne socijalizacije mladih istraživača u prirodnim i društvenim znanostima, istražuje utjecaj znanstvene discipline, institucije, rada na projektu i formalne supervizije te samog mladog istraživača na ukupan socijalizacijski proces, i to kroz određivanje mladom istraživaču karijerno najkorisnijih socijalizacijskih aktera (Brajdić Vuković, 2012).

U više se aspekata drugo istraživanje u okviru projekta APROFRAME nastavlja ili naslanja na ovaj rad: pažnja usmjerena važnosti mentoriranja svakako je dijelom informirana i potaknuta rezultatima spomenutoga istraživanja.

Mentorstvo, posebno kada se promatra u kontekstu znanosti i visokoga obrazovanja, razmjerno je dobro izražena tema, unatoč kritici da mu nedostaje siguran teorijski koncept (Bozeman i Feeney, 2007). Rasprave o mentorstvu, starijeg i novijeg datuma, dominantno se bave tradicionalnim dijadičkim mentorstvom, a novije se rasprave odnose na alternativne oblike mentorstva, primjerice, razvojne mreže koje se temelje na teoriji društvenih mreža te se smatraju primjerenijima za suvremeni kontekst (Higgins i Kram, 2001).

Počeci istraživanja koji se mogu povezati s mentorstvom sežu u pedesete godine 20. stoljeća, a smatra se da su potaknuti radom Erika Eriksona i njegovog koncepta generativnosti¹. Daljnji iskorak u ovome području istraživanja ostvaren je Vaillantovom studijom (1977) diplomanaada s Harvarda. Studija objavljena krajem sedamdesetih godina prošlog stoljeća (Levinson, Darrow, Klein, Levinson i McKee, 1978) iz područja psihologije odraslih povezuje se s Eriksonovim konceptom generativnosti, zaključujući da dobro mentoriranje predstavlja doprinos razvoju društva.

Ipak, radovi Katy Kram (1983; 1985) na koje se gotovo neizostavno pozivaju svi istraživači u ovome području smatraju se iznimno važnima u istraživanju mentorstva. Kram nalazi dva oblika podrške koje mentorirana osoba može dobivati od mentora: karijernu i psihosocijalnu. Mentor ispunjava karijernu podršku kada pruža vidljivost, zaštitu i izazovne zadatke, a psihosocijalnu kada služi kao uzor (*role model*), prihvaća, savjetuje, i postaje prijateljem. Kram razlikuje četiri faze mentorstva u mentorskom odnosu: inicijaciju, kultivaciju, separaciju i redefiniciju².

Rad Katy Kram bio je temelj istraživanjima koja su slijedila (Noe, 1988; Fagenson, 1989; Godshalk i Sosik, 2003; Allen, Eby, Poteet, Lentz i Lima, 2004), jednako kao i kritikama istraživanja. Kritike se dominantno odnose na nedostatak operacionalnih definicija mentoriranja, nedostatak jasnog teorijskog okvira (Jacobi, 1991; Mertz, 2004; Allen i Eby, 2007; Eby, Rhodes i Allen, 2007; Johnson, Rose i Schlosser, 2007). Osim toga, primjetna je kritika (Allen, Eby, O'Brien i Lentz, 2008) koja upućuje na to da većina istraživanja promatra mentoriranje s aspekta mentorirane osobe, što se posebno odnosi na istraživanja studenata i mladih znanstvenika.

Razmjerno ozbiljnu kritiku istraživanja o mentoriranju daju Bozeman i Feeney (2007). Oni smatraju da je to područje istraživanja napravilo izrazito slab napredak u teoriji, unatoč brojnim istraživanjima kojima, po njihovom mišljenju, nedostaje teorijska osnova: „Ima obilje nalaza, ali nema objašnjenja” (Bozeman i Feeney, 2007: 720).

Kritiku Bozemana i Feeneya (2007) o nedostatnoj teorijskoj osnovi u istraživanju mentoriranja potvrđuju i Allen, Eby, O'Brien i Lentz (2008) koje u svojem radu prikazuju rezultate iscrpne analize literature o mentoriranju. Autorice analiziraju 207 studija o mentoriranju, od čega 178 empirijskih, zaključujući da se u velikom postotku istraživanja radi o isključivo kvantitativnim studijama (89,9%), zalažući se u tom kontekstu za više istraživanja koja bi mentoriranju pristupala s aspekta kvalitativne istraživačke paradigme. Njihova analiza pokazuje

1 Generativnost je širok pojam koji uključuje staranje i brigu o djeci, materijalnim produktima i idejama koje će nadživjeti pojedinca i koji doprinosi dobrobiti i održavanju kontinuiteta društva u kojem pojedinac živi (Tucak Junaković, 2011: 131). Erikson je pojam generativnost predstavio u kontekstu svoje psihosocijalne teorije razvoja određujući ga kao brigu za stvaranje i vodenje sljedećeg naraštaja (Erikson, 1963).

2 U fazi inicijacije, koja obično traje između 6 i 12 mjeseci, odnos se začinje. U kultivacijskoj fazi potpora se maksimalno proširuje, uspostavlja se prijateljstvo i psihosocijalna podrška. U fazi separacije, priroda odnosa iz temelja se mijenja radi strukturalnih promjena u organizacijskom kontekstu i psihološkim promjenama kod jedne ili obje osobe, pri čemu mentorirana osoba stječe dovoljno znanja da može djelovati samostalno, bez mentorske podrške. U fazi redefinicije odnos poprima bitno drukčiju formu od prošle ili u potpunosti nestaje (Kram, 1983).

da se je samo 17 od analiziranih 207 studija bavilo razvojem teorije, a posebno je zanimljiv nalaz da su od 176 analiziranih studija sudionici istraživanja u 73,9% slučajeva bili iz Sjedinjenih Američkih Država. Autorice posebno naglašavaju ovaj nalaz pitajući se postoje li različite percepcije odnosa mentoriranja u drugim kulturama, pridaju li pripadnici drugih kultura drukčija značenja mentorskim odnosima i vrijede li općeprihvaćene funkcije mentoriranja američkih autora i za druge kulture.

Mentoriranje je, kako je već naglašeno, izrazito važan faktor u socijalizaciji mladih znanstvenika, o čemu se piše i raspravlja (Hill, Bahniuk i Dobos, 1989; Johnsrud, 1990; Wright, 1992; Eastman i Williams, 1993; Tierney i Rhoads, 1994; Perna, Lerner i Yura, 1995; Mullen, 2008).

Iako se posljednjih desetljeća u Hrvatskoj pojavljuju istraživanja koja se bave (mladim) znanstvenicima, mentoriranje mladih znanstvenika nije tema koja zaokuplja velik broj istraživača. Istraživanja hrvatskih znanstvenika odnose se na položaj mladih znanstvenika u sustavu i migracije mladih znanstvenika (Golub, 2001; 2002; 2003; 2004; Adamović i Mežnarić, 2003) ili izazove povezane s njihovim znanstveno-istraživačkim radom, s fokusom na njihovu znanstvenu produktivnost (Polašek, Kolčić, Buneta, Čikeš i Pećina, 2006; Polašek, 2008). Značajan doprinos ovom području istraživanja daje Katarina Prpić (Prpić, 1997; 2000; 2002; 2003; 2004; 2007). Zanimljivo je da se odnedavno pojavljuju i radovi hrvatskih autora koji mentoriranje povezuju sa specifičnostima mentoriranja u pojedinim znanstvenim područjima (Sambunjak, Straus i Marušić, 2006; Sambunjak i Marušić, 2009; Sambunjak, Straus i Marušić, 2010; Sambunjak i Marušić, 2011) ili sa specifičnostima mentoriranja povezanima s metodologijom istraživanja (Žižak, 2014).³

Kako je već spomenuto na samom početku, Brajdić Vuković (2012; 2014) u svojem istraživanju o problemima profesionalne socijalizacije u novačkom sustavu istražuje i mentoriranje. Autorica analizira socijalizacijske prepreke mladih znanstvenika/znanstvenih novaka u hrvatskom sustavu znanosti i visokoga obrazovanja ističući da se oni dominantno odnose na sudjelovanje u nastavi, rad na tržišnim projektima, socijalni kapital i dominantne vrijednosti, šire strukturne uvjete te superviziju i/ili mentorstvo⁴. U kontekstu supervizije/mentorstva autorica kao socijalizacijske prepreke ističe ovisnost novačkog sustava o međuljudskim

3 O interesu hrvatskih znanstvenika za izazove mentoriranja mladih znanstvenika svjedoči i publikacija *IDIZ-ov priručnik za mentoriranje mladih istraživača* (Vizek, Brajdić Vuković i Matić, 2014), koja slijedi međunarodne trendove u području kvalitete upravljanja ljudskim resursima. U Priručniku se ističe da je uspostava kvalitetnog sustava mentorske podrške temeljna pretpostavka za uspješno uvođenje mladog istraživača u znanstveni rad i razvoj znanstvene karijere, naglašavajući da je jedan od glavnih rizika za ostvarenje cilja nedovoljna obrazovanost mentora za obavljanje mentorskih dužnosti. Sadržaj priručnika o mentoriranju mladih znanstvenika ima poveznicu s ranije objavljenom publikacijom u izdanju Instituta za društvena istraživanja (Vizek Vidović, 2011).

4 Brajdić Vuković (2013; 2014) razlikuje supervizora i mentora. Ona smatra da mentorstvo u znanosti i visokom obrazovanju podrazumijeva osobno ulaganje voditelja u odnos s novakom, u smislu pomoći i podrške u profesionalnoj socijalizaciji, pri čemu upućuje na to da kvaliteta pojedinih odnosa između voditelja i novaka nema karakteristike mentorskog odnosa.

odnosima, nezainteresiranost supervizora za istraživački rad i za rad s novakom, njihovu preopterećenost izvanprojektnim zaduženjima te nedovoljne mentorske i menadžerske vještine. Rezultati istraživanja upućuju na to da tek u nešto više od polovice supervizorskih odnosa sudionici istraživanja prepoznaju karijerno koristan mentorski odnos. Uz slabu definiranost i praćenje, autorica uočava i ovisnost novaka o supervizoru. Analizirajući detaljnije mentoriranje mladih istraživača u prirodnim i humanističkim područnima znanosti autorica (Brajdić Vuković, 2014) ističe da dva najvažnija obilježja uspješne socijalizacije u oba područja znanosti ovise o formalnom supervizoru ili voditelju projekta. Prvo obilježje podržavajućeg socijalizacijskog okruženja odnosi se na razvoj mentoriranja u okviru formalne supervizije. To pretpostavlja da su supervizori pristupačni i zainteresirani za profesionalni razvoj mladog istraživača te da mu pružaju sustavnu podršku (vještine, znanje, društveni kapital). Drugo se obilježje odnosi na projektnu grupu kao uspješno i stimulirajuće društveno i intelektualno okruženje, što je također povezano s formalnim supervizorom.

Profesionalna socijalizacija mladih znanstvenika u Hrvatskoj područje je drugog istraživanja projekta APROFRAME. Temeljno istraživačko pitanje istraživanja bilo je *na koji se način kroz profesionalnu socijalizaciju usvajaju važni implicitni i eksplicitni elementi akademske profesije*. S obzirom na važnost procesa mentoriranja u profesionalnoj socijalizaciji, valja se zapitati na koji se način kroz mentorski odnos usvajaju važni implicitni i eksplicitni elementi akademske profesije, odnosno što čini bit/esenciju fenomena mentorskog odnosa. Zanima nas što iz iskustava mladih znanstvenika o odnosu s mentorom u akademskoj zajednici u Hrvatskoj možemo naučiti, a što može pomoći u poboljšanju profesionalne socijalizacije u akademsku profesiju. Profesionalnu socijalizaciju vidimo kao „proces usvajanja važnih implicitnih i eksplicitnih elemenata znanstvene profesije, disciplinarne i organizacijske kulture u kojem osoba aktivno sudjeluje u interpretaciji kulture u kojoj, putem značajnih drugih aktera i u interakciji s njima, na sebi osobit način dograđuje primarni profesionalni identitet i usvaja za referentnu znanstvenu zajednicu relevantan znanstveni/istraživački identitet” (Brajdić Vuković, 2012: 66, prema Merton 1957; Tierney, 1988; Becher, 1989; Taylor 1991; Weidman et al., 2001).

Kako je navedeno u poglavlju „Profesionalna socijalizacija mladih znanstvenika: Teorijsko-metodološki pristup”, polazeći iz interakcionističkog modela u istraživanju profesionalne socijalizacije odlučili smo za potrebe našega istraživanja konceptualno odrediti tri razine analize (prema Brajdić Vuković, 2012): makrorazinu ili disciplinarnu i opću istraživačku razinu, mezo razinu ili organizacijsku razinu, i mikro razinu ili osobnu razinu⁵. Makrorazina obuhvaća opću znanstveničku i disciplinarnu socijalizaciju, a po naravi je (trans)nacionalna. Povezana je s razvojem kognitivnih kompetencija te s razvojem disciplinarnog identiteta. Kod ove socijalizacijske razine mogu se promatrati osobitosti disciplinarne kulture u koju je mladi znanstvenik smješten te važnost/način usvajanja/opseg kompetencija. Mezorazina ili organizacijska razina

5 Detaljni opis metodološkog pristupa nalazi se u poglavlju „Profesionalna socijalizacija mladih znanstvenika: Teorijsko-metodološki pristup”. U ovome će se poglavlju samo ukratko, koliko je potrebno za razumijevanje ovoga rada, navesti temeljne odlike korištenog pristupa.

uključuje institucije, njihove organizacijske jedinice, ali i istraživačke projekte kao temeljne funkcionalne oblike znanstvenog rada. Međutim, na ovoj je razini važno promatrati osobitosti organizacijskih kultura u koje su mladi znanstvenici smješteni s obzirom na dominantne vrijednosti, norme rada i međuljudske odnose. Na ovoj je razini osobito važan odnos s mentorom i drugim osobama od kojih se uči. Mikrorazina ili osobna razina odnosi se na stavove i vrijednosti mladih znanstvenika, pristup profesiji, socioekonomsko porijeklo, rodna, obiteljska i ostala osobna pitanja koja utječu na mogućnosti razvoja u okviru profesije.

U istraživanju smo odlučili koristiti fenomenološki pristup, preciznije metodu primjerenu istraživanjima u obrazovanju koju je autor Irving Seidman (2006) nazvao „dubinsko fenomenološko intervjuiranje”. Svrha dubinskog intervjuiranja nije dobivanje preciznih odgovora na pitanja, niti testiranje hipoteza. Smisao je dubinskog intervjuiranja „interes za razumijevanje iskustva drugih i značenja koje pridaju svome iskustvu” (Seidman, 2006: 9). Intervju se stoga sastoji od otvorenih pitanja, a potpitanja se nadovezuju na odgovore sudionika istraživanja s ciljem da oni rekonstruiraju svoje iskustvo unutar teme koja se istražuje.

Sudionike našeg istraživanja odabrali smo tehnikom maksimalne varijacije, a istraživanje je provedeno krajem 2015. i početkom 2016. godine. Mlade znanstvenike operacionalno smo definirali kao djelatnike sastavnica javnih sveučilišta u Republici Hrvatskoj, iz svih područja znanosti, koji su zaposleni u sustavu najmanje 5 godina, zaposlili su se prije tridesete godine života te su doktorirali prije najviše pet godina.⁶ Uzorak je varirao između sveučilišta (različitog ustrojbenog oblika), znanstvenog područja i spola sudionika istraživanja⁷. Proveden je 21 fenomenološki intervju. Sudionicima istraživanja te cjelokupnom procesu pristupa sudionicima, provođenja intervjua, kao i analizi podatka pristupilo se uz poštovanje najviših etičkih standarda društvenih istraživanja. Sudionici su o istraživanju bili informirani putem obrasca suglasnosti.

Tijek istraživanja, provođenje i analizu rezultata⁸ vodili smo timski, nastojeći u najvećoj mogućoj mjeri minimizirati osobne pretpostavke i utjecaje. Dakako da istraživanje nismo vodili iz epistemološkog vakuuma jer je i definiranje temeljnog istraživačkog pitanja, metode istra-

6 Za potrebe prvoga (kvantitativnog) istraživanja u okviru projekta APROFRAME izrađena je baza akademskih djelatnika u svim znanstveno-nastavnim i suradničkim zvanjima na javnim sveučilištima u Republici Hrvatskoj. Navedena baza iskorištena je i za potrebe drugog (kvalitativnog) istraživanja.

7 Detaljniji opis uzorka nalazi se u poglavlju „Profesionalna socijalizacija mladih znanstvenika: Teorijsko-metodološki pristup”.

8 Analizi transkripata pristupljeno je na *suradnički* način, s namjerom da se poveća valjanost i vjerodostojnost istraživanja. Inicijalno kodiranje za dio transkripata svi članovi tima proveli su zasebno služeći se programom za kvalitativnu analizu podataka MAXQDA 12. Izradi zajedničkih dimenzija i kategorija na temelju inicijalnih kodova pristupljeno je zajedničkim dogovorima na brojnim višesatnim sastancima licem u lice. Nakon toga, svaki je od članova tima dobio više širih tema na dodatno uređivanje i usklađivanje. Naposljetku su pojedinačne teme spojene u zajedničku bazu, čime su podaci pripremili za daljnje pojedinačne istraživačke analize i strategije. Na prikazani je način pripremljena analiza transkripata, zajednička baza, naposljetku rezultirala s 2885 kodiranih odsječaka teksta koji su razvrstani u 21 područje, od kojih je jedno područje bilo Mentorstvo koje je uključivalo 233 kodirana isječka teksta, što Mentorstvo čini opsežnim područjem u odnosu na druga (samo 4 područja imaju veći broj kodiranih isječaka teksta).

živanja, a potom i sadržaja pitanja koja su postavljena sudionicima istraživanja tijekom intervjuiranja bilo vođeno rezultatima istraživanja o profesionalnoj socijalizaciji akademskih djelatnika.⁹ Ipak, temelj našeg istraživanja čine iskustva i značenja koja sudionici istraživanja pridaju fenomenima, dakle, njihova percepcija procesa i izazova socijalizacije, a ne ispitivanje unaprijed određenih značajki profesionalne socijalizacije.

Skup pitanja i potpitanja u protokolu intervjua koji su se odnosili na mentorske odnose upućuju (nakon identifikacije mentora, ime i znanstveno-nastavni stupanj) na (1) način stjecanja mentora; (2) opis profesionalnog/disciplinarnog statusa mentora te njegovog ugleda u instituciji; (3) opis iskustva kontaktiranja s mentorom (dostupnost, učestalost, kvaliteta podrške); (4) opis/doživljaj mentora kao osobe, te (5) iskustva kontakata s drugima koji daju podršku/obavljaju ulogu mentora.

Tematska analiza koju sam u ovome radu primijenila bila je vođena podacima, iako se u završnim etapama tematske analize nastojao poštovati postavljeni teorijski okvir koji, polazeći od interakcionističkog modela, pokušava povezati različite aspekte i dimenzije profesionalne socijalizacije (makro, mezo i mikrorazina). Koristila sam, dakle, induktivni pristup (Frith i Gleeson, 2004), koji je ipak u određenoj mjeri bio definiran postavljenim općim istraživačkim pitanjem i teorijskim okvirom. Temeljno istraživačko pitanje bilo je postavljeno na razini projekta, a specifična istraživačka pitanja definirana su i tijekom tematske analize, kada se je moglo vidjeti što nam govore prikupljeni podaci.

Tijekom analize stvorila sam tematsku mrežu (Attride-Stirling, 2001) definirajući (1) temeljne teme (teme najnižeg reda koje se pojavljuju u tekstu/transkriptima intervjua); (2) organizirajuće teme (kategorije temeljnih tema grupirane na način da sumiraju apstraktnije načelo); te (3) globalne teme (nadređene teme). Tematska analiza zahtijevala je višestruku rekurzivnu analizu podataka, pri čemu sam slijedila etape tematske analize (Braun i Clarke, 2006)¹⁰.

Sporazumnim kodiranjem svih članova tima dovršena je tematska analiza koja je uključivala prve tri etape tematske analize (Braun i Clarke, 2006), a samostalno sam krenula u 4. etapu

9 Na drugo, kvalitativno istraživanje u okviru projekta APROFRAME posebno su utjecali, što je posve evidentno, rezultati istraživanja o profesionalnoj socijalizaciji mladih istraživača Marije Brajdić Vuković (2012, 2013, 2014) koja se projektom timu pridružila u drugoj godini rada na projektu te je svojom ekspertizom i idejama znatno doprinijela razvoju istraživanja.

10 Braun i Clarke (2006) upućuju na 6 etapa tematske analize: (1) familijariziranje s podacima (tijekom transkribiranja, bilježenje temeljnih ideja); (2) generiranje inicijalnih kodova; (3) traženje tema (povezivanje kodova u potencijalne teme, povezivanje podataka relevantnih za pojedine teme); (4) provjeravanje/revidiranje tema (provjeravanje funkcioniraju li teme u odnosu prema kodiranim segmentima (1. razina) i u odnosu prema cjelini podataka (2. razina); stvaranje tematske mape analize); (5) definiranje i imenovanje tema (rafiniranje specifičnosti svake teme, generiranje jasnih definicija i imenovanje tema); (6) izvješćivanje (završna prilika za analizu; odabir kodiranih odsečaka teksta za ilustraciju tema, konačna analiza s aspekta istraživačkih pitanja i literature. U tematskoj analizi podataka koji se odnose na mentoriranje primjenjivala sam principe koji u svojim radovima preporučuju Braun i Clarke (2006) i Attride-Stirling (2001). Na sličan način tematsku analizu vidi i Kvale (1996), a postupak je u skladu i s radom Creswella (1998) i drugih autora koji se bave kvalitativnim istraživanjima.

tematske analize (provjeravanje/revidiranje tema; provjeravanje funkcioniraju li teme u odnosu prema kodiranim segmentima (1. razina) i u odnosu prema cjelini podataka (2 razina); stvaranje tematske mape analize).

Iako je cilj ovoga rada istraživanje iskustava i značenja određenoga fenomena na način kako ga vide sudionici istraživanja, ipak se čini važnim objasniti na koji se način u ovome istraživanju poima mentoriranje, budući da „način na koji se mentoriranje definira određuje opseg onoga što će se o mentoriranju pronaći” (Merriam, 1983: 165). Bozeman i Freeney (2007), osim što kritički razmatraju nedostatak teorije koja utemeljuje istraživanje mentoriranja, jednako kritički analiziraju i definicije mentoriranja, s ciljem pronalaženja definicije koja će moći obuhvatiti sve oblike mentoriranja (primjerice, kolegijalno mentoriranje, formalno i neformalno mentoriranje). Njihova kritika brojnih definicija koje navode podvrgnuta je „testu” misaonog eksperimenta kojim pokušavaju pokazati nedostatnost postojećih definicija u pogledu različitih situacija koje se u mentoriranju mogu pojaviti. Definicija koju nude Bozeman i Freeney (2007: 731) ističe da je „mentorstvo proces neformalnog prijenosa znanja, društvenog kapitala i psiho-socijalne podrške koju mentorirani percipiraju relevantnom za svoj rad, karijeru ili profesionalni razvoj; uključuje neformalnu komunikaciju, uobičajeno licem-u-lice tijekom određenoga vremenskoga perioda, između osobe koja ima više relevantnog znanja, mudrosti ili iskustva (mentor) i osobe za koju se smatra da ga ima manje (štićenik)”. Poimanje mentoriranja kako ga vide autori smatram mogućim polazištem za svoju analizu pri čemu posebno upućujem na njihovo poimanje mentoriranja kao procesa neformalnog prijenosa znanja, što oni posebno naglašavaju, ističući da je za njih „formalno mentorstvo” oksimoron (Bozeman i Freeney, 2007: 32).

Kako je već prethodno navedeno, temelj našega istraživanja čine iskustva i značenja koja sudionici istraživanja pridaju fenomenima, dakle, njihova percepcija procesa i izazova socijalizacije, a ne ispitivanje unaprijed određenih značajki profesionalne socijalizacije. U tom su kontekstu, imajući u vidu korištenje induktivnog pristupa, specifična istraživačka pitanja definirana kroz proces kodiranja, odnosno tematske analize.

U kontekstu temeljnog istraživačkog pitanja projekta APROFRAME, koji istražuje *na koji se način kroz profesionalnu socijalizaciju usvajaju važni implicitni i eksplicitni elementi akademske profesije*, ovim se radom namjerava razmotriti na koji se način kroz mentorski odnos usvajaju važni implicitni i eksplicitni elementi akademske profesije, odnosno kakva iskustva i značenja sudionici istraživanja pridaju mentorskom odnosu. Induktivna tematska analiza koja je provedena na transkriptima uputila je na sljedeća istraživačka pitanja na koja ovaj rad namjerava odgovoriti, a koja se uklapaju u teorijsko-metodološki okvir istraživanja:

1. Što čini esenciju/bit fenomena mentorskog odnosa u kontekstu različitih disciplina kojima mladi znanstvenici pripadaju?
2. Što čini esenciju/bit fenomena mentorskog odnosa u kontekstu različitih institucija?
3. Što čini esenciju/bit fenomena mentorskog odnosa u kontekstu osobina mentora?
4. Što esencija/bit fenomena mentorskog odnosa govori o hrvatskom sustavu visokoga obrazovanja kao kontekstu profesionalne socijalizacije?

5. Kako nam razumijevanje esencije/bitni fenomena mentorskog odnosa u hrvatskom akademskom sustavu može pomoći u poboljšanju procesa mentoriranja, a time i poboljšanju profesionalne socijalizacije u akademsku profesiju u sustavu visokog obrazovanja u Hrvatskoj?

2. Rezultati tematske analize

Tematska analiza rezultirala je tematskom mrežom na tri razine, po uzoru na Attride-Stirling (2001), na kojoj se uočavaju tri razine (temeljne teme, organizirajuće teme, globalna tema)¹¹. Slika 1. prikazuje strukturu tematske mreže ovoga istraživanja.

Tijekom analize izvedeno je 10 temeljnih tema koje su se grupirale u 3 organizacijske teme, koje čine globalnu, nadređenu temu – zaključnu poziciju ovoga rada o mentoriranju. Kako je već prethodno naglašeno, u radu je korišten dominantno induktivni pristup, koji je bio istaknut u određivanju temeljnih tema. Definiranje organizacijskih tema bilo je vođeno općim istraživačkim pitanjem i postavljenim teorijskim okvirom, što znači da se prilikom određivanja organizacijskih tema vodilo računa o makro, mezo i mikrorazini. Dakako, iznimno je važno istaknuti da se temeljne teme vrlo teško mogu promatrati kao „čiste” teme koje nedvosmisleno pripadaju određenoj organizacijskoj temi. Analizirajući raznolikost iskustava i značenja koja im se pridaju kroz govor sudionika, evidentno je da se teme smještene u pojedinu organizacijsku temu dijelom i odnose na druge organizacijske teme.

U prikazu rezultata tematske analize prikazujem obilje kodiranih odsječaka teksta, s namjerom da se „čuju glasovi” sudionika istraživanja.

11 Temeljne teme one su najnižeg reda koje se izvode iz tekstualnih podataka i njima se potkrepljuju. Kada ih se promatra samostalno ne govore mnogo o cjelini, već ih treba promatrati u kontekstu ostalih temeljnih tema, pri čemu se temeljne teme grupiraju u organizirajuće teme. One čine klastere temeljnih tema koje okupljaju slične temeljne teme, apstraktnije su i u većoj su mjeri od temeljnih tema usmjerene na uočavanje problema koji se u tekstu opisuju. Konačno, više organizirajućih tema čini globalnu, nadređenu temu, zaključnu tvrdnju, koja zapravo predstavlja argument, zaključnu poziciju o temi koju istražujemo (Attride-Stirling, 2001).



Slika 1. Struktura tematske mreže

2.1. Što čini esenciju/bit fenomena mentorskog odnosa u kontekstu različitih disciplina kojima mladi znanstvenici pripadaju?

Struktura tematske mreže pokazuje da su se u okviru tematske analize kristalizirale tri temeljne teme koje se mogu dominantno povezati s područjima znanosti/disciplinama kojima pripadaju mentori i mladi znanstvenici. Analizom kodova/kodiranih odsječaka teksta tri temeljne teme opisane su sljedećim tvrdnjama:

1. Mentori su ugledne osobe u svom znanstvenom području, a njihovi znanstveni kontakti od velike su pomoći mladim znanstvenicima.
2. Mentori imaju dominantan utjecaj na odabir teme doktorske disertacije ili podržavaju doktorande u koncipiranju predložene teme
3. Mentori u različitoj mjeri mladim znanstvenicima daju podršku u pisanju znanstvenih radova i odlascima na konferencije.

Mentori su ugledne osobe u svom znanstvenom području, a njihovi znanstveni kontakti od velike su pomoći mladim znanstvenicima.

Mladi znanstvenici svoje mentore smatraju uglednim osobama u svom znanstvenom području. Njihov ugled temelje na objektivnim pokazateljima poput izbora u zvanje: „*Ona je sada trenutačno izvanredna profesorica što već dovoljno govori*”¹² (11_BTZ); „*mlad, a redovni profesor u trajnom zvanju*” (24_PZ), ali i znanstvenim postignućima mentora u različitim aspektima: „*Ona piše članke, ide na konferencije, ona je angažirana na sve strane*” (15_HZ); „*stalno je po nekim konferencijama*” (22_DZ). Mladi znanstvenici upućuju na visoku znanstvenu produktivnost svojih mentora koja ih čini uspješnima u njihovim očima: „*Ima dosta bogat opus i knjiga i članaka*” (21_DZ); „*ima dosta prvoautorskih radova*” (29_BMZ). Štoviše, znanstvena produktivnost važna je mladim znanstvenicima koji su još od vremena studija usredotočeni na akademsku karijeru: „*Mislim, jedan od razloga zašto sam tamo otišao na diplomski bio je taj da sam gledao koliko tko objavljuje kad sam tražio mentora.*” (8_PZ)

Mladi znanstvenici značenje pridaju i nekim osobitostima u znanstvenom radu mentora, kao što je usredotočenost na područje istraživanja ili iskorak u otvaranju novih područja:

12 Prilikom navođenja odsječaka teksta iz transkripata, u dijelu odsječaka izostavljene su transkribirane poštapalice u izričaju. Također, radi zaštite identiteta sudionika istraživanja iz teksta su izostavljene informacije kao što su osobna imena, precizno navedena područja istraživanja, institucije, nazivi konferencija, stipendija, itd. Sudionici istraživanja u radu se identificiraju isključivo prema broju u bazi transkripata projekta APROFRAME i pripadnosti području znanosti (PZ = prirodne znanosti; TZ = tehničke znanosti; HZ = humanističke znanosti; DZ = društvene znanosti; BTZ = biotehničke znanosti; BMZ = biomedicina i zdravstvo). Dulji citirani odsječci tekstova prikazuju se kao zaseban odlomak, a kraći kao dio teksta.

Ima točno područje kojim se bavi i ne odstupa od toga i to mi je fascinantno jer je meni nakon nekog vremena dosadilo, njemu ne, ima liniju svog istraživanja koju prati. (14_HZ)

Pa mogu reći da je uspješna zato što je mnogo toga iznjedrila samostalno, također ima dosta prvoautorskih radova, znači krenula od jedne druge problematike, radila je sa svojom mentoricom na jednoj problematici, onda se okrenula totalno drugoj problematici. Mnogi su cijeli život, od svoje 25 do starosti, uvijek u istome. A ona je okrenula jedan novi list. Tako da to stvarno smatram uspješnim. (29_BZ)

Može se zaključiti da mladi znanstvenici poimanje ugleda definiraju kroz rad i rezultate njihovih mentora ističući da se „ugled formira na temelju rada i rezultata. I nema nekog drugog, druge neke priče, zaista” (32_BMZ).

Ugled mentora povezuje se i s njihovom umreženošću s drugim znanstvenicima:

Ona je, u smislu velikog ugleda, jako priznata u svojoj znanstvenoj zajednici, puno je projekata imala, puno je radova napisala. Recimo, osim što mi služi kao primjer, ona možda malo drugačije funkcionira nego mi jer je starija i njoj je nekako važnije da se ona upozna s ljudima, što je naravno jako važno. Da se upozna s ljudima, da ima kontakte, da može prijavljivati projekte i slično. (39_TZ)

Mladi znanstvenici posebno ističu dobrobiti umreženosti svojih mentora koji utječu na njihov status u znanstvenoj zajednici. Ugled mentora povezuje se s kvalitetom i prepoznavanjem rada mladih znanstvenika:

Mi smo svoje rezultate prezentirali na svjetskim kongresima i onda je bilo fascinantno kako mene prihvaćaju drugi istraživači iz drugih svjetskih institucija zbog činjenice da sam ja član istraživačke grupe svog mentora. (32_BMZ)

Ipak, unatoč tome što je evidentno da se ugled mentora definira različitim aspektima disciplinarnog ugleda (znanstvena produktivnost, vođenje projekata, međunarodna umreženost), iz intervjua s mladim znanstvenicima ne može se zaključiti o disciplinarnim razlikama koje se odnose na ugled mentora. Bez obzira na područje kojemu pripadaju mladi znanstvenici, svoje mentore procjenjuju osobama koje posjeduju znanstveni ugled, a njihov ugled i međunarodna prepoznatost proteže se i na mlade znanstvenike.

Mentori imaju dominantan utjecaj na odabir teme doktorske disertacije ili podržavaju doktorande u koncipiranju predložene teme.

Iz iskustva mladih znanstvenika može se zaključiti da mentori imaju dominantan utjecaj na odabir teme doktorske disertacije. Utjecaj mentora i doprinos mladog znanstvenika u odabiru teme varira, od situacija u kojima mentor otkriva doktorandu sasvim novo područje, do situacija u kojima mentor i mladi znanstvenik pregovaraju oko odabira teme.

Iskustva mladih znanstvenika upućuju na situacije njihovog početnog (potpunog) nepoznavanja teme, primjerice: „*Zapravo je to negdje bila njegova ideja.* (16_HZ); „*Temu je zapravo izabrao mentor da bude u skladu s kolegijima koje držim, da pokriva područje. On je definirao, a dalje sam radila u skladu s time.*” (21_DZ)

Mentor svojim iskustvom uspijeva uputiti doktoranda u drugo područje istraživanja:

Pa tema je ustvari bila njezina inicijativa. Ja sam htjela nešto drugo. (...) ali onda mi je ona sugerirala da ne pišem o tome, da je o tome već dosta pisano, (...) i da bi to možda trebalo pustiti, da to nije za mlade ljude... Onda sam došla do te svoje teme... (22_DZ)

Doktorandi s mentorima pregovaraju oko tema. Imaju na umu što žele istraživati, ali im mentori pomažu u preciziranju teme, a kao sretan splet okolnosti navode situacije u kojima mogu predložiti temu i pronaći mentora koji je za temu zainteresiran. Mentori pročitaju i preprave prijedlog doktoranda/mladog znanstvenika koji ističu samostalnost u odabiru teme: „*Do nje sam došla sama. Šefica je naravno pročitala i prepravila i blagosloвила sinopsis.*” (15_HZ)

Kao i prethodno, opisane situacije ne pružaju dovoljno mogućnosti za zaključivanje o disciplinarnim razlikama koje se odnose na ulogu mentora u odabiru teme doktorske disertacije. Čini se da je u svim znanstvenim područjima utjecaj mentora na odabir teme dominantan te da nema razlika između pojedinih znanstvenih područja. Donekle iznenađuje da mladi znanstvenici, kada govore o mentoriranju, ne dijele iskustva koja bi upućivala na to da se na temama doktorskih disertacija radi u okviru većih projekata u kojima su teme u nekom opsegu zadane projektnim zadacima te proizlazi da se teme doktorskih disertacija dominantno pojavljuju kao rezultat mentorovog iskustva ili sklonosti doktoranada prema specifičnom području istraživanja.

Mentori u različitoj mjeri mladim znanstvenicima daju podršku u pisanju znanstvenih radova i odlascima na konferencije.

Sudionici istraživanja, mladi znanstvenici, imaju različita iskustva povezana s podrškom koju dobivaju prilikom pisanja znanstvenih radova. Kao i prethodno, pripadnost pojedinom području znanosti teško se može povezati s mjerom i kvalitetom podrške, a čini se da procjena podrške u najvećoj mjeri ovisi o tome kakvu podršku mladi znanstvenik očekuje i kakav mu oblik podrške najbolje odgovara. Primjerice, kao pozitivno iskustvo ističu se „*savjeti koje kroz cijeli život zapamtite*” (14_HZ), a vrlo različitu mjeru podrške (od vrlo rijetke do svakodnevne) sudionici istraživanja procjenjuju jednako poželjnom:

Od starta, kada sam počela pisati radove, nisam tražila od njega konzultacije, ne zato što sam mislila da mi on neće pomoći, nego što nisam htjela da me on ograničava, on je meni rekao samo jednu jednostavnu uputu – kad počnete pisati pustite misao da vam izađe na papir, kasnije ćete to savladati, ako je to nezgodno složiti, dajte meni, ja ću vam to slagati, ja ću vam to u početku polirati da vas naučim kako pisati. (14_HZ)

Kako nas je bilo troje nismo imali neki redoviti sastanak, ali skoro svaki, svaki drugi dan bi pričali, ako ništa drugo sreli bi se negdje, pa ono – kako ide, napravili smo to, to i to, pa jeste probali ovo, ono, tu nemam nikakvih primjedbi. (8_PZ)

Mentorska podrška procjenjuje se na različite načine. Sudionici istraživanja govore o mentorima koji nastoje biti angažirani, daju komentare i povratne informacije, ali:

Najviše o vama ovisi ako ćete prihvatiti te komentare i početnu verziju napisati i završnu, to je definitivno na vama, ne može vam netko tu puno pomoći ili odmoći. Ali zasigurno vam komentari sa strane mogu dati, ako ništa, da razmislite o tome što netko misli o tome što vi radite. (37_DZ)

U situacijama kada se implicitno percipira nedostatak mentorske podrške, na scenu mogu stupiti i značajni drugi, primjerice, član obitelji:

To je bio moj muž koji je zapravo to sve čitao, iako nije njegovo područje. On je meni bio taj koji je to sve korigirao, davao uputstva – ovdje ne možeš tako, ovo promijeni, moraš imati zaključak ovakav, onakav – znači on je bio taj koji mi je nekako, ajmo reći, pomagao malo jer je imao iskustva u pisanju radova, u sudjelovanju na konferencijama, tako da što se tiče mentorice same, možda da sam ja tražila nekakvu pomoć vjerojatno bih je dobila, ali nije se ona tu baš previše angažirala da bi ona sad meni nešto ni sugerirala ni pomagala. (39_TZ)

Što se tiče odlazaka na konferencije, mentori u pravilu potiču odlaske na konferencije, iako je njihova podrška različitog intenziteta, a disciplinarnost se razlike ne uočavaju. Odlasci na konferencije koje mentor potiče doprinose širenju istraživačkih mreža i kontakata:

On je meni predložio, da ako ja želim da idem na tu konferenciju, to je bilo zapravo 3 dana i ja sam na to išla i tamo sam se upoznala s tim profesorom koji je bio organizator i održala predavanje. I to predavanje je zapravo bilo dosta dugo, sat vremena je trajalo, ja sam trebala objasniti svoje istraživanje, baš je bilo onako, predavanje, a ne, ono, konferencija pa 15 min. I dobro, ja sam to odradila i zapravo opisivala ono što radim u doktoratu. I nakon što sam doktorirala, to je prošlo skoro dvije godine nakon konferencije, taj se profesor meni javio, pitao kako sam i jesam li doktorirala jer je znao da bih sad negdje trebala doktorirati i bi li ja voljela ostvariti nekakvu suradnju s njima. Tako da sam u principu ja njih neposredno uključila pa sad tu radi i moj mentor. (24_PZ)

Pojedinim je mentorima odlazak na konferencije izrazio važan. „On kaže: To se treba ići, to se mora ići. Ako se može nastava posložiti, to treba, to treba” (24_PZ). Kontakti između mentora i mladog znanstvenika osnažuju se u vrijeme pripreme za konferenciju: „Najviše smo kontaktirali kada mi je on rekao – morate pripremiti rad, nemojte zaboraviti, imate konferenciju i obavezno se prijavite.” (14_HZ). Mentori su umreženi i prosljeđuju mladim znanstvenicima informacije o konferencijama, ali ima i situacija gdje mladi znanstvenici ne doživljavaju da ih mentori potiču:

Ajde, ono, moraš. Ali nije baš bio ponosan. Ne znam. (...) Pa, mislim da, kako bi rekla... Ne može vam zabraniti... A kad idete, ako idete na previše, onda ste konkurencija. (36_BTZ)

Tri prethodno prikazane temeljne teme povezane su u organizacijsku temu koja se odnosi na makro (disciplinarnu) razinu i upućuju na to da u *akademskoj zajednici u Hrvatskoj pripadnost znanstvenom području nije presudna za poimanje mentorovog znanstvenog ugleda, niti je stupanj podrške mladim znanstvenicima povezan s pripadnošću znanstvenom području*. Iskustva i značenja koja mladi znanstvenici pridaju pojedinim aspektima mentorskog odnosa koja su prethodno opisana ne mogu se sa sigurnošću povezati s pripadnošću pojedinom znanstvenom području. Bez obzira na područje kojemu pripadaju mentori, mladi znanstvenici vide ih kao ugledne osobe. Neki ugled procjenjuju formalnim obilježjima (izbor u zvanje), dok drugi ističu znanstvenu produktivnost, vođenje projekata, međunarodnu prepoznatljivost, ali i neke posebnosti, kao što su precizno ograničeno područje istraživanja ili otvaranje novih područja istraživanja.

Iako mentori imaju dominantan utjecaj na odabir teme doktorske disertacije, stupanj podrške koji mentori daju mladim znanstvenicima u pisanju znanstvenih radova varira, ali se ne može povezati s pripadnošću znanstvenom području. Čini se da on više ovisi o specifičnoj konstelaciji odnosa mentora i mladog znanstvenika i njihovom osobnom stavu o podupiranju/traženju podrške.

2.2. Što čini esenciju/bit fenomena mentorskog odnosa u kontekstu različitih institucija?

Struktura tematske mreže upućuje na to da se je u okviru tematske analize definiralo pet temeljnih tema koje se mogu dominantno povezati s institucijama kojima pripadaju mentori i mladi znanstvenici. Nešto veći broj tema koje saturiraju ovo istraživačko pitanje i ne čudi, s obzirom na to da se prema teorijskom okviru mentoriranje smješta dominantno upravo u ovu, organizacijsku razinu. Analizom kodova/kodiranih odsječaka teksta pet temeljnih tema opisuje se sljedećim tvrdnjama:

1. Mladi znanstvenici pronalaze mentora različitim strategijama.
2. Mentorova podrška u radu na doktoratu varira od svakodnevne do rijetke; značajni drugi uključuju se u podršku.
3. Mentori su osobe čiji se institucionalni ugled poima u širokom rasponu.
4. Mentorov odnos prema nastavi poima se u širokom rasponu: od velike brige prema nastavi do zanemarivanja nastave.
5. Profesionalna komunikacija mentora s mladim znanstvenicima veoma se razlikuje po učestalosti i zadovoljstvu mladih znanstvenika, ali su i očekivanja mladih znanstvenika različita.

Mladi znanstvenici pronalaze mentora različitim strategijama.

Iako je programima poslijediplomskih doktorskih studija u pravilu propisan način stjecanja mentora, indikativno je da se kroz iskustva sudionika istraživanja koja govore o načinu stjecanja mentora ovaj „formalni” način uopće ne spominje, a opisuje se niz različitih iskustava pronalaznja/dodjeljivanja mentora.

Jedan od načina nalaženja mentora nastavljanje je mentorskog odnosa s diplomskog studija: „*On mi je bio i na diplomskom i na doktoratu.*” (3_HZ). Mladi znanstvenici nastoje se informirati o mogućnostima mentoriranja u području koje ih interesira: „*Prije nego što sam se uopće uključio u to razgovarao sam s njom, pogledao web stranicu tog projekta, vidio kakvim se problemima bave*” (25_PZ), ili su se o mentoru prethodno raspitivali kod drugih kolega, upotrebljujući svoje društvene mreže i iskustva drugih, stvarajući sliku o potencijalnom mentoru i strategiju za pristup koji može biti i sasvim proaktivan:

Kolegica koja je sa mnom radila kao asistentica tada je bila isto kod te mentorice. I ta mentorica meni nije predavala, predavala mi je njezina kolegica za koju sam znala da sigurno ne želim da mi bude mentor. A ovu sam upoznala kroz to kratko vrijeme, kroz priču s tom asistenticom koja je imala dobre odnose s mentoricom. (...) Žena je zaista... Srdačno me prihvatila, sve mi objasnila, na neki normalan ljudski način je pristupila i tu smo zapravo mi krenule raditi zajedno. Znači, nisam ja o njoj imala neka prevelika saznanja, nego jednostavno, evo, kroz razgovor s kolegicom sam znala da je žena okej i da je radnik, da je stručna, da, mislim, da neće biti nekih većih problema, tako da evo... (39_TZ)

Onda me baš ova cura koja je poslije mene doktorirala, ona kad se upisivala, ona je mene pitala kao za iskustvo i ja sam joj rekla. Mislim, ona je upisala dvije godine poslije mene, čini mi se tako nekako. Tako da ja već jesam imala nekakvo iskustvo, ja sam bila užasno zadovoljna i ja sam joj to tako prenijela i ona je rekla: „Ako si ti zadovoljna, idem i ja!” I onda kad je završila, doktorirala, baš sam je pitala – jesam te dobro savjetovala ili... „Pa jesi!”. Tako da se nadam da je ona zadovoljna, eto. (24_PZ)

Isti mi je mentor bio i na magistarskom i na doktorskom, njega mi je preporučio odavde jedan od ovih starijih profesora (...) I onda kad su bili upisi gore u Zagrebu, pokušao sam na njegova vrata – dobar dan, ja sam taj i taj, preporučio me taj i taj i htio bih da mi vi budete mentor. On je rekao okej, ono kao, što vas zanima, što bi radili, te priče i on je rekao – dobro, stavite me pa ćemo vidjeti. (35_TZ)

Posebnim se specifičnostima odlikuju situacije u kojima dolazi do promjene mentora ili odlaska mentora u mirovinu, pri čemu se traži podrška značajnih drugih, oslanja na vlastite snage:

Onda je došao profesor (...). On je profesor iz (...), ovdje je dio radnog vremena, nije puno radno vrijeme. (...). Dolazi onda ovdje kad su predavanja i... to je to... formalno je to bio on, (...), ali ustvari zaista i nisam imala nekog mentora, više

možda ovo što sam i dalje kontaktirala s (umirovljenim profesorom) jer je on i dalje imao ovdje kabinet na fakultetu i dolazio je tu i nekako sam možda bila prepuštena sama sebi i nekom razmjenjivanju informacija s drugima koji su bili negdje u mojoj poziciji ili malo stariji. (22_D)

Osim situacija u kojima mladi znanstvenik aktivno traži mentora, zamjećuje se i situacija u kojoj mladog znanstvenika odabire mentor kao posljedicu toga da će biti njegov asistent. Ovakva se situacija prihvaća i doživljava bezizbornom:

Kod zaposlenja je to nekako bilo, njemu se podrazumijevalo da ću ja biti njegov asistent, to nije uopće... (Kako ste se vi u tom trenutku osjećali?) Kao da ja to moram, kao da nemam izbora da biram sad nekog drugog. Osobno mi je sad žao jer mi je jedan profesor (...) kad je čuo da sam započela doktorat, rekao biste li vi radili kod mene, taj doktorat, onda sam ja rekla da sam obećala ovom (...) A krivo mi je jer je taj profesor bio (...), a ovaj ne. (36_BT)

Iskustva mladih znanstvenika upućuju na to da su strategije odabira mentora veoma različite te da se ne mogu sa sigurnošću odrediti razlike koje bi se odnosile na pripadnost različitim institucijama. Čini se da u odabiru dominiraju različite osobne strategije mladih znanstvenika koji se oslanjaju na iskustvo svojih društvenih mreža i iskustva drugih.

Mentorova podrška u radu na doktoratu varira od svakodnevne do rijetke; značajni drugi uključuju se u podršku.

Mentorska podrška u radu na doktoratu središnji je aspekt odnosa mentora i mladog znanstvenika. Iskustva koja opisuju mladi znanstvenici vrlo su različita, jednako kao i njihov odnos prema mjeri podrške. Može se zaključiti da učestalost (vrijeme koje se posvećuje mladom znanstveniku) dominantno ovisi o tome nalazi li se mentor u instituciji u kojoj je mladi znanstvenik zaposlen ili su njihovi susreti, primjerice, povezani s dolaskom mentora na instituciju mladog znanstvenika. Međutim, iako bi se moglo očekivati da je količina, učestalost podrške povezana sa zadovoljstvom doktoranada, u smislu da više podrške znači i više zadovoljstva, čini se da tome nije tako.

Podrška može biti doista oskudna:

Toliko je posla bilo oko njezinih kolegija, oko naših kolegija da se to mentoriranje svodilo na nekakva usputna pitanja koja bi ostala na kraju neke druge priče, nekih drugih problema, unošenja ocjena. Nije bilo nikad, ima u indeksu piše konzultacije s mentorom. Možda je u svih tih godina bilo u dva navrata po sat ili dva vremena nekoga baš intenzivnoga razgovora. Jedanput je bilo kad sam joj predložila temu doktorata, a drugi put kad mi je vratila sinopsis i treći put je bilo kad mi je vratila pregledani doktorski rad. Eto, to su bili ti momenti. A ovo drugo, neki savjeti, neko iskustvo koje sam ja pokupila od nje prvenstveno je kroz promatranje toga što ona radi. Jer ona voli dosta pričati, voli da je se sluša. I kroz te neke, nekakva usputna zrnca njezine mudrosti koja bi onda ja poslije primijenila i iskoristila. (15_HZ)

Nakon što smo dogovorile temu ona mi je prepustila da počnem s pisanjem i jednom prilikom kad je ona bila ovdje (...) pokazala sam joj kako bi izgledao neki, recimo, okvirni sadržaj koji sam napravila i ona je rekla da joj se tako čini sve u redu i samo tako da nastavim s pisanjem. Kada sam završila s pisanjem predala sam joj rad i onda mi je rekla što još moram doraditi da bih ojačala znanstvenu kompetentnu rada. Rekla mi je da sve što sam prikupila i napisala zavrtim oko jednog načela i u biti je ta jedna rečenica bilo to što me navelo da u konačnici napišem taj rad onako kako sam ga i napisala... Zaključni dio i uvod sam na taj način prilagodila i napravila. Inače, u sam rad nije puno ulazila, nije puno zadirala, rekla je da je to sve u redu napravljeno. (...) Uvijek je znala o čemu pričamo, nikada mi nije docirala, a da recimo ne zna što sam pisala. Uvijek je dolazila spremna i imala je vrlo jasne upute što treba ili ne treba napraviti. (22_DZ)

Poslao bih mail mentoru, on voli odmah odgovoriti isti čas na mail pa bi tako najčešće komunicirali. (...) Na početku je on vidio, da sam magistarski, dok sam radio magistarski da sam prilično samostalan, ono kao čovjek već u godinama, da to odrađujem solidno, tako da je njegov pristup tome - napravi najbolje što ti misliš da je, onda ću ja pogledati to. Nemoj mi davati da čitam 3, 4 puta jer jednostavno svaki idući put ne zamjećujem greške koje su ostale od prošloga. Eto. Tako da, bilo je jako malo toga usaglašavanja, ono, kad bi neki članak trebalo napraviti, ja bih to napisao, poslao mu, on bi to iskomentirao sve i to je praktički bila dorada. Nakon toga bi pogledao doktorski na kraju samo još jednom, ono, baš da nisam nešto zbrljao. (35_TZ)

U slučajevima kada mentor i mladi znanstvenik nisu na istoj instituciji ili pak mentor nije angažiran u nastavi na instituciji mladog znanstvenika, organiziraju se sastanci s mentorom na mentorovoj instituciji.

Javila bih se dva dana prije, otprilike bi se dogovorili – kada ste vi na fakultetu, dođi oko deset. Dođem u deset, sjednemo onda tamo u njegov ured – Jesi šta napravila, jesi šta razmišljala? Aha, to. Imaš kakva pitanja? Ja bih pripremila pitanja, onda bi raspravljali o tome, onda bi on nešto usmjerio... Uglavnom smo razgovarali, ja bih bilježila i ovaj... to bi trajalo sat, dva, tri, ne sjećam se sad, kako koji dan. Nekad bi bili sami, nekada i neka kolegica jer je on imao jednu asistenticu koja je isto dovršavala doktorat pa bi to proširili na obje teme pa bi nešto drugo razgovarali pa bi išli na kavu... (16_HZ)

Kao što je naglašeno, učestalost mentorove podrške povezuje se s dolascima mentora na instituciju u kojoj je mladi znanstvenik zaposlen: „Svakih 15-ak dana, on je tu dolazio držati nastavu i onda bi mi zapravo raspravljali o sadržaju (...) Kada sam mu rekla na koji način ću uključiti (...), nešto s čime se on bavi cijeli život, onda je on rekao – dobro, odradio sam sve što sam imao s Vama, pišite dalje kako god želite” (14_HZ).

Pripadnost istoj instituciji faktor je koji utječe na komunikaciju mladih znanstvenika:

Kad god bi nešto bilo ja bi ga pitala. Ali to nije sad puno (...) nismo nikad imali ni takav odnos nekako formalnih konzultacija, nego sam uvijek imala tu slobodu da ja mogu otići kod njega u kabinet i pitati ga kad se nečeg sjetim. (24_PZ)

U proces podrške mladom znanstveniku uključuju se i drugi kolege znanstvenici:

Zajedno se odlučivalo... U početku, naravno, da vam mentor izloži prikaz problema, težinu rada i ciljeve, očekivanja što se želi. Ono što je moje sjajno iskustvo da sam ja sa svojim mentorima imala komunikaciju, kažem mentorima zato što je jedno službeni mentor na doktoratu, a drugo... Mislim da je mentor... Nije mentor samo onaj koji vam je određen na papiru kao na doktoratu, nego i profesori i ljudi koji su višeg znanstvenog stupnja i koji su višeg iskustva... A, dakle, moji mentori su bili sa mnom svakodnevno, gdje smo mogli prodiskutirati svaki rezultat kad bi se on stvorio. I onda je moj doktorat, odnosno izrada mog doktorata tekla tako na taj način da je postojala potpuna transparentnost i kontrola svih rezultata koji su dolazili na tu temu doktorata. Da, čak i sama tema, odnosno razvoj doktorata se isprofilirao iz rezultata koje smo mi dobili. I to je možda drugačije u odnosu na neke druge gdje sam ja najprije imala svoje rezultate, većinu, ajmo tako reć, ali gotovo sve rezultate u trenutku prijave teme doktorata. Mislim da je to isključivo vođenje. Dakle, nije bilo lutanja. (32_BMZ)

Poimanje važnosti i kvalitete mentorove podrške različito se procjenjuje. Dok neki mladi znanstvenici cijene i traže svakodnevnu podršku mentora i drugih iskusnih znanstvenika, drugi pomoć definiraju daleko ograničenije: „Meni je mentor pomogao u smislu da mi je pružio potporu vezano za sam taj ulazak u moje područje, u početku oko izbora literature, oko nekakvih dodatnih pitanja” (26_T). Mentora se poima kao osobu čija se pomoć ne odnosi samo na rad na temi disertacije, već kao osobu koja bi mogla „identificirati problematične stvari (...), osoba s iskustvom koja poznaje područje” (26_TZ).

Ima mentora koji prepuštaju mladim znanstvenicima određivanje vlastitoga tempa rada i podrške koja im je potrebna, kao što ima i mentora koji zauzimaju sasvim drukčiji stav:

Znači on nije ništa forsirao, nije gurao. Njegov je pristup bio – Ti znaš najbolje svoj tempo i koliko ti je bitno. Ako ti nije bitno neću ja tebe tjerati da doktoriraš. Neću te ja pritiskati. Ako hoćeš doktorirati, ja sam tu, pomoći ću ti, reći ću ti: trebao bi napraviti to i to do tada i tada, ali ako hoćeš, ako nećeš nema veze. To je na tebi. (35_TZ)

Imala sam mentora koji je pazio na mene – što radim, pišem li, do kud sam stigla, treba li mi pomoć, on bi se potrudio pomoći mi i nabaviti neke materijale i dokumente ako ih ja nisam uspjela sama naći; nije me nikada pustio, vodio me i usmjeravao puno i govorio da tako mora biti. Baš je jako pazio. Ja sam završila poslijediplomski znanstveni studij, točno se sjećam, imali smo ispite tad... Sjećam

se kako mi je govorio – nemoj da ti prođe dva mjeseca, a da nisi položila ispit. I sjetio bi se on nakon dva mjeseca pa došao provjeriti jesam li položila ispite, kako mi ide, imam li neki problem, trebam li pomoć. Bila sam nadzirana (smijeh) i pazio je stalno radim li svoj posao, izvršavam li sve zadatke jer to je bila moja obveza. (21_DZ)

S druge strane, mladi znanstvenici izostanak podrške i očekivane suradnje kompenziraju vlastitim zalaganjem:

Ja sam puno naučila. I bez obzira što mi mentor baš i nije bio, onako, vrhunski, kako bi rekla. Nisam imala koristi te... vođenja, bliskog, ali opet sam puno naučila. Jer ono što nisam dobila od njih nadoknadila sam radeći, samostalno. (...) Nije bilo baš nekakvog mentoriranja, striktnog. Više onako, kad bi meni zapelo, on bi nešto pomogao jer je bio ravnatelj pa nije imao toliko vremena da radi u znanosti sa mnom. (36_BTZ)

Raspon u kojemu se može promatrati podrška izrazito je velik – od svakodnevnne, koja se cijeni, do iznimno rijetke, koja također zadovoljava. Jednako tako, vođenje mladih znanstvenika izrazito se različito poima – od svakodnevnog nadzora do prepuštanja odgovornosti mladim znanstvenicima.

Prikaz iskustva mladih znanstvenika ne daje dovoljno mogućnosti za zaključivanje o osobinama organizacije i njezinog utjecaja na mentoriranje. Rutine, procedure, vrijednosti i norme koje bi mogle biti karakteristične za pojedinu organizaciju zapravo se ne spominju u iskustvima mladih znanstvenika, a rijetko se spominje projektni kontekst u kojem su mladi znanstvenici bili zaposleni. Potpora koja se daje mladim znanstvenicima, čini se, prvenstveno je određena mentorovim stavovima i idejama o procesu mentoriranja, jednako kao što ne postoji niti zajedničko gledište mladih znanstvenika o tome kakva je mentorska podrška poželjna.

Mentori su osobe čiji se institucionalni ugled poima u širokom rasponu.

Institucionalni ugled mentora poima se u vrlo širokom rasponu. Ističe se da je ugled stvar osobne percepcije nečijeg rada, „*ima tu dosta taštine, to je bitan kamen spoticanja u tom pogledu, koji vam dosta diktira da li ćete nekog smatrati uglednim ili ne, pogotovo ako je uspješniji od vas.*” (19_TZ)

Visoki se ugled povezuje sa znanstvenim zvanjem, „*ona je trenutačno izvanredna profesorica, to sve govori*” (11_BTZ), ili s administrativnim funkcijama:

Pa on je bio pročelnik (...) dugo vremena i možda osoba koja je najzaslužnija za osnivanje, tako da mislim da nema osobe na odsjeku (...) koja će reći nešto loše ili protiv njega, iz tog razloga što je on učinio sve da se taj odsjek tu osnuje i napravio sve što je bilo u njegovoj moći da to zapravo zaživi, to sve skupa. (14_HZ)

Mentori su i osobe nezavidnog ugleda:

Pa nikakav, ajmo reći. Evo, on je sad u mirovini, mi kad imamo te nekakve ručkove, Božićni ručak, recimo, obavezno se zovu profesori koji su u mirovini, koji su, ne znam, zadužili fakultet za nešto, baš smo se neki dan sjetili kako njega nitko ne zove. Mislim, nije fer, ali evo to govori možda o tom nekakvom, ajmo reći, ugledu na fakultetu. (...) Mislim da se nije pronašao u ovom nekakvom radu na fakultetu. Možda bi da je ostao u nekoj firmi bio super uspješan, ali ovdje je ostalo to totalno, totalni promašaj. (39_TZ)

Pa kod njega je specifična situacija jer vam je on u međuvremenu dobio otkaz (...). To vam je sad duga priča. Tako da on sad nema kolegija, ali se žalio na sudu i dobio je spor i vraćen je na radno mjesto, ali mu nisu dali druge kolegije. (36_BTZ)

U ovom kontekstu mladi znanstvenici ističu svoju odanost i lojalnost mentorima te mentore vide kao svoje uzore, bez obzira na to što postoje i različita iskustva:

Tako bih, recimo, voljela i ja raditi i biti. (...) Ja je smatram uspješnom. A to što je netko imao negativna iskustva s njom... (22_DZ)

Šta se tiče njezinog ugleda, ne vole je. To moram reći, ne vole je. (...) Ona kaže, ono što se kaže, popu pop, a bobu bob, znači kaže sve i ne podnosi nepravdu. I onda je... Ne, ne vole je. Ona je njima, onaj „troublemaker“. Ona njima stvara probleme. Ona, ne znam, na vijeću digne ruku pa nekog ubode na pravo mjesto i onda je... Ne, ne, ne vole je. (...) I na fini način će nekome ukazati na to možda da nije kompetentan ili da nije stvar odradio kako treba. I onda je ljudi, nadređeni i podređeni, u glavnini ne vole. Jer ona ima neki svoj princip. Zna kako stvar treba izgledati i onda od toga ne odstupa. (15_HZ)

Evidentno je da iskustva mladih znanstvenika upućuju na široki raspon poimanja institucionalnog ugleda njihovih mentora. Ne može se uočiti uzorak koji bi povezivao različite institucionalne prakse i ugled mentora.

Mentorov odnos prema nastavi poima se u širokom rasponu: od velike brige prema nastavi do zanemarivanja nastave

Iskustva koja opisuju odnos mentora prema nastavi također su vrlo različita i opisuju raspon od velike brige koju mentori iskazuju prema nastavi do zanemarivanja nastave. Mentori u nastavi pomažu „savjetom, operativno, oko pripreme materijala, oko ophođenja sa studentima, oko nekih tih tehničkih stvari i vezano za struku“ (26_TZ)

Mladi znanstvenici doživljavaju da je nastava mentorima važna, ali predstavlja opterećenje:

Mislim da joj je važna, ali opet i ona je isto dosta opterećena s tim, to uzima puno, mislim, svima nama nastava uzima puno više vremena nego što bismo htjeli.

Mislim da nitko ovdje ne zazire od nastave, dapače, ali bismo svi voljeli da imamo jedan, dva kolegija, odnosno da ima dovoljno ljudi da se to može tako raspodijeliti. Ne, ona, ona voli, pričali smo više puta o tome, ona voli nastavu, nastava je dosta onako zahvalna, čak i ako nisi taj semestar ništa korisno napravio ili si dobio rezultate koji su bezveze, ne možeš ništa iz njih zaključiti, ajde bar si nekoga nešto naučio pa ono, napravio sam nešto u životu korisno. Ali, ali da, to je dosta veliko opterećenje. (25_PZ)

Jako joj je važna, pogotovo je važan onaj kolegij koji ona drži i ona ono, kada dođe taj period, onda se samo na to fokusira. Ali ne percipira kada drugi netko ima. Ona, znači, percipira samo kada ima ona. Onda ona to percipira, a kada bilo tko na ovom zavodu ima, ona ne percipira. (29_BMZ)

Percipira se da neki mentori nastavu odraduju te da ona nije prioritet. Ipak, traži se da mladi znanstvenici prisustvuju nastavi koju izvode mentori, iako razlozi za taj zahtjev nisu eksplicirani, međutim, percipira se „korist“:

Uvijek imaš dojam kod nje da neke stvari možda odradi površno. Samo da odradi. Jer tako inače ne bi mogla sve te obaveze koje ima završiti i odraditi. Onda ona nešto, ono, odradi površno. Ne, s nekim stvarima se ne zamara. Možda s kojima se ja zamaram. (...) Od toga kako radi PowerPoint za nastavu... Ne, ne, ne, ne, ne zamara se ona previše... Tako i moraš funkcionirat na kraju krajeva. Ona gleda sebe, članak koji će napisat. Konferenciju na koju će ići. Dosta je usmjerena na to. Baš na taj znanstveni dio. A nastavu odraduje. Tu nema, nema tu nekoga prigovora. Nije, ono, da se sad unosi i zanosi i da se previše bavi studentima. To nije. Ali ono, odradi sve i ne možeš joj ništa zamjeriti. (...) Tu smo morale i kolegica moja i ja ići na predavanja svoje profesorice. Znači mi smo jedan ili dva, ne znam, ne sjećam se više koliko, mislim da dva semestra išle i slušale predavanja i seminare iz kolegija koje sad držimo. (Zašto ste morali ići to slušati?) Pa zato što je ona rekla. Znači to su sad kolegiji od ta tri koja smo mi slušali, mi smo preuzeli dva. Ona ima dovoljno svoje nastave. Mi smo preuzele dva i onda je to bilo korisno u smislu da smo tu dobile popis literature i normalno bilježile predavanje. I to je bilo to. (15_HZ)

Mladi znanstvenici doživljavaju svoje mentore i kao neuspješne nastavnike od kojih ne mogu dobiti potporu za rad u nastavi, iako i mentori koje se percipira kao neuspješne nastavnike nastavu mogu smatrati važnom:

Nekad sam se ja osjećala kao da sam ja njemu šef, a ne on meni, što zapravo mislim da nije dobro da baš tako sve prihvaća. To nije potpora, nego ono, što god ja kažem, to će bit tako. To on uopće nije preispitivao, niti je razmatrao druge opcije, niti išta, znači ono što bih ja rekla, sad možda i nesigurna da li je to dobro, da li će to imati nekakav efekt, on bi to prihvatio i uopće ga to nije zanimalo. (...) Uopće to ne zna prenijeti studentima, potpuno radi na nekoj razini koja je njima nerazumljiva, ali ju je on jako shvaćao bitnom, važnom. Mislim da je uživao u svom poslu iako nije bio

svjestan da to zapravo nema efekat, vidljiva je i loša prolaznost i loše su ankete bile i tako dalje, ali evo. Mislim da je on to smatrao važnim. (39_TZ)

Kao i u prethodnim temama, ni u odnosu mentora prema nastavi u pozadini se ne naziru institucionalne prakse, običaji, standardi, koji uređuju ili određuju odnos prema nastavi, ni mentora ni mladih znanstvenika, te se kao i u prethodnim temama osobni stavovi prepoznaju kao dominantna polazišta.

Profesionalna komunikacija mentora s mladim znanstvenicima veoma se razlikuje po učestalosti i zadovoljstvu mladih znanstvenika, ali su i očekivanja mladih znanstvenika različita.

Iskustva mladih znanstvenika koja se odnose na ovu temu također upućuju na izrazito različite prakse. Komunikacija može biti svakodnevna pogotovo kada su mentor i mladi znanstvenik fizički blizu na radnom mjestu: „Dnevno više puta, svi smo jako blizu i svi smo na jednom mjestu, (11_BTZ); „Ujutro bi počeli, popili bi kavicu, vidjeli što imamo, kad je koji dan, kad ide nastava, koje su obveze što se tiče kolokvija, ispita, pripreme nastave, onda rad sa studentima, seminarski radovi i tako dalje... Kad je bila neka zanimljiva konferencija.” (21_DZ). Komunikacija koja se odvija na dnevnoj razini procjenjuje se kao pozitivan aspekt potpore u radu mladih znanstvenika:

Pa mi smo baš po tome što radimo na istom odjelu imali mogućnost svakodnevne komunikacije (...). Ali je ta mogućnost tu bila, a preko maila joj se uvijek mogu obratiti i onda je brzo odgovarala. Tako da je s te strane mogućnost komunikacije definitivno bila povoljna za mene. Čisto zato što smo, eto, i radili na istom odjelu. (37_DZ)

Komunikacija svakodnevna. Dakle, to je prva stvar za koju mislim da je izrazito pozitivna, imati mentora koji je zajedno s vama u instituciji, odnosno na zavodu, mislim da je izrazito pozitivno. (32_BMZ)

Kada mentor i mladi znanstvenik nisu na istoj instituciji, osobna se komunikacija povezuje s dolascima mentora na instituciju mladog znanstvenika, ako je mentor angažiran kao nastavnik. U pravilu, radi se komunikaciji koja se odvija u dvotjednim intervalima: „Svaki 15-ak dana kada bi on došao ovdje” (14_HZ).

Komunikacija drugim komunikacijskim kanalima (telefon, elektronička pošta) također se uvelike razlikuje od slučaja do slučaja, jednako kao što variraju i očekivanja oko dostupnosti koju mentori očekuju od mladih znanstvenika, kao i *vice versa*:

Komunikacija s njom bila je vrlo jednostavna, mailom i telefonom. (Jeste li joj se mogli javiti bilo kada, u bilo kojem trenutku?) Pa ja to nisam baš prakticirala. Znači, kad sam imala neku potrebu onda jesam, ali uglavnom, radije ju ne bih zvala, ako nisam baš zaista trebala. Imala sam osjećaj da je ne treba gnjaviti za neke stvari. (22_DZ)

Bilo što da je bilo, ja bih njemu mailom... Napisala bi, onda je on odgovarao. Čak sam imala i tu slobodu da ga mogu nazvati i telefonski ako treba. Ja to baš nisam, nekako mi je uvijek bilo, ono, kako ću... Ali sam uvijek imala tu slobodu – ako je šta hitno, možeš me i telefonski. (Jeste li se čuli izvan radnog vremena?) Da, da, da. Ono, najviše mailom, a telefonski, kažem, baš i ne. Najviše mailom. Ali da, znali smo se dopisivati i po noći, pogotovo kad sam pisala doktorat, kad je bilo nešto, mi smo se znali mailat, onako, po cijelu noć, eto. (24_PZ)

Mailom, Skypeom kad sam bio u (...) ta neka normalna komunikacija danas. (...) Kada se radi na nekom članku čemu sad čekati, izbjegavati jer je prošlo četiri-nula-nula, koliko već je, znači možemo se čuti normalno kad god. (26_TZ)

Unutar radnog... Van radnog vremena načelno je bilo ako smo tu zajedno van radnog vremena, tipa u 5, 6 popodne, onda smo definitivno komunicirali. Sad baš nešto da smo pretjerano... Je, ako je nešto trebalo poslati ili, ne znam, ako sam ja odlučio nekakav članak poslati u subotu, kad sam u 5. mjesecu išao na godišnji pa sam odlučio to poslati u subotu pa sam mail samo poslao. (29_BMZ)

U principu najčešće mailom, što je moje, nekako... Najviše volim takav oblik komunikacije jer je ona jako puna obaveza. Sad, ono, mi smo se naravno i telefonski čuli (...) ali u principu mailom jer nekako kako je ona puna obaveza, to što ona meni kaže u trenutku, ona to za mjesec dana zaboravi i onda se mi opet na neke stvari vraćamo koje smo riješili već tri puta pa onda je meni nekako tu mail bio ono... Ja samo prosljedim, profesorice tad i tad smo se dogovorili, već smo to raspravili, ajmo dalje, nećemo se sad vraćati. Tako da, ajmo reć, mailom smo najviše komunicirale i pogotovo što se ona s tim služi u smislu da ona čita na mobitelu mail i odmah ti odgovara. Ako i ne stigne, napisat će – ne stignem sad, javim se. Znači ono, jako je dobra komunikacija. (39_TZ)

Kao i u prethodnim temeljnim temama, evidentna je iznimno velika raznolikost učestalosti komuniciranja mentora i mladog znanstvenika. Čini se da je učestalost komunikacije dominantno određena institucionalnom pripadnošću – mladi znanstvenici koji rade u istoj instituciji s mentorom naglašavaju prednosti takve situacije, dok oni koji mentora nemaju na istoj instituciji u dogovoru s njime pronalaze načine ostvarivanja kontakata. Pritom je zanimljivo da se velike razlike u zadovoljstvu učestalošću komuniciranja zapravo ne izražavaju u velikoj mjeri, evidentno je da se mladi znanstvenici prilagođavaju raspoloživosti mentora.

Pet prethodno prikazanih temeljnih tema povezano je u organizacijsku temu koja se odnosi na mezo (institucijsku) razinu i upućuje na to da *institucije visokoga obrazovanja u Hrvatskoj nisu angažirane u izradi institucionalnih strategija mentoriranja, što rezultira različitim pristupima i praksama mentoriranja koji ne ovise o institucijama već o mentorima kao pojedincima*. Mladi znanstvenici poželjnom vide situaciju u kojoj dijele instituciju zaposlenja s mentorom, iako, i kada tome nije tako, pronalaze strategije i prilagođavaju očekivanja koja imaju od svojih mentora.

2.3. Što čini esenciju/bit fenomena mentorskog odnosa u kontekstu osobina mentora?

U prethodnoj se analizi pokazalo da poimanje mentorskog odnosa kako ga vide mladi znanstvenici ne upućuje na značajne razlike koje se mogu pripisati znanstvenoj disciplini ili organizaciji kojoj pripadaju.

Struktura tematske mreže pokazuje da su se u okviru tematske analize definirale dvije temeljne teme koje se mogu dominantno povezati s osobinama mentora. Analizom kodova/kodiranih odsječaka teksta dvije temeljne teme opisuju se sljedećim tvrdnjama:

1. Mentori se dominantno karakteriziraju pozitivnim osobinama i predstavljaju uzore mladim znanstvenicima.
2. Odnos s mentorom odvija se u rasponu od prijateljskog do strogo poslovnog, a kao najvažniji pozitivan aspekt mentoriranja ističe se briga za mladog znanstvenika koja je usmjerena na pomoć u određivanju prioriteta i tempa rada.

Mentori se dominantno karakteriziraju pozitivnim osobinama i predstavljaju uzore mladim znanstvenicima.

Mladi znanstvenici svoje mentore dominantno opisuju kao pozitivne uzore, pri čemu neka od iskustava upućuju na izrazitu odanost i privrženost mentoru:

Ako želite iskreno, ja uvijek kažem – dao mi Bog mog profesora (...) za šefa. Evo vjerujte mi, doslovno. Doslovno, tako, da... Apsolutno pozitivno. (32_BMZ)

Da ide u jednom pravcu, a gomila ide u drugom, ja bih išla za njom. Eto tako. Toliko mi je draga. (15_HZ)

Ja sam ga izuzetno poštovala, sve što mi je on rekao bila mi je svetinja, pomalo onako očarano. (16_HZ)

Ja želim biti kao on. Ali to neću nikada biti, ali dobro. To je ono nešto što je, ono, motivirajuće, eto. (24_PZ)

Mladi znanstvenici ističu da su im mentori odredili profesionalni život, što ih čini najznačajnijim figurama u profesionalnom smislu. Pamte situacije na temelju kojih formiraju stav o svojem mentoru:

Meni se jako sviđjelo, u jednom razgovoru s mentorom, kad je on rekao da bi bio sretan kad bih ja jednog dana nadmašio njega. Eto, to je, recimo. Kad bih ga morao opisati jednom rečenicom, to je, recimo, nešto što jako cijenim. (19_TZ)

Mentori se cijene zbog svog velikog znanja i autoriteta: „Ona je uvijek tako britka i žena sa stavom i zna što misli i ne dopušta da joj se previše proturječi” (22_DZ); cijeni se njihov poticaj u

ključnim trenucima profesionalnog puta i kao zajednički nazivnik mentora koji predstavlja uzor naglašava se mentor u „ljudskom smislu”, prije nego mentor profesionalac i znanstvenik; mentor koji prati, podupire, vodi, motivira, izravno i neizravno:

Imao je taj nekakav pristup koji me uvijek motivirao. (...) nikad mene nije pitao jesi napravila ovo, jesi napravila ono, nego je uvijek pitao: „(Ime) čime se baviš, kako ti to ide?” I ja sam znala da on mene pita jesam li dobila to što sam trebala, ali imao je baš taj nekakav ljudski pristup. Uvijek me je onako znao zaustavit: „Imaš puno nastave? Kako to uspijevaš? Jel ti to okej? Znaš, ja mislim da to moraš ovako.” Imao je nekakve savjete koji su meni bili ključni u nekim trenucima. I jako puno mi je iz svog iskustva govorio, pogotovo kad sam upisala taj postdiplomski i to, ono, odlasci u (...) pa kako to. Pa mi je uvijek govorio: „Ti samo idi, radi, to je sve super, ti si pametna, super, to je normalno. (24_PZ)

Odnos s mentorom odvija se u rasponu od prijateljskog do strogo poslovnog, a kao najvažniji pozitivan aspekt mentoriranja ističe se briga za mladog znanstvenika koja je usmjerena na pomoć u određivanju prioriteta i tempa rada.

Iskustva mladih znanstvenika koja opisuju odnos s mentorima upućuju na važnost mikrorazine u procesu mentoriranja. Iako postoje pokušaji da se odnos prvenstveno odredi kao strogo profesionalni, čini se da mentorski odnos umnogome ima elemente osobnoga.

Raspon odnosa koji se razvijaju zauzima gotovo sve točke kontinuuma, od sasvim prijateljskog: „Imao sam mentora koji mi je prijatelj, koji mi je stvarno jako dobar prijatelj (30_BMZ); „Pa dobro, (ime mentorice) i ja znamo se vidjeti i privatno, (ime supruga mentorice) isto tako, to je nekako već ono obiteljski (...) mi smo na ‚ti‘ otkad smo se upoznali. To je jako opušteno, ništa formalno” (25_PZ); do poslovnog:

Nikada ne volim miješati privatno i poslovno, tako da sam ja cijelo vrijeme zadržavala jedan, mogu reći, poslovni odnos s njim, i on je takav po karakteru. Iako sam ja njemu upoznala suprugu i djecu i on meni supruga i tako, i dijete i tako sve skupa, ali ja vam volim da je to poslovno. I to je poslovno, iako će on mene svaki put upozoriti – napravili ste nešto loše – i tako, nekako, kao očinska figura, ali mi nikada neće reći – nemojte to napraviti – nego će me pustiti da se sama usolim, i onda će mi reći jesam li vas upozorio, a vi ste opet to napravili. Tako da imamo jedan dosta kvalitetan odnos i mislim da je on osoba na koju se mogu pouzdati i da će me u pogledu svega zapravo podržavati. (14_HZ)

Mladi znanstvenici upoznati su sa životnim situacijama svojih mentora i za to imaju razumijevanja. Odnos se može graditi kao otvoren, obziran i reciprocian, netipičan odnos profesor-student:

Nikad me neće nazvati u 5, 6,7 navečer ako nije bitno. Ako me nazove, uvijek se ispriča – sorry, znam da ti smetam, samo ti moram to i to reći. Tako da ne znam,

mogla bih na prste nabrojati koliko smo se puta čule... (Je li taj odnos bio recipročan da si i ti mogla?) Da, da, da, da, da. Uvijek. Da, da, da. (11_BTZ)

Doživljavali smo ga kao očinsku figuru, (...) kao člana obitelji. On je svima nama dolazio na vjenčanje. Meni, doduše, nije bio jer mi je vjenčanje bilo u (...) pa nije mogao, ali pošalje telegram. Posjećivali smo se, kad god sam u (...), javila sam se... To je bio baš jedan odnos, ali ne tipičan profesor-student, baš zbog tih drugih okolnosti. (1_HZ)

Osobni odnosi povezuju se s profesionalnima te se pokušava balansirati između osobnog i profesionalnog: rasprave se ne dopuštaju u privatnom aspektu odnosa, ali se dopuštaju u profesionalnom: „Tu se zna dogoditi... sukob, rasprave i tako jer imamo totalno drugačiji, što ja kažem, način razmišljanja, ali to je... to je zdravo, to je zapravo jako zdravo i da se sukobimo što se tiče teorije” (14_HZ). Ističe se i postojanje sinergije: „Kroz nekakav zajednički rad razvijao se postepeno odnos, povjerenje, čak prijateljstvo, jednostavno zajednički smo se bavili određenim temama, projektima i međusobno si pomagali da budemo uspješniji” (26_TZ).

Iskustva mladih znanstvenika, kao i značenja koja im pridaju, upućuju na različita iskustva u odnosu na druge koja se mogu tumačiti osobinama ličnosti, dinamikom mentorskog odnosa koji se mijenja, te ovisi o mnogim osobnim situacijama, strategijama i profesionalnim aspektima:

Bila je u svemu tome dosta majčinski nastrojena pa je meni to bilo vrlo ugodno iskustvo. Premda, možda sam i taj strah spram nje imala jer sam znala da nisu svi imali s njom baš dobra iskustva. Ali eto, mi smo si nekako kliknule. (22_DZ)

Ona je nas dosta držala, kako bi rekli, na kratkom vezu. (...) Ne znam, kontrolirala nas je. Možda nam nije vjerovala do kraja, onda se trebalo nekako dokazati da ona taj pritisak malo popusti. (...) Moraš naći način kako ćeš njoj ugoditi tako da ona bude zadovoljna i onda ti radiš što te volja. To sam ja dosta rano shvatila. (...) Mislim da je moj odnos sa šeficom bolji u smislu toga da sam ja bolje, ajde pod navodnike, „plesala kako ona svira”. Ja sam odrađivala. Znači, ja sam išla na porođiljni pa sam se vratila. Nije bilo sa mnim nekih problema, u smislu toga da nisam nešto obavila na vrijeme. Da nisam ispoštovala rok. (...) Tako da mi se tako čini da ja možda imam s mentoricom prisniji odnos i bolji odnos čisto zato što sam bila tu i zato što sam odradila kako treba. A ne uz te neke zavijutke i stranputice. Eto to. To je jedino... (15_HZ)

Sudionici istraživanja svjesni su da različite osobnosti mentora i mladog znanstvenika diktiraju dinamiku i kvalitetu odnosa. Ističe se da se „odnos razlikuje u tomu koliko to diktira i drukčiji karakter asistenta” (19_T). Odnosi nisu lišeni trzavica, „ono što mi zasmeta, ja to kažem” (29_BMZ). Postoji svijest o tome da su mentorski odnosi vrlo različiti, primjerice, negdje je kontakt za vrijeme vikenda u potpunosti isključen; mentorica nije zvala tijekom vikenda „nikada, nikada” (29_BZ), odnos je dakle strogo poslovan, iako se primjećuje da je „tu bilo slučajeva da mentori zovu i u subotu i u nedjelju” (29_BMZ).

Važno je istaknuti da mladi znanstvenici prepoznaju važnost toga tko im je mentor, pri čemu se analizira ne samo vlastita pozicija nego i situacija drugih te se ističe koliko je važno mentorovo vođenje:

Imam jednu kolegicu koja je mlađa od mene, a bome ima već sad uvjete za docenturu. Ali ona i mentor imaju agendu (...) Ovo radimo – objavi. Ovo radimo – objavi. Znači, s planom organizirani efikasno. (...) Imaju organizacijsku shemu, dobro surađuju, dobro se razumiju. Jako puno ima veze kako mentor odredi tempo ili prioritete (...) šta za njegovog kandidata znači dobro za njegov posao, napredovanje, karijeru i ima jasnu sliku o tom šta će do toga dovesti. (41_DZ)

Evidentno je da se odnosi s mentorom odvijaju u širokom rasponu te da su osobni odnosi značajan aspekt mentorskog odnosa. U većini slučajeva mladi znanstvenici očekuju psihosocijalnu podršku od svojih mentora i naglašavaju vođenje kao važan aspekt mentorskog odnosa.

Dvije prethodno prikazane temeljne teme povezane su u organizacijsku temu koja se odnosi na mikrorazinu i upućuje na to da su *osobni odnosi mentora i mladog znanstvenika te mentorova briga za profesionalni razvoj mladog znanstvenika izrazito važni aspekti profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika*. Iako se i u ovom aspektu primjećuje raspon odnosa, od odanosti do pokušaja da se odnosi zadrže na strogo poslovnom odnosu, čini se da se mentoriranje, kako ga doživljavaju sudionici istraživanja, ima snažnu komponentu razvijanja osobnog odnosa.

3. Diskusija i zaključci

U ovom se dijelu valja zapitati i pokušati objasniti kako možemo razumjeti i interpretirati rezultate prikazane analize imajući u vidu koncept i kontekst našega istraživanja, postavljena istraživačka pitanja te rezultate dosadašnjih istraživanja provedenih u Hrvatskoj i izvan nje. Priroda kvalitativnih istraživanja ne dopušta statističku generalizaciju rezultata istraživanja, ali vjerodostojni rezultati kvalitativnog istraživanja mogu dopuštati analitičku generalizaciju. Budući da smo uzorak našeg istraživanja odabrali tehnikom maksimalne varijacije s ciljem postizanja čim veće raznolikosti socijalizacijskih iskustava te da sam u analizi intervjua nastojala pokazati raznolikost iskustava, vjerujem da je to doprinijelo mogućnosti transferne generalizacije. Drugim riječima, vjerujem da unatoč mojemu iskustvu i značenjima koje sama pridajem mentoriranju, kao i polazištima koja sam prihvatila u detektiranju značenja koje sudionici istraživanja pridaju mentoriranju, rezultati analize dopuštaju mogućnosti analitičke i transferne generalizacije. Međutim, u svakom se istraživanju, pa tako i u ovome, možemo zapitati u kojoj su mjeri sudionici istraživanja iskreno govorili o osjetljivim temama, jesmo li ih pitali prava pitanja o mentoriranju ili su istraživačima promaknuli važni detalji koji bi promijenili sliku.

Ono što u kontekstu razmišljanja o ograničenjima istraživanja svakako želim istaknuti jest populacija iz koje smo izdvojili naš uzorak. Nacionalne politike povezane sa zapošljavanjem mladih znanstvenika koje nužno imaju utjecaj i na njihovu profesionalnu socijalizaciju, posljed-

njih se godina mijenjaju te koncept znanstvenih novaka koji su se zapošljavali putem projekata koje je podupiralo Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta više nije aktualan. Ministarstvo više, nažalost, ne objavljuje analize uspješnosti sustava znanstvenih novaka pa je posljednji relevantan podatak na koji se možemo osloniti onaj iz 2010. godine¹³, koji prikazuje analizu sustava znanstvenih novaka u razdoblju od 2002. do 2009. godine. Ova analiza upućuje na alarmantne brojke: podaci govore da je prosječna uspješnost doktoriranja novaka iz javnih instituta u tom razdoblju bila 66%, dok je prosječna uspješnost novaka koji su bili zaposleni na sveučilištima bila 22,57% (u rasponu uspješnosti od 0% do 48% u odnosu na pojedina sveučilišta). Novije podatke o uspješnosti stjecanja doktorata znanosti Ministarstvo nije objavilo, a vjerojatno ni neće s obzirom na to da se natječaji za z-projekte u okviru kojih su se zapošljavali znanstveni novaci više ne raspisuju, a izobrazba doktora znanosti posljednjih se godina odvija u okviru programa Hrvatske zaklade za znanost „Projekt razvoja karijera mladih istraživača - izobrazba novih doktora znanosti”. Podaci koji su na raspolaganju upućuju na pad ulaganja u izobrazbu mladih znanstvenika. Primjerice, u posljednjoj godini za koju postoje podaci koje je objavilo Ministarstvo znanosti (2009.) bilo je odobreno ukupno 405 mladih istraživača, od čega 262 na sveučilištima, u 2014. je u okviru programa Hrvatske zaklade za znanost bila odobrena potpora za 129 doktoranada, od čega 82 pri sveučilištima, dok je u 2015. bila odobrena potpora za 134 doktoranda, od čega na sveučilištima također 82.¹⁴ Podaci o uspješnosti ovoga programa nisu dostupni, ali je i prerano govoriti o njegovim rezultatima s obzirom na to da je natječaj Zaklada raspisala 2014. godine. Međutim, osobito je važno napomenuti da se HRZZ u raspisu natječaja zapravo dominantno obraća mentorima, ističući da je cilj programa „znanstveno aktivnim mentorima koji se bave međunarodno i/ili nacionalno značajnom problematikom omogućiti da u svoje znanstvene projekte uključe mlade istraživače koji žele sudjelovati u znanstveno-istraživačkom radu te usmjeriti svoju karijeru prema vrhunskoj znanosti”. Ističe se da se „natječajem potiče jačanje mentorskih kapaciteta u hrvatskim znanstvenim ustanovama, prijenos, prihvaćanje i primjena novih znanja te se pospješuje razina poslijediplomske izobrazbe i znanstvenog razvoja mladih istraživača”.¹⁵

Imajući, s jedne strane, u vidu podatke o analizi uspješnosti sustava znanstvenih novaka koju je Ministarstvo znanosti objavilo 2010. godine, koji upućuju na iznimno slab uspjeh u stjecanju doktorata znanosti znanstvenih novaka koji su bili zaposleni na sveučilištima te, s druge strane, pristup Hrvatske zaklade za znanost koja je preuzela skrb o znanstvenom podmlatku, može se zaključiti da se na razini novije obrazovne politike u Republici Hrvatskoj mentoriranje može nedvosmisleno povezati s razvojem karijere mladih istraživača, što se može ilustrirati natječajnom dokumentacijom u kojoj podaci o mentoru čine važan dio dokumentacije.

13 MZOŠ (2010) Analiza sustava znanstvenih novaka u razdoblju od 2002. do 2009. godine (dostupno na: <http://public.mzos.hr/Default.aspx?art=10075&sec=2133>, pristupljeno 10.02.2017.).

14 HRZZ: Rezultati natječaja „Projekt razvoja karijera mladih istraživača – izobrazba novih doktora znanosti” (dostupno na: <http://www.hrzz.hr/default.aspx?id=1197>, pristupljeno 10.02.2017.)

15 HRZZ: Pregled programa (dostupno na: <http://www.hrzz.hr/default.aspx?id=80>, (pristupljeno 10.02.2017.)

Vratimo se, međutim, na početak ove rasprave, u kojoj, govoreći o rezultatima istraživanja, ističem izazov odabira sudionika našega istraživanja. Naime, budući da su sudionici našega istraživanja bili mladi znanstvenici koji su zaposleni na sveučilištima (zaposleni najmanje 5 godina, zaposlili su se prije tridesete godine života te su doktorirali prije najviše pet godina), očito je da su sudionici našega istraživanja mladi znanstvenici koji spadaju u onaj razmjerno mali postotak onih koji se mogu smatrati uspješnima. Ako uspješnu profesionalnu socijalizaciju reduciramo na ostanak u sustavu visokoga obrazovanja i znanosti i povežemo s uspješnim mentoriranjem, tada je moguće pretpostaviti da iskustva i značenja koja mentoriranju pridaju sudionici našega istraživanja predstavljaju svjetliju, *sunčanu* stranu mentoriranja. Smatram da je u pristupu interpretaciji rezultatima istraživanja, a posebno u donošenju zaključaka, osobito važno ovo imati na umu. Buduća istraživanja mentoriranja neizostavno bi trebala uključiti u istraživanje i one koji su iz sustava izašli.

Podsjetimo se istraživačkih pitanja: vodeći se induktivnom tematskom analizom i teorijskim okvirom pitamo se (1) *što čini esenciju/bit fenomena mentorskog odnosa u kontekstu različitih disciplina kojima mladi znanstvenici pripadaju*. Rezultati našeg istraživanja upućuju na to da je *esencija/bit fenomena mentorskog odnosa takva da je univerzalna, odnosno manje povezana s disciplinom*, tj. da u *akademske zajednice u Hrvatskoj pripadnost znanstvenom području nije presudna za poimanje mentorovog znanstvenog ugleda, niti je stupanj podrške mladim znanstvenicima povezan s pripadnošću znanstvenom području*. Teme putem kojih se definirao ovakav zaključak odnosile su se na ugled mentora, njegov utjecaj na odabir doktorske disertacije te podršku koju mentori daju mladim znanstvenicima u pisanju znanstvenih radova i odlascima na konferencije. Ni u jednoj od spomenutih tema nije bilo moguće pronaći značenja koja bi mogla sa sigurnošću upućivati na disciplinarnu razliku. Iako rezultati istraživanja pokazuju da se obilježja mentorstva razlikuju s obzirom na područja znanosti (Hunt i Michael, 1983; Green i Bauer, 1995; Schlosser i Gelso, 2001; Schlosser, Knox, Moskovitz i Hill, 2003; Knox, Schlosser, Pruitt i Hill, 2006), iskustva naših znanstvenika upućuju na to da u aspektima koje smo analizirali ne nalazimo disciplinarnih razlika. Donekle začuđuje što se disciplinarnu razliku nisu pojavile kod odabira teme doktorske disertacije, s obzirom na to da literatura (Lovitts, 2001) govori o postojanju razlika u pristupu doktorskoj disertaciji između različitih područja znanosti (tzv. *tvrdih i mekih* polja), i to već u postupku izbora teme istraživanja. Rezultati našega istraživanja ne upućuju striktno ni na određivanje teme kao dijela projekta, pri čemu se od doktoranda očekuje odabir više ili manje jasno definirane podteme kao dijela projektnog istraživanja, što donekle začuđuje. Dominantno, rezultati govore u prilog postojanja jasnog dijadskog odnosa između mentora i mladog znanstvenika, pri čemu, neovisno o pripadnosti određenom području znanosti mentor i mladi znanstvenik rade na definiranju teme doktorske disertacije. Složeni odnosi mentora/supervizora na projektu i mentora na doktorskoj disertaciji, pogotovo kada mentor/supervizor na projektu i mentor na disertaciji nisu iste osobe (Brajdić Vuković, 2012), sudionici našega istraživanja ne uključuju u svoje naracije.

Potom, zanimalo nas je (2) *što čini esenciju/bit fenomena mentorskog odnosa u kontekstu različitih institucija*. Imajući u vidu teorijski okvir, na ovoj se razini moglo tragati za organizacijskim rutinama, postupcima, implicitnim i eksplicitnim pravilima koja u nekoj instituciji mogu postojati a odnose se na mentorske odnose te ih mladi znanstvenici mogu detektirati. U

tom su kontekstu analizirani načini na koje mladi znanstvenici pronalaze mentora, mentorova podrška u radu, ugled mentora na instituciji i njegov odnos prema nastavi te komunikacija s mentorom. Tematska analiza upućuje na to da *institucije visokoga obrazovanja u Hrvatskoj nisu angažirane u izradu institucionalnih strategija mentoriranja, što rezultira različitim pristupima i praksama mentoriranja koji ne ovise o institucijama već o mentorima kao pojedincima*. Evidentno je da je u kontekstu institucijskog pristupa mentoriranju situacija u hrvatskom sustavu znanosti i visokoga obrazovanja sasvim drukčija od situacije u međunarodnoj akademskoj zajednici. Ova se razlika prvenstveno evidentira skoro potpunim izostankom mentorskih programa u visokom obrazovanju¹⁶ kakvi su, primjerice, vrlo uobičajeni u Sjedinjenim Američkim Državama¹⁷, a čiji se učinci i izazovi prikazuju i u literaturi (Allen, Eby i Lentz, 2006; Allen i Eby (ur.), 2007; Baugh i Fagenson-Eland, 2007).

Literatura koja se bavi mentoriranjem razlikuje formalno i neformalno mentoriranje. Ističući razlike između formalnog i neformalnog mentoriranja koje nalazi u literaturi (Kram, 1985; Chao, Walz i Gardner, 1992; Ragins i Cotton, 1999; Ragins, 2002; Wanberg i dr., 2003; Allen i Eby, 2003), Menges (2016) naglašava da su u formalnom mentoriranju odnosi između mentora i mentorirane osobe inicirani kroz institucijski program u kojemu se mentori dodjeljuju i u okviru kojega se podržava odnos mentora i mentoriranoga (dijadski odnos). Za razliku od toga, neformalni odnos razvija se spontano i bez uključivanja organizacije, obično na temelju uzajamnog otkrivanja, interpersonalne podrške i simpatije. Formalne odnose, dakle, iniciraju i kontroliraju treće strane (institucije), dok su neformalni odnosi samoorganizirajući. Formalno i neformalno mentoriranje razlikuje se u trajanju i strukturi. Formalni odnosi razvijaju se u okviru specifičnog vremenskog perioda, s jasnim ciljevima koji se odnose na rad mentoriranoga. U neformalnim odnosima, mentorirani i mentori sami odlučuju koje ciljeve trebaju postići i u kojem vremenskom okviru.

Allen, Eby, O'Brien i Lentz (2008) naglašavaju da se aspekti mentorskih odnosa u formalnom i neformalnom mentoriranju temeljno razlikuju te da je u studijama koje se bave mentoriranjem važno razjasniti koji se tip odnosa istražuje. Na ovome tragu, kao što je već spomenuto, Brajdić Vuković (2013, 2014) razlikuje *supervizora i mentora*, bez obzora na to što se u okviru našega sustava znanosti i visokoga obrazovanja supervizor naziva mentorom. Mentorstvo je, prema njezinu mišljenju, „empirijsko pitanje formalnog supervizorskog odnosa, a ne samorazumljiva datost” (Brajdić Vuković, 2013: 100). Detektirajući prepreke razvoju kvalitetnih mentorskih odnosa u okviru strukture formalne supervizije Brajdić Vuković (2014) razlikuje prepreke na makrorazini (strukturno inducirane) i mikrorazini (individualno induci-

16 Iznimku od ovoga pravila predstavlja nedavno organiziran dvodnevni seminar *Mentoriranje doktorskih studenata* organiziran na Filozofskom fakultetu u Rijeci, 27. i 28. listopada 2016. godine.

17 Vidjeti, primjerice: University of California, San Diego's Faculty Mentoring Program; <http://academicaffairs.ucsd.edu/faculty/programs/faculty-mentoring-progr...>; University of Manitoba's „Mentoring – A Strategy for Career Development”, http://umanitoba.ca/academic_support/uts/media/mentoring.pdf; University of Wisconsin's Women Faculty Mentoring Program, <http://www.provost.wisc.edu/women/mentor.html>; University of Melbourne Mentoring Programs, http://careers.unimelb.edu.au/student/internships_work_experience_and_mentoring_programs/mentoring-programs; (svim je mrežnim stranicama pristupljeno 11.02.2017.)

rane). Najvažnijom preprekom na makrorazini smatra opterećenje u nastavi (novaka i formalnih supervizora). Na mikrorazini prepreke razvoju kvalitetnih mentorskih odnosa vidi u tome što supervizori nerijetko daju prednost nastavi u odnosu na istraživanje, nisu prisutni na instituciji te su angažirani na tržišnim projektima. Zaključuje da se izazovi i prepreke razvoju kvalitetnog mentoriranja nalaze primarno u strukturalnim problemima sustava znanosti, čak i kada se čini da su prepreke rezultat individualnih akcija.

Imajući u vidu bit fenomena mentorskog odnosa kako ga vide sudionici našeg istraživanja, čini se da okvir formalnog i neformalnog mentoriranja kako ga opisuje Mendes (2016) nije adekvatan za analizu mentoriranja kako ga poimaju mladi znanstvenici, sudionici našeg istraživanja. Čini se da mentorski odnos, kako ga opisuju, doživljavaju ili priželjkuju, ima elemente formalnog i neformalnog mentoriranja. Jasno je da je u hrvatskom sustavu znanosti i visokog obrazovanja mentorski odnos formaliziran – institucije imenuju mentora (dijadski odnos, iznimno trijada; mentor i komentor, što se redovito obrazlaže prirodnom teme istraživanja), postoji cilj i ishod (pratiti i podupirati doktoranda u stjecanju doktorata znanosti), propisana je „kontrola” koju provodi institucija (primjerice, godišnji izvještaji o radu čiji je cilj izvijestiti o napretku u svrhu stjecanja željenog ishoda koji je vremenski ograničen (rok u kojemu mladi znanstvenik treba doktorirati). Međutim, sudionici našeg istraživanja opisuju svoje osobne strategije u pronalaženju mentora koje nalikuju načinu na koji se mentora pronalazi u neformalnom mentoriranju. Njihovim se strategijama mogu pripisati odlike „uzajamnog otkrivanja”, a evidentno je i da mladi znanstvenici od svojih mentora traže interpersonalnu podršku, i neki vid „simpatije” prema mentorau koji se u nekim primjerima opisuju i s krajnjom odanošću. S druge strane, elementi formalnog mentoriranja koji postoje i u našem sustavu mentoriranja nerijetko su ugroženi nedostatkom jasne strukture (primjerice, institucijski nije određena učestalost mentorskih kontakata; poznato je da se izvještaji o radu mentoriranih pišu i prihvaćaju na formalan način)¹⁸. Nerijetko se iz riječi mladih znanstvenika može vidjeti samoorganiziranost i fleksibilnost koja se odnosi na tempo rada, učestalost viđanja s mentorom i vrijeme koje posvećuju zajedničkom radu, što nije odlika formalnih odnosa.

Drugim riječima, čini se da se mentorski odnosi koje opisuju mladi znanstvenici odvijaju u prostoru između formalnog i neformalnog mentoriranja. Međutim, u svakom slučaju, iako je mentorski odnos formalno institucionalno reguliran, evidentno je da u reguliranju mentoriranja i ishodima mentorskog odnosa institucija nije istaknuta.

Čini se da pozicija Marije Brajdić Vuković (2013, 2014) u smislu njezinog inzistiranja na razlikovanju supervizora i mentora, s jedne strane, uvažava opisanu konstelaciju mentoriranja koje ima elemente formalnog i neformalnog, dok, s druge strane, dodatno uslođnjava ionako

18 Iako je ugovorom koji se sklapao između institucije zapošljavanja i znanstvenog novaka bila predviđena i novčana sankcija u slučaju da novak ne stekne doktorat znanosti, nisu poznati primjeri da se u takvim slučajevima novac doista i vraćao, ali je poznato da su mentori pisali pozitivna izvješća o napretku novaka bez obzira na to što nije bilo izgledno da će se ugovorne obaveze ostvariti.

loženu situaciju mentoranja u sustavu znanosti i visokog obrazovanja u Hrvatskoj. Prije svega, čini se da u nacionalnom okruženju korištenje termina supervizor u kontekstu mentoriranja u znanosti i visokom obrazovanju nije zaživjelo¹⁹ te je termin mentoriranje i dalje dominantan u formalnom kontekstu (primjerice, imenovanje mentora za doktorske disertacije). Sudionici našeg istraživanja također govore o svojim mentorima, ne o supervizorima. U tom kontekstu, čini se da bi buduća istraživanja te institucijske prakse koje se odnose na mentoriranje trebali jasnije opisati osobnu investiciju mentora u odnos s mladim znanstvenikom, u smislu pomoći i podrške u profesionalnoj socijalizaciji. Evidentno je, naime, da mladi znanstvenici ovu investiciju očekuju i visoko vrednuju, a da osobna investicija, u smislu prenošenja mudrosti, društvenog kapitala i psiho-socijalne podrške, koju mentorirani percipiraju relevantnom, otvara niz izazova na institucionalnoj i u osobnoj sferi.

Osobna nas sfera vodi trećem istraživačkom pitanju ovoga istraživanja, gdje se pitamo (3) što čini esenciju/bit fenomena mentorskog odnosa u kontekstu osobina mentora. Zanimala su nas mišljenja i iskustva mladih znanstvenika koja se odnose na mentoriranje, a mogu se u širem kontekstu povezati s osobinama mentora. Rezultati tematske analize na mikrorazini, ali i na ostalim razinama, upućuju na izrazito veliku važnost upravo ove razine. Čini se da mentorski odnos mladi znanstvenici dominantno percipiraju kao osobni odnos, čime mu, slijedeći prethodnu raspravu o formalnom i neformalnom mentoriranju, više pridaju obilježja neformalnog mentoriranja. Iz tematske analize možemo zaključiti da su osobni odnosi mentora i mladog znanstvenika te mentorova briga za profesionalni razvoj mladog znanstvenika osobito važni aspekti profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika. Ovaj se zaključak uklapa u prethodnu raspravu o formalnom i neformalnom mentoriranju i naglašava osobnu investiciju mentora te pružanje podrške i pomoći u profesionalnoj socijalizaciji koja nadilazi uspješno obranjenu doktorsku disertaciju²⁰. Mladi znanstvenici uočavaju važnost vođenja – kada ga ima, i kada ga nema.

U ovom je kontekstu važno uočiti da je poimanje mentoriranja²¹, koje je poslužilo kao polazište za tematsku analizu u ovom radu, moglo obuhvatiti bit fenomena mentorskog odnosa

19 Rezultat pretraživanja Hrvatske znanstvene bibliografije za termin supervizija daje 101 bibliografsku jedinicu, pri čemu se samo jedan rad, (disertacija Brajdić Vuković, 2012) odnosi na područje znanosti i visokoga obrazovanja. Termin supervizija najzastupljeniji je u području socijalnog rada, financija i psihijatrije. Pretraživanje baze Hrčak daje 30 bibliografskih jedinica koje se odnose na slična područja, uz nešto više tekstova o pedagoškoj superviziji.

20 Iz rasprave o mentoriranju, pogotovo one koja pretendira raspravljati o značenjima koja osobe pridaju fenomenima, ne bismo smjeli propustiti istaknuti značenje koje se uobičajeno pridaje mentoru i procesu mentoriranja. Mentor je (grč. Μέντωρ, *Méntōr*), podsjećam, lik iz Homerove *Odiseje*, stanovnik Itake, Odisejev prijatelj. Polazeći u Trojanski rat Odisej mu povjerava skrb o sinu Telemahu. Mudrost, koja se pridaje Mentor, povezuje se s božicom Atenom koja je često uzimala Mentorov lik da bi savjetovala Telemaha. U prenesenom značenju u našoj se kulturi *mentorum* naziva osoba koja nekoga prati, savjetuje i nad njime bdije, a osoba koju mentor vodi poštuje ga i sluša. U tom kontekstu mentorski odnos ima snažnu komponentu osobnog odnosa, a riječi sudionika našeg istraživanja upućuju na veliku važnost ove komponente („mi smo si kliknule, želim biti kao on, sve što mi je on rekao bila mi je svetinja”).

21 Definicija Bozemana i Freeneya (2007: 731) ističe da je „mentorstvo proces neformalnog prijenosa znanja, društvenog kapitala i psiho-socijalne podrške koju mentorirani percipiraju relevantnom za svoj rad, karijeru ili profesionalni razvoj; uključuje neformalnu komunikaciju, uobičajeno licem-u-lice tijekom određenoga vremenskoga perioda, između osobe koja ima više relevantnog znanja, mudrosti ili iskustva (mentor) i osobe za koju se smatra da ga ima manje (štićenik)”.

kako ga vide sudionici našeg istraživanja. Pritom posebno valja naglasiti proces neformalnog prijenosa znanja u kontekstu implicitnog učenja i stjecanja iskustvenog znanja koje je, čini se, karakteristično za mentorski odnos kako ga doživljavaju sudionici našeg istraživanja. Radi se, dakle, o usvajanju znanja i vrijednosti koje je teško precizno definirati, a stječu se promatranjem drugih, u ovom slučaju mentora. I ovo u nekoj mjeri upućuje na otklon prema neformalnom mentoriranju, gdje proces profesionalne socijalizacije kao da nema veze s promišljanjem iole preciznijeg korpusa znanja, vještina, vrijednosti i normi koje mladi znanstvenik na svom profesionalnom putu treba usvojiti.

Odgovor na istraživačko pitanje (4) *što esencija/bit fenomena mentorskog odnosa govori o hrvatskom sustavu visokoga obrazovanja kao kontekstu profesionalne socijalizacije* moguće je predložiti u okviru globalne teme provedene tematske analize. Globalna tema čini zaključnu poziciju o temi koju istražujemo, svojevrsni sažetak subordiniranih tema i interpretacije koja iz njih proizlazi (Attride-Stirling, 2001). Sumirajući rezultate tematske analize zaključujem da bit fenomena mentorskog odnosa kako ga vide sudionici našeg istraživanja, upućuje na to da se *mentoriranje mladih znanstvenika u sustavu visokoga obrazovanja u Hrvatskoj odvija u prostoru između formalnog i neformalnog mentoriranja, pri čemu obilježja osobnog odnosa, u dijadi koju čine mentor i mladi znanstvenik, čine važan element uspješne profesionalne socijalizacije*. Za razliku od istraživanja Brajdić Vuković (2012, 2013, 2014) koje se usredotočuje na aktere profesionalne socijalizacije mladih istraživača u prirodnim i društvenim znanostima, fokus našega istraživanja bio je drukčiji. Spomenuto se istraživanje bavi *utjecajem discipline, institucije, projekta i formalne supervizije te samog mladog istraživača na ukupan socijalizacijski proces kroz određivanje mladom istraživaču karijerno najkorisnijih socijalizacijskih aktera* (Brajdić Vuković, 2012). U tom kontekstu, istraživanje se bavi preprekama uspješnoj socijalizaciji u okviru supervizorskih/mentorskih odnosa, pripisujući ih dominantno prevelikom opterećenju u nastavi (novaka i formalnih supervizora), davanju prednosti nastavi u odnosu na istraživanje, odsutnosti mentora i njihovom angažmanu na tržišnim projektima. Fokus ovoga istraživanja bio je drugačiji i nadam se da je sa svog aspekta upotpunio spoznaju o biti fenomena mentorskog odnosa u visokom obrazovanju u Hrvatskoj. Rezultati ovog istraživanja upućuju na to da se mentorski odnos odvija u prostoru između formalnog i neformalnog, pri čemu pripadnost disciplini i instituciji nemaju odlučujući utjecaj na mentorski odnos kako ga doživljavaju sudionici istraživanja. Mentoriranje, čini se, dominantno oblikuju osobnosti i odnosi mentora i mladog znanstvenika, o kojima se *pregovara* i kojima se *prilagođava*. Sudionici našeg istraživanja mentora dominantno percipiraju kao osobu koju su sami identificirali, a od koje očekuju podršku koja nadilazi uloge nadziranja u početku akademske karijere (rad na doktorskom radu), očekujući da im mentor daje podršku u karijeri i u njihovom osobnom razvoju (Johnson, 2002; Johnson, Rose i Schlosser, 2007; Kram, 1985). Drugim riječima, mladi znanstvenici poimaju ulogu mentora daleko složenijom od one supervizijske koja se dominantno odnosi na tehničko vođenje mladog znanstvenika kroz zahtjeve dokorskog programa i praćenje njegovog napretka. (Johnson, 2007; Weil, 2001).

Ograničenje ovoga istraživanja, kako je već navedeno, čini uzorak *uspješnih*²² mladih znanstvenika, a analize o uspješnosti upućuju da je ona niska. Drugim riječima, pretpostavimo li da se dominantno uspješan mentorski odnos koji opisuju sudionici našeg istraživanja odvija u okviru slabijeg utjecaja discipline i institucije, a snažnijeg utjecaja osobnosti i osobnih odnosa mentora i znanstvenika, tada je moguće pretpostaviti da upravo u osobnoj sferi možemo tražiti i razloge neuspješne profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika (iako se izazovi u profesionalnoj socijalizaciji, dakako, trebaju pripisati i drugim akterima).

Moguće je da se u organizaciji doktorskih studija također mogu pronalaziti izazovi i pristupi rješenjima koja će poticati uspješniju profesionalnu socijalizaciju mladih znanstvenika. U tom je kontekstu važno osvrnuti se na Izvješće o tematskom vrednovanju doktorskih studija u Republici Hrvatskoj, koji je Agencija za znanost i visoko obrazovanje objavila 2014. godine. Izvješćem (AZVO, 2014) je analizirano 125 studijskih programa na kojima se godišnje upisuje između 2100 i 2800 doktoranada. Prikupljeni podaci odnose se na period od akademske godine 2006./2007. do akademske godine 2011./2012. Broj nastavnika na doktorskim studijima kreće se u rasponu od 2 (!) do 173 nastavnika koji sudjeluju u izvođenju nastave na jednom doktorskom studiju. Manje od 15 mentora ima 29% studijskih programa. Mentor je odgovoran za razvijanje najvećeg broja istraživačkih i etičkih kompetencija. Formalne mehanizme praćenja kvalitete mentora ima oko dvije trećine programa, odnosno 32% programa nema nikakve formalne mehanizme praćenja kvalitete mentorstva. Glavni je preduvjet za mentorstvo izbor u zvanje (88,8%), i to je u većini slučajeva jedini uvjet. Samo 55% programa ima dodatne uvjete za mentore. Važno je naglasiti da se u Izvješću ističe da je oko polovice studenata uključeno u projekte svojih mentora, pri čemu je u tehničkim, biotehničkim, prirodnim i biomedicinskim znanostima ta zastupljenost gotovo stopostotna, dok je u humanističkim manja od 10%, a u društvenim od 0 do 40%. Posebno je važno izdvojiti podatak da u promatranom periodu doktorski studij u prosjeku završava od 10% do 22% doktoranada, a stopa onih koji su odustali kreće se od 5% do 11%. Dakle, velik broj studenata ne pripada ni jednoj od spomenutih kategorija, što autore izvješća upućuje na postojanje problema koje pripisuju lošoj upisnoj politici, lošem sustavu praćenja i poticanja doktoranada, nepostojanju dobrog sustava osiguravanja kvalitete mentora i sl. Na temelju prikupljenih podataka autori izvješća zaključuju o potrebi nužne i hitne temeljite reforme doktorskih studija koja će obuhvatiti sva sveučilišta i sve studije.

S obzirom na navedeno naposljetku se pitamo (5) *kako nam razumijevanje esencije/biti fenomena mentorskog odnosa u hrvatskom akademskom sustavu može pomoći u poboljšanju procesa mentoriranja, a time i poboljšanju profesionalne socijalizacije u akademsku profesiju u sustavu visokog obrazovanja u Hrvatskoj.*

22 Uspješnost mladih znanstvenika u ovom kontekstu definiram na elementarnoj razini, isključivo ostankom u sustavu visokoga obrazovanja i znanosti, vodeći se dominantno kvantitativnim pokazateljima o analizi sustava znanstvenih novaka (MZOŠ, 2011). Dakako, ovakvo je poimanje uspješnosti nedostavno, ali smatram da se može prihvatiti kao temeljni kriterij uspješnosti. Ono o uspješnoj profesionalnoj socijalizaciji govori vrlo malo, a o uspješnom mentoriranju tek konstatira da je mladi znanstvenik stekao doktorat znanosti. To, dakako, upućuje na potrebu dodatnih istraživanja koja bi se bavila pokazateljima uspješnog mentoriranja.

Rezultati našeg istraživanja te njihovo povezivanje s izazovima mentoriranja otkrivenima na međunarodnoj i nacionalnoj razini vode prijedlozima za koje vjerujem da mogu pomoći u poboljšanju procesa mentoriranja, a time i poboljšanju profesionalne socijalizacije u akademsku profesiju u sustavu visokog obrazovanja u Hrvatskoj:

1. Cjelovitije analizirati i istražiti mentoriranje u sustavu visokog obrazovanja i znanosti u Republici Hrvatskoj.

Rezultati ovoga rada upućuju na nedostatak podataka na temelju kojih se može precizno i objektivno analizirati mentoriranje i njegova uloga u profesionalnoj socijalizaciji u akademsku profesiju. Što se tiče znanstvenih istraživanja mentoriranja u visokom obrazovanju i znanosti u Hrvatskoj, evidentan je njihov nedostatak te bi ih valjalo poticati. To se posebno odnosi na istraživanja koja bi trebala obuhvatiti doktorande i mlade znanstvenike koji su napustili sustav znanosti i visokog obrazovanja jer bez uvida u razloge njihova odustajanja slika ne može biti ni približno cjelovita. Osim toga, u istraživanja profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika svakako je potrebno uključiti mentorsku perspektivu²³. Rezultati istraživanja opisuju mentorski odnos kao odnos „simbioze” (Burg, 2010: 318) te je, promatrano s tog aspekta, u istraživanja mentorstva prijeko potrebno uključiti obje perspektive.

2. Uspostaviti mehanizme i strategije osnaživanja mentoriranja na institucionalnoj razini.

Rezultati našega istraživanja upućuju na razmjerno slab utjecaj institucije/organizacijske razine na mentoriranje u kontekstu profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika. Na organizacijskoj razini očekivali smo dobiti uvid u osobitosti organizacijskih kultura u koje su mladi znanstvenici smješteni te uočiti dominantne vrijednosti. Međutim, očekivanja se nisu ostvarila, a mentoriranje je u većoj mjeri nego disciplinarnu (makro) i organizacijsku (mezo) razinu, saturiralo mikro, odnosno osobnu razinu. Potvrdu slabog utjecaja institucije možemo tražiti, primjerice, u Izvješću o tematskom vrednovanju doktorskih studija u Republici Hrvatskoj (AZVO, 2014) iz kojega je evidentno da kod malog broja institucija koje organiziraju doktorske studije postoje posebne strategije koje se odnose na mentoriranje. Primjerice, 36% doktorskih studija uključenih u tematsku analizu kao uvjet za postajanje mentorom ima (samo) izbor u zvanje, a samo 55% programa ima dodatne uvjete za mentore (primjerice, kvaliteta znanstvene produkcije navodi se u 6,9% slučajeva, predavačko iskustvo u doktorskom studiju u 4,4%, a mentorsko iskustvo i pohađanje mentorske radionice samo u 3,4% slučajeva). Vrlo malen broj odgovora navodi opterećenost mentora kao nešto što se prati i regulira. Valja primijetiti da je ovaj podatak u suglasju s analizom o preprekama uspješnoj profesionalnoj

23 Istraživanja upućuju na dobrobiti mentorskog odnosa za mentora i za mentoriranoga: mentori upućuju na veću istraživačku produktivnost, umreženost i veće profesionalno priznavanje u slučajevima kada su njihovi štićenici uspješni (Johnson, 2002).

socijalizaciji (Brajdić Vuković, 2012, 2013, 2014), u kojoj se zauzetost mentora drugim poslovima (nastavom, upravljačkim pozicijama, tržišnim projektima) navodi kao zapreka uspješnoj profesionalnoj socijalizaciji mladih znanstvenika.

Izazovi pozicioniranja mentoriranja prema osobnoj, neformalnoj razini, na što upućuju rezultati ovog istraživanja, ali i analize i rezultati istraživanja uloge mentoriranja u profesionalnoj socijalizaciji mladih znanstvenika zahtijevaju, čini se, jasnije strukturiranje i objektiviziranje praksi mentoriranja. Mentoriranje će u svojoj suštini uvijek imati elemente osobnoga odnosa, u čemu i leži uspjeh, ali i zamka uspješnoga mentoriranja. Mehanizmi koji reguliraju mentoriranje mladih znanstvenika trebaju biti jasnije razrađeni, objektivizirani, a posebno je važno jasno razraditi mehanizme izlaska iz dijade kada odnos postane ograničavajući i ne vodi postavljenim ciljevima.

3. Promicati alternativne oblike mentoriranja.

„Tradicionalno mentoriranje više ne funkcionira. Jedan stariji kolega ne može se nositi sa svim promjenama u svijetu koji se mijenja. Umjesto toga, ljudi trebaju kreirati i njegovati razvojne mreže – male grupe ljudi koje će redovito davati savjete i podršku” (Kram i Higgins, 2008). Iako je tradicionalni dijadski odnos i dalje dominantan u profesionalnoj socijalizaciji mladih znanstvenika, a sudionici našeg istraživanja najčešće govore o jednom mentoru, novija istraživanja (de Janasza i Sullivan, 2004; Darwin i Palmer, 2009; Johns i McNamara, 2014) upućuju na dobiti alternativnih oblika mentoriranja (višestruko mentorstvo, vršnjačko mentorstvo, grupno mentorstvo, razvojne mreže) za koje smatraju da mogu znatno bolje udovoljavati potrebama profesionalne socijalizacije. Čini se da su alternativni oblici mentoriranja kod nas u začetku, ali se počinju javljati u okviru projektnih grupa/istraživačkih timova te ih mladi znanstvenici zamjećuju i podržavaju. Međutim, važno je naglasiti da istraživačke grupe nisu dovoljne za podršku u razvoju mladog znanstvenika, već je važno u alternativne oblike mentoriranja uključiti i značajne druge, osobito u krugu institucije, koji mogu podržavati i podupirati procese profesionalne socijalizacije. U ovom je kontekstu posebno važno promišljati o uključivanju mladih znanstvenika u *intelektualnu zajednicu* u kojoj se može implicitno i eksplicitno učiti.

4. U profesionalnoj socijalizaciji u akademsku profesiju promicati kompetencijski pristup.

Promjene u akademskoj profesiji evidentne su i u nacionalnom sustavu visokog obrazovanja i znanosti. Tradicionalne akademske karijere, koje je obilježavala vezanost za jednu instituciju i koje su pružale stabilnost i sigurnost, nestaju, a *fleksibilnost* u akademskoj karijeri možda je samo drugo ime za *nesigurnost* i *prekarnost*. Profesionalni put akademske profesije više je gotovo nemoguće gledati kao jednostavan, linearan, vezan za jednu instituciju i njezine mehanizme. Kompetencije se, dakle, više ne vezuju i ne prilagođavaju potrebama jedne organizacije, već se od mladog znanstvenika očekuje da kontinuirano usavršava svoje kompetencije kako bi mogao biti uspješan na različitim poslovima i u različitim organizacijama. Smanjivanje trajnih radnih mjesta globalni je trend, a internacionalizacija i globalizacija visokog obrazovanja doprinosi povećanju

konkurencije. Akademska profesija poprima obilježja profesije pod pritiskom (Boyer, Altbach i Whitelaw, 1994). Promjene i novi zahtjevi rezultiraju (re)definiranjem postojećih, ali i uvođenjem novih kompetencija akademske profesije (Turk i Ledić, 2016)²⁴. Složenost kompetencija akademske profesije dodatni je argument koji upućuje na potrebu da se postojeći koncept mentoriranja revidira, a profesionalnoj socijalizaciji mladih znanstvenika posveti mnogo više pažnje.

Literatura

1. Adamović, M. i Mežnarić, S. (2003). Potencijalni i stvarni odljev znanstvenog podmlatka iz Hrvatske: empirijsko istraživanje. *Revija za sociologiju* 34(3-4): 143–160.
2. Allen, T. D. i Eby, L. T. (2003). Relationship effectiveness for mentors: Factors associated with learning and quality. *Journal of Management*, 29, 469–486.
3. Allen, T. D., Eby, L., Poteet, M., Lentz, E. i Lima, L. (2004). Career benefits associated with mentoring for protégés: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 89(1): 127–136.
4. Allen T. D., Eby L. T. i Lentz E. (2006). Mentorship behaviors and mentorship quality associated with formal mentoring programs: Closing the gap between research and practice. *Journal of Applied Psychology*, 91, 567–578.
5. Allen, T. D. i Eby, L. T. (ur.). (2007). *The Blackwell Handbook of Mentoring: A Multiple Perspectives Approach*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
6. Allen, T. D. i Eby, L. T. (2007). Overview and introduction. U: T. D. Allen i L. T. Eby (ur.), *The Blackwell Handbook of Mentoring: A Multiple Perspectives Approach*. Malden, MA: Blackwell Publishing: 3–6.
7. Allen, T. D., Eby, L. T., O'Brien, K. E. i Lentz, E. (2008). The state of mentoring research: A qualitative review of current research methods and future research implications. *Journal of Vocational Behavior*, 73(3): 343–357.
8. Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative Methods* 1(3): 385–405.
9. AZVO (2014). Izvješće o tematskom vrednovanju doktorskih studija u Republici Hrvatskoj. Zagreb: Agencija za znanost i visoko obrazovanje, https://www.azvo.hr/images/stories/vrednovanja/Izvjesce_doktorski_studiji_AS_final.pdf. (Pristupljeno 12.02.2017.).
10. Baugh G. S. i Fagenson-Eland E. A. (2007). Formal mentoring programs: A „poor cousin” to informal relationships? U: Ragins B. R., Kram K. E. (ur.), *The handbook of mentoring at work*. Thousand Oaks, CA: Sage: 249–272.

24 Na temelju analize literature i provedenog istraživanja, autori predlažu kompetencijski profil akademske profesije utemeljen na grupno nehijerarhijskom pristupu izrade kompetencijskih profila i modelu višestrukih kompetencija. Kompetencijski se profil sastoji od šest nehijerarhijski raspoređenih skupina kompetencija: nastavničke kompetencije, kompetencije znanstvenog menadžmenta, kompetencije doprinosa društvu i zajednici, savjetodavno-inovacijske kompetencije, znanstveno-razvojne kompetencije i opće (akademske) kompetencije.

11. Becher, T. (1989). *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Culture of Discipline*. Milton Keynes, UK: Open University Press.
12. Boyer, E. L., Altbach, P. G. i Whitelaw, M. J. (1994). *The academic profession: An international perspective*, Princeton, N. J.: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
13. Bozeman, B. i Feeney, M. K. (2007). Toward a Useful Theory of Mentoring: A Conceptual Analysis and Critique. *Administration Society*, 39(6): 719–739.
14. Burg, C. (2010). *Faculty perspectives on doctoral student mentoring: The mentor's odyssey*. (Graduate Theses and Dissertations. <http://scholarcommons.usf.edu/etd/1582>. (Pristupljeno 20.12.2016.).
15. Brajdić Vuković, M. (2012). *Akteri profesionalne socijalizacije mladih istraživača u prirodnim i društvenim znanostima*. Doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet u Zagrebu.
16. Brajdić Vuković, M. (2013). Aktualni problemi profesionalne socijalizacije u novačkom sustavu: slučaj prirodnih i društvenih znanosti. *Revija za socijalnu politiku*, 20(2): 99–122.
17. Brajdić Vuković, M. (2014). The mentoring of young researchers in the natural and social sciences in Croatia. U: K. Prpić, I. Van der Weijden, N. Asheluova (ur.). *(Re)searching Scientific Careers*. St. Petersburg: IHST/RAS/ESA/Nestor-Historia: 225–243.
18. Braun, V. i Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3: 77–101.
19. Cawyer, C. S., Simonds, C. i Davis, S. (2010). Mentoring to facilitate socialization: The case of the new faculty member. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 15(2): 225–242.
20. Chao, G. T., Walz, P. M. i Gardner, P. D. (1992). Formal and informal mentorships: A comparison on mentoring functions and contrasts with nonmentored counterparts. *Personnel Psychology*, 45, 619–636.
21. Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing from the five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
22. Darwin, A. i Palmer, E. (2009). Mentoring circles in higher education. *Higher Education Research & Development*, 28(2): 125–136.
23. de Janasz, S. C. i Sullivan, S. E. (2004). Multiple mentoring in academe: Developing the professorial network. *Journal of Vocational Behavior*, 64: 263–283.
24. Johns, R. i McNamara, J. (2014). Career development in higher education through group mentoring: A case study of desirable attributes and perceptions of a current programme. *Australian Journal of Career Development*, 23(2): 79–87.
25. Eastman, K. i Williams, D. L. (1993). Relationship between mentoring and career development of agricultural education faculty. *Journal of Agricultural Education*, 34: 71–79.
26. Eby, L. T., Rhodes, J. E. i Allen, T. D. (2007). Definition and evolution of mentoring. U: T. D. Allen i L. T. Eby (ur.), *The Blackwell Handbook of Mentoring: A Multiple Perspectives Approach*. Malden, MA: Blackwell Publishing: 7–20.
27. Erikson, E. (1963). *Childhood and Society*. (2. izdanje, revidirano i prošireno). New York: W. W. Norton.

28. Fagenson, E. A. (1989). The mentor advantage: Perceived career/job experiences of protégés versus non-protégés. *Journal of Organizational Behavior*, 10, 309–320.
29. Frith, H. i Gleeson, K. (2004). Clothing and embodiment: men managing body image and appearance. *Psychology of Men and Masculinity*, 5, 40–48.
30. Godshalk, V. M. i Sosik, J. J. (2003). Aiming for career success: The role of learning goal orientation in mentoring relationships. *Journal of Vocational Behavior*, 63(3), 417–437.
31. Golub, B. (2001). O(p)stanak ili bijeg mladih iz znanosti. *Revija za sociologiju*, 32(1-2), 1–16.
32. Golub, B. (2002). Motivational Factors in Departure of Young Scientists from Croatian Science. *Scientometrics* 53(3): 429–445.
33. Golub, B. (2003). Zašto odlazimo? *Društvena istraživanja* 12(1-2): 115–140.
34. Golub, B. (2004). Hrvatski znanstvenici u svijetu: socijalni korijeni u prostoru i vremenu. Zagreb: Institut za društvena istraživanja
35. Green, S. G. i Bauer, T. N. (1995). Supervisory mentoring by advisers: relationships with doctoral student potential, productivity, and commitment. *Personnel Psychology*, 48, 537–561.
36. Hayes, N. (1997). Theory-led thematic analysis: social identification in small companies. U: Hayes, N. (ur). *Doing qualitative analysis in psychology*. Psychology Press.
37. Higgins, M. C. i Kram, K. E. (2001). Reconceptualizing mentoring at work: a developmental network perspective. *Academy of management review*, 26(2): 264–288.
38. Hill, S. E. K., Bahniuk, M. H. i Dobos, J. (1989). The impact of mentoring and collegial support on faculty success: An analysis of support behavior, information adequacy, and communication apprehension. *Communication Education*, 38: 15–33.
39. HRZZ: Pregled programa (dostupno na: <http://www.hrzz.hr/default.aspx?id=80>, pristupljeno 10.02.2017.).
40. HRZZ: Rezultati natječaja „Projekt razvoja karijera mladih istraživača – izobrazba novih doktora znanosti” (dostupno na: <http://www.hrzz.hr/default.aspx?id=1197>, pristupljeno 10.02.2017.).
41. Hunt, D. M. i Michael, C. (1983). Mentorship: A career training and development tool. *Academy of Management Review*, 8, 475–485.
42. Jacobi, M. (1991). Mentoring and undergraduate academic success: A literature review. *Review of Educational Research*, 61, 505–532.
43. Johnson, B. W. (2002). The intentional mentor: Strategies and guidelines for the practice of mentoring. *Professional Psychology: Research and Practice*, 33(1), 88–96.
44. Johnson, W. B. (2007). *On being a mentor: A guide for higher education faculty*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
45. Johnson, W. B., Rose, G. i Schlosser, L. Z. (2007). Student-faculty mentoring: Theoretical and methodological issues. U: T. D. Allen i L. T. Eby (ur.): *The Blackwell Handbook of Mentoring: A Multiple Perspectives Approach*. Malden, MA: Blackwell Publishing; 49–69.
46. Johnsrud, L. (1990). Mentoring relationships: Those that help and those that hinder. *New Directions for Higher Education*, 72: 57–66.

47. Knox, S., Schlosser, L. Z., Pruitt, N. i Hill, C. E. (2006). A qualitative study of the graduate advising relationship: The advisor perspective. *The Counseling Psychologist*, 34, 489–518.
48. Kram, K. E. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26(4): 608–625.
49. Kram, K. E. (1985). *Mentoring at work*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
50. Kram, K. E. i Higgins, M. (2008). A New Approach to Mentoring. MIT Sloan Management Review, September 22, 2008; https://www.researchgate.net/publication/242710672_WORKING_WITH_A_MENTOR_is_a_classic_recipe_for_success_in_business_But_the_traditional_mentoring_relationship_just_doesn't_work_anymore (pristupljeno 13.02.2017).
51. Kvale, S. (1996). *Inter Views: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
52. Levinson, D. J., Darrow, C. N., Klein, E. B., Levinson, M. H. i McKee, B. (1978). *The season's of a man's life*. New York: Knopf.
53. Lovitts, B. E. (2001). *Leaving the Ivory Tower: The Causes and Consequences of Departure from Doctoral Study*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
54. Matijević, M. (2009). Značajni pedagozi i najvažnija pedagoška djela u Hrvatskoj tijekom 20. stoljeća. *Napredak*, 150(3-4): 301–319.
55. Menges, C. (2016). Toward Improving the Effectiveness of Formal Mentoring Programs: Matching by Personality Matters. *Group & Organization Management*, 41(1): 98–129.
56. Merriam, S. (1983). Mentors and protégés: A critical review of the literature. *Adult Education Quarterly*, 33, 161–173.
57. Merton, R. K. (1957). *Social theory and social structure*. Glencoe, IL: The Free Press.
58. Mertz, N. T. (2004). What's a mentor anyway? *Educational Administration Quarterly*, 40: 541–560.
59. Mullen, C. A. (ur.) (2008). *The handbook of formal mentoring in higher education*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers, Inc.
60. MZOŠ (2011). Analiza sustava znanstvenih novaka u razdoblju od 2002. do 2009. godine (dostupno na: <http://public.mzos.hr/Default.aspx?art=10075&sec=2133>, pristupljeno 10.02.2017.).
61. Noe, R. A. (1988). An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationships. *Personnel Psychology*, 41(3), 457–479.
62. Perna, F. M., Lerner, B. M. i Yura, M. T. (1995). Mentoring and career development among university faculty. *Journal of Education*, 177: 31–45.
63. Polašek, O. (2008). *Znanstvena uspješnost znanstvenih novaka*. Doktorska disertacija. Zagreb: Medicinski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
64. Polašek, O., Kolčić, I., Buneta, Z., Čikeš, N. i Pećina, M. (2006). Scientific Production of Research Fellows at the Zagreb University School of Medicine, Croatia. *Croatian Medical Journal* 5: 776–782.
65. Prpić, K. (1994). The Socio-Cognitive Frameworks of Scientific Productivity. *Scientometrics*, 31(3): 294–311.

66. Prpić, K. (1997). *Profesionalna etika znanstvenika*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
67. Prpić, K. (2000). The publication productivity of young scientists: An empirical study. *Scientometrics*, 49(3): 453–490.
68. Prpić, K. (2002). Gender and productivity differentials in science. *Scientometrics* 55(1): 27–58.
69. Prpić, K. (2003). Društvena podcijenjenost znanosti i razvoj hrvatskog istraživačkog potencijala. *Društvena istraživanja* 1-2(63–64): 45–68.
70. Prpić, K. (2004). Sociološki portret mladih znanstvenika. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
71. Prpić, K. (2007). Changes of scientific knowledge production and research productivity in a transitional society. *Scientometrics* 72(3): 487–511.
72. Ragins, B. R. i Cotton, J. L. (1999). Mentor functions and outcomes: A comparison of men and women in formal and informal mentoring relationships. *Journal of Applied Psychology*, 84, 529–550.
73. Ragins, B. R. (2002). Understanding diversified mentoring relationships: Definitions, challenges, and strategies. U: Clutterbuck, D. i Ragins, B. R. (ur.), *Mentoring and diversity: An international perspective*. Woburn, MA: Butterworth Heinemann: 23–53.
74. Sambunjak, D., Straus, S. E. i Marušić, A. (2006). Mentoring in academic medicine: a systematic review. *JAMA*, 296(9):1103–15.
75. Sambunjak, D. i Marušić, A. (2009). Mentoring: what's in a name? *JAMA*, 302(23):2591–2.
76. Sambunjak, D., Straus, S. E. i Marušić, A. (2010). A systematic review of qualitative research on the meaning and characteristics of mentoring in academic medicine. *Journal of General Internal Medicine*, 25 (1): 72–78.
77. Sambunjak, D. i Marušić, M. (2011). Between forwarding and mentoring: a qualitative study of recommending medical doctors for international postdoctoral research positions. *BMC Med Educ*: 11: 31.
78. Schlosser, L. Z. i Gelso, C. J. (2001). Measuring the working alliance in advisor-advisee relationships in graduate school. *Journal of Counseling Psychology*, 48, 157–167.
79. Schlosser, L. Z., Knox, S., Moskovitz, A. R. i Hill, C. E. (2003). A qualitative study of the graduate advising relationship: The advisee perspective. *Journal of Counseling Psychology*, 50, 178–188.
80. Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and the social sciences*. New York: Teachers College Press.
81. Taylor, C. (1991). *The Ethics of Authenticity*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
82. Tierney, W. G. (1988). Organizational Culture in Higher Education: Defining the Essentials. *The Journal of Higher Education*, 59(1): 2–21.
83. Tierney, W. i Rhoads, R. (1994). *Enhancing promotion, tenure, and beyond: Faculty socialization as a cultural process*, Washington, DC: George Washington University. (Report No. EDO-HE-96-6), (ERIC Document Reproduction Service No. ED 368 321).
84. Tucak Junaković, I. (2011). Osnovni teorijski pristupi i metodologija istraživanja generativnosti. *Psihološki teme*, 20(1): 131–152.

85. Turk, M. i Ledić, J. (2016). *Kompetencije akademske profesije. Fata volentem ducunt, nolentem trahunt*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
86. Valliant, G. E. (1977). *Adaptation to life*. Boston: Little, Brown.
87. Vizek Vidović, V. (ur.) (2011). *Učitelji i njihovi mentori*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
88. Vizek, V., Brajdić Vuković, M. i Matic, J. (2014). *IDIZ-ov priručnik za mentoriranje mladih istraživača*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
89. Wanberg, C. R., Welsh, E. T. i Hezlett, S. A. (2003). Mentoring research: A review and dynamic process model. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 22, 39–124.
90. Weidman, J. C., Twale, D. J. i Stein, E. L. (2001). Socialization of graduate and professional students in higher education – A perilous passage? ASHE-ERIC Higher Education Report 28(3). Washington, DC: The George Washington University, School of Education and Human Development.
91. Weil, V. (2001). Mentoring: Some ethical considerations. *Science and Engineering Ethics*, 7, 471–482.
92. Wright, K. S. (1992). From The Odyssey to the University: What is this thing called mentoring?. *ACA Bulletin*, 79: 45–53.
93. Žižak, A. (2014). Izazovi mentoriranja kvalitativnih istraživanja. *Ljetopis socijalnog rada*, 21(3): 367–392.

KAZALO IMENA

A

Acker, J., 74
Ackers, H. L., 128, 129, 130,
131, 132, 136, 138, 142,
143
Adamović, M., 130, 157
Adams, G., 107
Adams, M., 100
Adcroft, A. P., 100
Agger, B., 17
Aisenberg, N., 138, 139
Allen, T. D., 156, 184
Alleyne, B., 26, 27
Altbach, P. G., 13, 14, 191
Altman, B. W., 128
Araújo, E., 127
Archer, L., 40, 41, 43, 67, 68
Arimoto, A., 97, 99, 104
Aronson, J., 133
Arredondo, M., 75
Arthur, M. B., 128
Astin, H. S., 74

Atkinson, P., 17, 18, 73, 138,
139, 145
Atkinson, R., 27
Attride-Stirling, J., 45, 102,
134, 160, 162, 187
Austin, A. E., 18, 21, 90, 99
Avelini Holjevac, I., 15
Avveduto, S., 128, 131, 132

B

Badenhorst, C., 100
Bahniuk, M. H., 157
Baker, M., 39, 40, 42, 43
Baker, V., 67
Bakhtin, M. M., 26
Baláz, V., 128, 131, 132
Ball, S. J., 99
Barone, C., 67
Bauer, T. N., 183
Baugh G. S., 184
Becher, T., 17, 18, 104, 158
Beck, J., 40
Becquet, V., 42, 47, 65

Behar-Horstein, L.S., 26
Beijaard, D., 40, 62
Benner, P., 133
Bennion, A., 14
Bensimon, E. M., 20, 21
Bess, J. L., 99
Beuschel A. C., 94
Bielby, W. T., 74
Biglan, A., 17, 18, 99, 104
Billot, J., 40, 43, 65
Bird, S. R., 74
Bleiklie, I., 18
Blume, S., 141
Bogdan, R., 133
Bognar, L., 99
Bordons, M., 75
Bottero, W., 18
Bourdieu, P., 18, 21, 23, 128
Boyer, E. L., 14, 97, 191
Bozeman, B., 128, 155, 156,
161, 186
Bragg, A. K., 18

- Brajdić Vuković, M., 15, 17,
18, 20, 41, 73, 74, 75,
80, 89, 90, 100, 118,
130, 132, 155, 157, 158,
160, 183, 184, 185, 186,
187, 190
- Braun, V., 101, 134, 160
- Braxton, J. M., 99
- Brennan, J., 13
- Brew, A., 97, 99
- Briggs, A. R. J., 39
- Brott, P. E., 39
- Brucker, S. M., 90
- Bryans, P., 128
- Buitink, J., 62
- Buljubašić-Kuzmanović, V.,
99
- Buneta, Z., 157
- Burg, C., 189
- Burt, R. S., 138, 139
- Bystydzienski, J. M., 74
- C**
- Calapez, T., 127, 129
- Cañibano, C., 127, 131
- Canrinus, E., 39, 62
- Carman, T., 25
- Castells, M., 18
- Cavanagh, S., 133
- Chao, G. T., 184
- Chatman, S., 79
- Checkoway, B., 13, 97
- Chin Pei Tan, H. T., 42
- Churchman, D., 40, 41
- Cifrić, I., 14
- Clandinin, D. J., 26, 27
- Clark Blickenstaff, J., 74
- Clark, S. M., 18, 90
- Clarke, V., 101, 134, 160
- Coffey, M., 107
- Cohen-Scali, V., 39
- Colbeck, C. L., 97, 99
- Cole, J. R., 74
- Conelly, M., 26
- Conklin Beuschel, A., 146,
147
- Corcoran, M., 18, 90
- Correll, S. J., 76, 91
- Costas, R., 127, 131
- Cotton, J. L., 184
- Cress, C. M., 74
- Creswell, J. W., 43, 100, 160
- Cruz-Castro, L., 140
- Cummings, W. K., 97, 99, 104
- Cvetek, S., 99
- Č**
- Čikeš, N., 157
- Ć**
- Ćulum, B., 15, 97
- D**
- Darrow, C.N., 156
- Davis, S., 13
- Day, C., 40
- de Janasz, S. C., 190
- Deem, R., 13
- Degn, L., 40, 43, 66
- Delamont, S., 17, 18, 73, 138,
139, 145
- Delanty, G., 40, 42, 43, 47, 65
- Dewey, J., 26
- Dias, D., 67
- Dicrisi, F. A., 75
- Dietz, J., 128
- Dilthey, W., 22
- Dobos, J., 157
- Dolmans, D. H., 117
- Domović, V., 39
- Đ**
- Đermanov, J., 62
- E**
- Eastman, K., 157
- Eby, L.T., 156, 184
- Ecklund, E., 75, 90
- Ehrenberg, R. G., 90
- Eisner, E. W., 22
- Elliott, J., 79, 80
- Elo, S., 133
- Erikson, E., 156
- Etzkowitz, H., 17, 74, 76
- Eveline, J., 74
- F**
- Fagenson E. A., 156, 184
- Feeney, M. K., 155, 156
- Feldman, D. C., 140
- Fernández, M. T., 75
- Fiorentine, R., 76, 91
- Fitzmaurice, M., 47, 68
- Flamm, M., 146
- Fontes, M., 127, 129
- Forester, E. M., 79
- Fox, M. F., 74, 76
- Frith, H., 160
- Fuchs, S., 17
- G**
- Gappa, J. M., 75
- Gardner, P. D., 184
- Gardner, S. K., 18
- Gaughan, M., 128
- Gebhardt, C., 17

- Gelso, C. J., 183
 Ghoshal, S., 144
 Gibbs, G., 107
 Gill, B., 136, 138, 142, 143, 145
 Gingras, Y., 17
 Gleeson, K., 160
 Godshalk, V. M., 156
 Golde, C. M., 75, 146, 147
 Golub B., 15, 104, 130, 157
 Gómez, I., 75
 Gordon, G., 40
 Green, S. G., 183
 Greenbank, P., 97
 Gregson, M., 62, 70
 Groen, J. A., 90
 Gubrium, J. F., 23, 80
 Guth, J., 136, 138, 142, 143, 145
- H**
- Haamer, A., 100, 115
 Hagedorn, L. S., 75
 Hakala, J., 100, 115
 Hakim, C., 128
 Halmi, A., 119
 Hanney, S., 18, 20
 Harkavy, I., 97
 Harrington, M., 138, 139
 Haynes, M. C., 76
 Heidegger, M., 25
 Heilman, M. E., 76
 Helms-Lorenz, M., 62
 Henkel, M., 17, 18, 20, 40, 41, 42, 43, 47, 52, 65, 73
 Hennessy, C., 107
 Hermanowicz, J. C., 29
 Herzig, A. H., 18
- Higgins, M. C., 155, 190
 Hill, C. E., 17, 18, 20, 30, 41
 Hill, S. 128, 132, 137, 143, 144, 145
 Hillier, Y., 62
 Hockey, J., 90
 Hofman, A., 62
 Höhle, E. A., 13, 14
 Holstein, J. A., 23, 80
 Høstaker R., 18
 Hsieh, H. F., 133
 Hu, S., 99
 Huberman, A. M., 22
 Hunt, D. M., 183
 Hutchings, P., 90, 146, 147
- J**
- Jackson, A., 74
 Jacobi, M., 156
 Jaksztat, S., 146
 Jedud, I., 118
 Johns, R., 190
 Johnson, W. B., 156, 187, 189
 Johnsrud, L., 157
 Jones, L., 90, 146, 147
 Jonkers, K., 128, 129, 144, 145
 Jöns, H., 128, 131, 132, 142
- K**
- Kalin, B., 15
 Kamler, B., 90
 Karlsson, J., 97
 Karm, M., 100, 115
 Karseth, B., 141
 Kaufmann, V., 146
 Kelly, K., 13
 Kemelgor, C., 74, 76
- Kenedy, A., 140, 141
 Kesić, T., 15
 Kim, J. H., 24, 25, 27
 Kim, T., 127
 King, R., 13
 King, S., 40, 41
 Kington, A., 40
 Kiopa, A., 90
 Klafki, W., 22, 35
 Klein, E. B., 156
 Knorr-Cetina, K., 17
 Knox, S., 183
 Kogan M., 13, 18, 20, 99
 Kolčić, I., 157
 Kosanović, M., 62
 Kovač, V., 15, 99
 Kragulj, S., 99
 Kram, K. E., 155, 156, 184, 184, 190
 Kugel, P., 116
 Kuh, D. G., 99
 Kvale, S., 160
 Kvande, E., 74
 Kyngäs, H., 133
 Kyvik, S., 75, 138, 141
- L**
- Labov, W., 30, 78, 79, 80
 Larivière, V., 67
 Larsen, I. M., 141
 Laudel, G., 128, 131, 132
 Lavrič, A., 107
 Lea, M. R., 40, 47, 65
 Lebeau, Y., 13
 Ledić, J., 15, 97, 99, 100, 104, 112, 115, 118, 120, 191
 Leininger, M. M., 133
 Leitch, T. M., 79

- Lentz, E., 156, 184
 Lepp, L., 100, 115
 Lerner, B. M., 157
 Leslie, D. W., 75
 Levering, B., 24
 Levinson, D. J., 156
 Levinson, M. H., 156
 Lewis, K., 40
 Li, S., 17
 Lima, L., 156
 Lincoln, A. E., 75, 90
 Lindblom-Ylänne, S., 100, 107, 117
 Linde, C., 79
 Lindholm, J. A., 21
 Locke, W., 13, 14
 Long, J. S., 74, 76
 Lovitts, B. E., 18, 90, 183
 Lukaš, M., 15
- M**
- Macfarlane, B., 14, 97
 Machado-Taylor, M. L., 67
 Magdalenic, I., 15
 Mahon, E., 107
 Mahroum, S., 128, 131, 132
 Marceau, J., 128, 132, 137, 143, 144, 145
 Marentič Požarnik, B., 107
 Marshall, C., 30
 Martin, E., 17, 74
 Marušić, A., 157
 Maslač Seršić, D., 15
 Matić, J., 118, 157
 Mauleón, E., 75
 Mavin, S., 128
 McDaniels, M., 18
 McKee, B., 156
- McLeod, H., 100
 McNamara, J., 190
 Meek, V. L., 131, 132, 143
 Meijer, P. C., 62
 Meijers, F., 39, 40
 Melkers, J., 90
 Menges, C., 184
 Merle, J., 143
 Merleau-Ponty, M., 24, 25
 Merriam, S., 161
 Merton R. K., 18, 74, 158
 Mertz, N. T., 156
 Mežnarić, S., 130, 157
 Michael, C., 183
 Miles, M. B., 22
 Millet, C. M., 90
 Mills, C. W., 27
 Mishler, E. G., 80
 Mlinarević, V., 99
 Mockler, N., 40
 Moran, D., 24
 Morano-Foadi, S., 128, 131
 Morgan, D. L., 133
 Morgan, R. R., 26
 Morillo, F., 75
 Moses, I., 97, 99
 Moskovitz, A. R., 183
 Moustakas, C., 24
 Mullen, C. A., 157
 Munjiza, E., 15
 Murphy, M., 13
 Musellin, C., 127, 128, 131
 Myers, J. E., 39
- N**
- Nahapiet, J., 144
 Neave, G., 13
 Nettles, M. T., 90
 Netz, N., 146
 Neumann, R., 97
 Nevgi, A., 107
 Ng, T. W. H., 140
 Nixon, S., 107
 Noe, R. A., 156
 Nye, J. M., 17
- O**
- O'Brien, K. E., 156, 184
 O'Donohue, W., 40, 43, 65
 O'Meara, K., 97
 Ostrander, S., 97
- P**
- Parry, O., 17, 18, 73
 Parry, S., 73, 90
 Pećina, M., 157
 Peko, A., 15, 99, 107
 Perna, L. W., 67
 Perna, F. M., 157
 Petersen, E. B., 100
 Petrović, N., 75
 Pifer, M., 39, 40, 42, 43
 Polanyi, L., 79
 Polašek, O., 15, 17, 74, 157
 Polio, R. H., 104
 Polkinghorne, D. E., 22, 25, 26, 29, 87
 Post, J. E., 128
 Postareff, L., 100, 107, 117
 Poteet, M., 156
 Previšić, J., 15
 Prijic-Samaržija, S., 15
 Prpić, K., 15, 75, 130, 157
 Pruitt, N., 183
 Pyett, P. M., 134

- R**
- Rački, Ž., 15, 107
- Rafajac, B., 13, 14, 15, 99
- Ragins, B. R., 184
- Ramsden, P., 97, 99
- Reiner, C., 127
- Reisberg, L., 13
- Remmik, M., 100, 115
- Rhoades, G., 40, 47, 65
- Rhoads, R. A., 18, 157
- Rhodes, J. E., 18, 156
- Rhoton, L. A., 74
- Rice, R. E., 99
- Ricoeur, P., 79
- Robinson-Garcia, N., 127, 131
- Rončević, N., 13, 14, 99
- Rose, G., 156, 187
- Rossiter, M. W., 76
- Rossman, G. B., 30
- Rousseau, D. M., 128
- Rudman, L. A., 76, 91
- Rumbley, L. E., 13
- Rytmeister, C., 100
- S**
- Sá, M. J., 67
- Sambunjak, D., 157
- Sammons, P., 40
- Sanz-Menéndez, L., 140, 141
- Sax, L. J., 75
- Schlosser, L. Z., 156, 183, 187
- Schmidt, H. G., 42
- Schreier, M., 133
- Seale, C., 17
- Seidman, I., 101, 159
- Shannon, S. E., 133
- Shauman, K. A., 74
- Sheridan, V., 66
- Slaughter, S., 40, 47, 65
- Slišković, A., 15
- Smith, C., 24, 25
- Smith, D. W., 24
- Sorcinelli, M. D., 99
- Sorensen, K. L., 156, 184
- Sosik, J. J., 156
- Stein, E. L., 20, 90, 147, 158
- Stierer, B., 40, 47, 65
- Stobart, G., 40
- Straus, S. E., 157
- Sullivan, S. E., 128, 190
- Š**
- Šporer, Ž., 17
- Štambuk, M., 15
- Šuljok A., 15, 75, 130
- T**
- Tanyildiz, Z., 18, 90
- Taylor, C., 17, 40, 158
- Taylor, D., 100
- Taylor, S. J., 133
- Taylor, P., 41
- Teichler, U., 13, 14, 97, 99, 104
- Terra, B. R. C., 17
- Thagaard, T., 75
- Thomasson, A., 24
- Thompson, B. J., 30
- Thompson, J. R., 18
- Tierney, W. G., 18, 20, 21, 157, 158
- Tigelaar, D. E., 117
- Tijssen, R., 128, 129, 144
- Traweek, S., 74
- Tucak Junaković, I., 156
- Turk, M., 15, 97, 99, 100, 104, 112, 115, 118, 120, 191
- Turner, C. S. V., 18
- Turpin, T., 128, 132, 137, 143, 144, 145
- Twale D. J., 20, 90, 147, 158
- U**
- Uzzi, B., 74, 76
- V**
- Vabø, A., 18
- Välimaa, J., 18, 19, 20, 41
- Valliant, G. E., 156
- Van de Sande, D., 142
- Van der Molen, 42
- Van der Vleuten, C. P., 117
- Varga, R., 15, 107
- Verloop, N., 62
- Veugelers, R., 127
- Videira, P., 127, 129
- Vignola-Gagné, E., 67
- Vignjević, B., 99
- Villeneuve, C., 67
- Vizek Vidović, V., 15, 39, 118, 157
- Vučković Juroš, T., 118
- W**
- Wacquant, L. J., 23, 128
- Walker, G. E. 90, 146, 147
- Wallace, C., 128, 131, 132
- Walz, P. M., 184
- Wanberg, C. R., 184
- Weber, R. P., 133
- Webster, A., 17
- Weidman, J. C., 19, 90, 147, 158
- Weil, V., 187

Wenger, E., 18, 21, 39, 40,
52, 62, 66
Whitchurch, C., 40
Whitelaw, M. J., 14, 191
Whitley, R. D., 17, 18
Williams, A. M., 128, 131, 132
Williams, E. N., 30
Williams, J., 62
Williams, L., 107
Williams, D. L., 157
Winter, R., 40, 41, 43, 47, 65,
66, 67
Wolfhagen, I. H., 117
Woolley, R., 127, 128, 131,
132, 137, 143, 144, 145
Wright, K. S., 157
X
Xie, Y., 74
Y
Ylijoki, O. H., 18, 20
Young, M. F. D., 40
Yura, M. T., 157
Z
Zuckerman, H., 74, 90
Ž
Žižak, A., 157

KAZALO POJMOVA

- Akadska profesija, 13-32, 40, 52, 56, 61, 75, 118, 191
- Akademski djelatnik, 14-16, 40, 67, 68, 111
- Akademski kapitalizam, 40, 65
- Akumulacija znanja, 144, 145
- Analiza narativa, 22, 31
- APROFRAME, 7, 16, 23, 44, 68, 78, 100, 132, 155, 159
- Cirkulacija istraživača, 128, 143, 144
- Disciplina, 9, 17, 40, 42, 46-52, 83, 103
- Disciplinarnost, 17
- EUROAC, 14
- Europski istraživački prostor, 128, 130, 131
- strategija za mobilnost, 129
- Europska znanstvena politika, 128
- Fenomenološki pristup, 22-24, 44, 100, 132, 159
- intencionalnost, 24, 25
 - intersubjektivnost, 24
 - ograđivanje, 24
- Harmonizacija nastave i istraživanja, 97
- Hermeneutika, 22, 25
- Idealan znanstvenik, 75, 90
- Idealna znanstvena karijera, 75
- Identitet, 17, 18, 20, 39-69, 103, 114, 117, 158
- akademski, 17, 19, 40, 42
 - disciplinarni, 20, 42, 50, 65, 158
 - nastavnici, 103, 114, 117
 - osobni, 18, 42, 43, 49, 50, 58
 - profesionalni, 18, 21, 39-69, 158
 - suvremeni, 40, 42
 - tradicionalni, 40, 42
- Kapital, 127, 128, 135, 139, 143-145, 161
- znanstveni ljudski, 127, 143, 144, 145
 - znanstveni društveni, 127, 128, 135, 139, 144, 145, 161
 - posuđivanje, 139
- Klub starih momaka, 76
- Kompetencije, 15, 16, 21, 61, 100, 107, 115, 116, 120, 132, 191
- akademske profesije, 15, 16, 21, 61, 100, 132, 191
 - istraživačke/znanstvene kompetencije, 16, 99, 132, 142
 - nastavničke, 15-17, 98, 100, 107, 115, 116, 120, 191

- Koncept novelnosti, 26
- kronotop, 26
 - polifonija, 26
 - karnevaleska, 26
- Kultura, 18, 20, 21, 41, 77, 100, 158
- disciplinarna, 18, 20, 21, 77, 100, 158
 - organizacijska, 18, 20, 21, 41, 77, 100, 158
- Labovljev strukturalni model analize, 30, 78, 80
- Labovljeva analitička shema, 78, 79
- komplicirajuća aktivnost, 79
 - evaluacija, 80
- Matejev efekt, 74, 76
- Matildin efekt, 76
- Mentor, 20, 55, 73, 86, 138, 157, 160-180
- komunikacija, 160, 166, 167
 - osobni odnos, 20, 55, 157, 160, 161
 - podrška u radu na doktoratu, 73, 86, 90
 - umreženost, 139, 165, 167
 - ugled, 138, 164, 165, 174
- Mentorstvo, 155-157, 161, 163, 184, 186, 190
- definicija, 157, 161
 - dijadičko, 155, 163
 - faze, 156
 - formalno, 161
 - neformalno, 186
 - alternativni oblici, 190
- Mobilnost, 82, 127, 129-140, 146, 207
- akademska, 127
 - dugotrajna, 131
 - etablirana ideologija, 146, 207
 - fizička, 131, 133, 137, 139
 - formativni element akademskog postojanja, 146
 - interna, 131
 - intra, 131
 - istraživačka, 128
 - kapitalizacija znanja i vještina, 148
 - kratkotrajna povratna, 131
 - kratkotrajna repetitivna/ponavljajuća, 131
 - međunarodna, 82, 127, 129-140
 - signalizacijska uloga, 128
 - vanjska, 131
 - znanstvena, 127
- Narativ, 26, 79, 81
- temporalnost, 26, 79, 81
 - društvenost, 26
- Narativno biografsko očište, 77
- Narativno istraživanje, 26, 27, 29
- Paradigmatski način analize, 25, 81
- Polustrukturirani dubinski intervju, 28, 29
- Principijelni osobni projekti, 43
- Propuštajuća karijerna cijev, 76, 89
- Profesionalna socijalizacija, 17, 18, 21, 41, 68, 73, 89, 158
- Punctum, 68
- Razine socijalizacije, 20, 82, 85, 87
- makro disciplinarna, 20, 82
 - mezo organizacijska, 20, 85
 - mikro osobna, 20, 87
- Refleksivnost, 20, 22, 23
- Rodno normirane strukture i kulture, 74
- Samoisključivanje, 74
- Samopotcjenjivanje, 91
- Scholarship of service, 97
- Scholarship of engagement, 97
- Socijalizacijske prepreke, 157, 184, 185
- Sporazumno kodiranje, 30
- Stakleni strop, 76
- Studium, 68
- Supervizija, 90, 186

Supervizor, 157, 158, 183, 184, 186
Tehnika maksimalne varijacije, 28, 44, 89,
101, 119, 133, 159
Tematska mreža, 46, 103, 135, 163
Umreženost, 127, 132, 135-137, 141, 165
Zajednice prakse, 46, 52, 53, 55, 56, 66
Životno-povijesni narativni intervju, 27
Značajni drugi, 29, 77, 132, 134, 135, 138,
146, 158, 168, 169

Znanstvene mreže, 128, 132
– međunarodne/transnacionalne, 128
– istraživačke kolaborativne grupe, 132
– posuđivanje, 139
Znanstvena područja, 104
– tvrde znanosti, 104, 105
– meke znanosti, 104
Znanstvena produktivnost, 51, 107, 164, 165

BILJEŠKE O UREDNICAMA I AUTORIMA



Marija Brajdić Vuković

Moja ulaznica u područje istraživanja sustava visokog obrazovanja i znanosti bila je disertacija iz područja akademskih profesija (2012) u kojoj sam se bavila životno-povijesnim pričama o profesionalnoj socijalizaciji mladih istraživača u prirodnim i društvenim znanostima. U vrijeme izrade disertacije radila sam na znanstvenom javnom institutu i sa sveučilištem sam imala doticaj samo kroz doktorski studij, što i nije bilo bogato iskustvo. Kroz razgovore s mladim istraživačima s instituta i sa sveučilišta

stekla sam vrijedne uvide i određeni stupanj empatije za raznovrsna iskustva profesionalne socijalizacije u našoj akademskoj zajednici, no najviše od svega moj kasniji put i izbore obilježila je primjena kvalitativne metodologije društvenih istraživanja koju sam osjetila i bliskom i izvrsnom u smislu moguće buduće metodološke kreativnosti.

Nakon doktorata prešla sam na sveučilište (2014) gdje sam počela raditi u nastavi, i to predajući metodološke predmete s naglaskom na kvalitativnoj metodologiji. Ova dva različita iskustva znanstveničke profesije još su jednom promijenila moju percepciju ne samo o akademskoj profesiji nego i o profesionalnoj socijalizaciji mladih znanstvenika. Tek sam kroz vlastiti rad u nastavi, pripreme, mentoriranje studenata te uz time izazvan kroničan nedostatak vremena za rad na istraživanjima u cijelosti spoznala i razumjela sve teškoće i utjecaje koji su važni u profesionalnoj socijalizaciji mladih znanstvenika, metodom vlastite kože.

U međuvremenu sam se počela razvijati i u drugim istraživačkim pravcima studija znanosti i tehnologije, no kada su me kolege sa Sveučilišta u Rijeci prepoznale kao znanstvenicu koja im je istraživački bliska i pozvale na APROFRAME projekt (2015), rado sam se vratila svojoj temi profesionalne socijalizacije mladih jer sam u tom trenutku imala dojam da sam iskustveno i

metodološki još bolje informirana i kapacitirana i da ću zrelije doprinijeti ovom području nego što sam to mogla u svojoj disertaciji. Osjećala sam to kao nadgradnju, razvoj i pravac u kojem doista mogu nešto dati. I doista, rad na projektu za mene je bio sjajno iskustvo, prije svega mogućnosti timskog rada na zahtjevnom kvalitativnom istraživanju, uz puno sporazumnih odluka, dogovaranja i zajedničke refleksije i ograđivanja povezanog s temom istraživanja, metodološkim odlukama, analitičkim pravcima. Također, obogatila sam i razvila svoje znanje i iskustvo u području i imam dojam da su rezultati projekta važan doprinos razumijevanju ove važne teme u hrvatskom znanstvenom i visokoobrazovnom sustavu.



Bojana Čulum

Još tijekom studija zaposlila sam se u udruzi i radila na nizu (edukacijskih, istraživačkih, zagovaračkih) projekata s ciljem doprinosa razvoju civilnog društva i lokalnih zajednica. Imala sam priliku raditi u izvanrednom timu mladih žena, usavršavati se u inozemstvu, sudjelovati na konferencijama i izlagati radove, biti dijelom razvoja (novih) javnih politika itd. Neizmerno sam voljela svoj „posao” u neprofitnom sektoru (kažu, nije to posao nego životni stil), i unatoč učestalim roditeljskim „provokacijama” pitanjima kada ću naći pravi posao i zaista se zaposliti, zadržala se tu još neko vrijeme. U tom je smislu moj prijelaz na sveučilište bio, mislim to i danas, jedna od najtežih odluka koju sam donijela i, iskreno priznajem, znala preispitivati tijekom posljednjeg desetljeća.

Moja priča ulaska u sustav visokoga obrazovanja, a onda i profesionalnog razvoja u tom sustavu, usudila bih se reći, ona je koja pokazuje i dokazuje utjecaj značajnih drugih – u ovom konkretnom slučaju mentorice. Upravo mi je Jasminka (prof. dr. sc. Ledić) stavila „bubicu u uho” i potaknula me da promislím o prijavi na natječaj za posao znanstvenog novaka. Kako mi je magisterij znanosti (doktorat tada još ne) bio na „to do” listi, bila je to očita prilika za nove izazove. Na Odsjeku za pedagogiju Sveučilišta u Rijeci zaposlila sam se tako kao znanstvena novakinja 2005. godine (i obradovala roditelje „pravim” poslom), na projektu *Preduvjeti osiguranja kvalitete u visokom školstvu* (MZOŠ), kojemu je voditeljica bila upravo Jasminka Ledić.

Ta je 2005. godina bilo (kaotično) vrijeme izrade prvih bolonjskih studijskih programa na čemu sam bila intenzivno (administrativno) angažirana u pripremi golemih elaborata na hrvatskom i engleskom jeziku, kao jedna, od samo dvoje novaka koje je Odsjek u to doba imao. Postalo mi je jasno u ranim fazama da administracija krade vrijeme i „izjeda” motivaciju i osjećaj svrhovitosti. I traženi je angažman u nastavi tijekom prvih nekoliko godina često imao paralizirajući učinak s obzirom na to da je neiskustvo tražilo jako puno pripreme. Prvih nekoliko godina novaštva, bila sam istodobno angažirana kao asistentica na devet kolegija kod različitih profesora i imala (ne)priliku različite podrške u nastojanju uspješne izvedbe svih nastavnih obveza i promišljanja o njezinu unapređenju, kao i razvoju vlastitih nastavnčkih kompetencija. Nije izgledalo da ću dugo izdržati uz izazove balansiranja posla i niza (drugih) profesionalnih interesa koje sam gajila spram područja izvan same akademske zajednice i znanosti, a ključni je izazov

predstavljala moja osobna „borba” sa sustavom i institucionalnim okruženjem. Da mentorica Jasminka (*akka mentorica forever*) nije gurala, podržavala, stiskala, poticala, provocirala, kritizirala, pazila, i što sve još ne, nisam sigurna da bih danas bila tu gdje jesam.

Upoznata s mojim „sektorskim” interesom za područje civilnog društva i razvoja lokalne zajednice, Jasminka me vodila me kroz proces „brušenja” civilne misije sveučilišta kao užeg područja znanstveno-istraživačkog rada kojim se bavim u svom magisteriju (2008) i doktoratu (2010), a i nakon toga u daljnjem radu. Dinamična se suradnja s Jasminkom, ali i novim divnim (mlađim i nešto starijim) kolegama/icama nastavlja na nizu znanstveno-istraživačkih projekata koji su se svi redom bavili (neki se još i bave) područjem visokoga obrazovanja, iz različitih perspektiva – *Sveučilište i vanjsko okruženje u kontekstu europskih integracijskih procesa* (MZOŠ), *Akadska profesija i društvena očekivanja: izazovi civilne misije sveučilišta* (ESF/HRZZ), *Kompetencijski profil akademske profesije: između novih zahtjeva i mogućnosti* (HRZZ), što sve dodatno razvija moj interes za područje visokoga obrazovanja i pritom osnažuje interes za pojedina područja. Primjerice, međunarodna mobilnost, tema kojoj sam se bavila u ovom radu, jedno je od takvih područja. Zašto baš međunarodna mobilnost?

U vrijeme kada sam ja studirala, Hrvatska nije bila dio Erasmus mreže pa sam svoju studentsku želju međunarodne mobilnosti „riješila” na drugi način i prvu apsolventsku godinu studija provela u SAD-u na Sveučilištu West Virginia, gdje je u to vrijeme kao sveučilišni profesor radio moj ujak. Provela sam tamo pet mjeseci u osobnom aranžmanu, ali u dogovoru s mentoricom Jasminkom da iskoristim taj period za izradu diplomskog rada. U procesu (kvalitativnog) istraživanja koji sam tada (nekad manje, nekad više, ali zasigurno nespretno) samostalno provodila, imala sam prilike uživati i u živopisnim predavanjima, bogatim resursima američkih kampusa, kao i stručnoj podršci ljudi iz sveučilišnog Campus Compact centra koji su mi, rekli bismo ničim izazvani, pomagali na različite načine u svim fazama moje prve istraživačke avanture. Taj je period obilježio moja promišljanja o važnosti međunarodne umreženosti i mobilnosti, osobito u kontekstu izmicanja iz poznate zone „komfora”, odnosno ugođe, i preispitivanja vlastitih mogućnosti snalaženja u novoj sredini i drukčijem sustavu visokoga obrazovanja, kapaciteta učenja novog i na drukčiji način, uopće osobnog i profesionalnog rasta i razvoja. Danas kada razmišljam o tom iskustvu, sigurna sam da je ono oblikovalo moj doživljaj međunarodne mobilnosti kao „etablirane ideologije”, slično kao i kod sudionika ovog istraživanja – o čemu sam pisala u svom poglavlju. Tu sam ideologiju, barem ja to tako vidim, dalje oživotvorila kroz angažman na međunarodnim projektima, suradnju s kolegama/icama iz inozemstva na istraživanjima, pisanju radova i uredništvu knjiga, organizaciju međunarodnih simpozija, konferencija i edukacija, aktivnim sudjelovanjem na međunarodnim konferencijama, studentskim putovanjima, stručnim usavršavanjem i gostujućim predavanjima na europskim i sveučilištima u SAD-u te, nedavno, jednogodišnjim boravkom na Državnom sveučilištu u Portlandu kao Fulbright Visiting Scholar (2015/2016). Svakom je od ovih iskustava mentorica Jasminka (*akka mentorica forever*) „kumovala” poticanjem, podrškom, ohrabivanjem, upozoravanjem, kritikom jer je svako od navedenih iskustava, što je ona znala prepoznati i prije od mene, unosilo u moj život i posao dodatne izazove balansiranja interesa i obveza, životnih i radnih/poslovnih prioriteta.



Jasminka Ledić

Cjelokupni, danas već prilično dug radni vijek, provela sam na istoj instituciji (koja je mijenjala naziv iz Pedagoškog u Filozofski fakultet). Na istoj sam instituciji diplomirala na studiju pedagogije (1982) magistrirala (1984) i doktorirala (1986), pod vodstvom istoga mentora, pokojnog profesora Vilka Švajcera. Osim nekih kraćih perioda odsustva za stručna usavršavanja, nije me bilo na mom Fakultetu godinu dana kada sam (od veljače 1994) koristila Fulbrightovu stipendiju na Sveučilišta

Indiana u Bloomingtonu u SAD-u. Otišla sam *u mobilnost* s djetetom od 6. mjeseci.

Interes za područje visokoga obrazovanja javio se na početku moje karijere, potaknut radom na projektu *Pretpostavke i kriteriji efikasnosti visokoškolske nastave* (1990–1995) koji je podupiralo Ministarstvo znanosti i obrazovanja, na kojemu sam prvo bila suradnica a kasnije i voditeljica. Nakon ovoga projekta, vodila sam još tri projekta Ministarstva, svi s temom iz područja visokoga obrazovanja, na kojima su *odrasli* znanstveni novaci. Nastojala sam doprinos razvoju visokoga obrazovanja dati i u drugim aspektima i tu posebno važnim smatram iniciranje osnivanja i dugogodišnju aktivnost u Udruzi za razvoj visokoga školstva *Universitas*.

Zašto je baš visoko obrazovanje moj primarni interes, a ne neka druga područja i teme? Nekako to povezujem s pričom moje mame koja je umirovljena učiteljica. Priča kaže, bila je na aktivu učitelja razredne nastave, a predavanje o radu s prvoškolcima imao je profesor s fakulteta. Pa negdje u pola predavanja mamina kolegica pita – *Jeste li vi kada radili u prvom razredu?* On kaže – *Nisam*. Ona će – *Onda mi nemamo o čemu razgovarati*. I napusti sastanak.

Mislim da bih se sa svojim profesionalnim putem koji je povezan samo s radom na fakultetu osjećala nesigurno u područjima u kojima nemam iskustva. Bez obzira na to što mi se čini da danas svatko tko radi u visokom obrazovanju sebe smatra stručnjakom za to područje, iako mu je temeljna struka npr. medicina.

Posebno važnim iskorakom u mom znanstvenom radu smatram vođenje kolaborativnog projekta Europske znanstvene zaklade „Akademska profesija u Europi: odgovori na izazove društva” (EUROAC) u kojem je sudjelovala i Hrvatska s još 7 europskih zemalja. Otvorile su se mogućnosti edukacije za mlade znanstvenike i suradnje koja se nastavila i nakon završetka projekta te stvorila prilika za bolju međunarodnu vidljivost našega rada. Za mene je, međutim, najvažnija bila spoznaja da možemo parirati istraživačkim timovima iz drugih zemalja. I da rješenja u pristupu mladim znanstvenicima koja nastojimo *uvoziti* možda i nisu najbolja. Prekarnost razara.

Možda će zvučati paradoksalno, ali rad na projektu APROFRAME koji upravo završava smatram zahtjevnijim od rada na projektu EUROAC. Imali smo doista mnogo izazova – sigurno smo sami kao projektni tim tome doprinijeli, postavivši doista visoke ciljeve i brojne ishode. Želim vjerovati da smo kroz naš rad dali doprinos razumijevanju našega područja istraživanja.

Iako, često sam se puta pitala *Što mi je ovo trebalo?* i *Zašto mirno ne živim kao mnogi moji kolege?* (redoviti sam profesor u trajnom zvanju od 2000. godine).

Ali NE. *Milija mi je moja nevolja nego sva sreća ovoga svijeta.* Draži su mi svi trenuci tjeskobe, ljutnje, bijesa, zagušenosti poslom, od pomisli da, primjerice, ne bih radila i učila od Marije koja nam se pridružila u drugoj godini rada na projektu i dala veliki doprinos u drugom istraživanju na projektu, od pomisli da se Ivana ne bi zaposlila kao doktorandica na projektu *Projekt razvoja karijera mladih istraživača – izobrazba novih doktora znanosti*, da ne bih na dnevnoj razini od ranog jutra do kasne večeri komunicirala sa svim članovima tima i znala kašlje li Nenina *cujica* (curica) ili kako je Bobi na Fulbrightu u Portlandu. Ne bih znala koliko se mogu u svemu osloniti na Bojanu i Marka. Bojana ne bi imala priliku naučiti metode koje će koristiti u svojoj disertaciji, Marko možda ne bi imao doktorat povezan s akademskom profesijom.

U literaturi o mentoriranju, čime sam se usredotočeno bavila u kvalitativnom istraživanju u projektu APROFRAME, često se naglašavaju dobrobiti i važnost mentoriranja u profesionalnoj socijalizaciji mladih znanstvenika. Znatno se manje govori o dobrobitima za mentore. Pa zato želim reći, možda kao početak promišljanja nekog novog istraživanja, da je (za mene) voditi mlade ljude najbolji način da se ostane *u formi*, da se uči i napreduje u znanosti, da se (pokuša) držati korak s napretkom tehnologije, da se smije (i plače, ako treba), da se živi (analogija na *Navigare necesse est*).

Zahvalna sam mojim suradnicima na projektu APROFRAME na mogućnosti sudjelovanja u njihovom radu i životu.



Ivana Miočić

Svoj put u sustav visokog obrazovanja opisala bih kao neuobičajen, za neke možda neobičan i neočekivan. Kći *šilice* i *tapetara*, nakon završene srednje strukovne škole, upisujem se 2009. godine, na studij Pedagogije pri Filozofskom fakultetu u Rijeci. Osim učenja i otkrivanja različitih područja interesa, tijekom studija iskoristila sam priliku odlaska na mobilnost na Sveučilište u Ljubljani, gdje sam, iako kilometrima vrlo blizu rodnom gradu, imala priliku doživjeti potpuno novu – multikulturalnu – dimenziju studiranja. Riječ „dimenzija” vjerojatno je najčešće upisivan pojam u mojoj „web tražilici” i vrlo ju rado koristim, a jedan od glavnih razloga tome tema je mojeg diplomskog rada pod naslovom „Europska dimenzija u obrazovanju iz perspektive školskih pedagoga” koji sam obranila ujesen 2015. godine pod mentorstvom prof. dr. sc. Jasminke Ledić. Suradnji s prof. Ledić na diplomskom radu prethodio je angažman na kolegijima „Povijest djetinjstva” i „Europska dimenzija u obrazovanju” u kojima sam se, u ulozi demonstratora, po prvi puta susrela s radom u visokoškolskoj nastavi. Za vrijeme studija također sam bila uključena u različitim dionicama pripreme i provedbe znanstvenih istraživanja u okviru dva znanstveno-istraživačka projekta: 1. APROFRAME (*Academic Profession Competence Framework: Between New Requirements and Possibilities*); te 2. *Europska dimenzija u obrazovanju: pristupi i izazovi*.

Akademski godina 2015./2016. predstavlja vrlo značajnu godinu u mojem profesionalnom putu. Nastavila sam s angažmanom na navedenim kolegijima zaposlena kao vanjski suradnik na Odsjeku za pedagogiju te sam upisala Poslijediplomski doktorski studij pedagogije pri Filozofskom fakultetu u Rijeci. Krajem 2016. godine, zahvaljujući projektu Hrvatske zaklade za znanost „Razvoj karijera mladih istraživača – izobrazba novih doktora znanosti”, zaposlila sam se na istom fakultetu na radnom mjestu asistenta na projektu „APROFRAME”.

Tijekom čitavog procesa imala sam snažnu podršku svoje – nekad mentorice na diplomskom radu, sada mentorice na doktorskoj disertaciji – profesorice Jasminke Ledić, na čemu sam joj neizmjerljivo zahvalna.

Zahvalna sam i na činjenici što imam priliku raditi na svojoj doktorskoj disertaciji uz podršku i nepresušne resurse (mentorske, kolegijalne, znanstvene i ine) APROFRAME čija zajednička energija, katkad na granici zanesenosti, gradi pozitivno i poticajno radno okruženje.



Marko Turk

Profesionalni put mladoga znanstvenika čine ljudi

Interes za temu visokoga obrazovanja počinjem razvijati početkom dodiplomskog studija pedagogije i filozofije (2001./2002). Rijetko koji student na početku studija pedagogije razvije interes za temu visokoga obrazovanja. Dva su glavna razloga zašto se moj interes razvio upravo u tom smjeru. Prvi je taj što me stručno, a kasnije ni znanstveno, nikada nije privlačilo bavljenje temama nižih razina obrazovanja (naime, to je uvijek početna percepcija i interes većine studenata pedagogije – „Rad s djecom”). Drugi razlog, a u mojem slučaju, rekao bih, i ključnu ulogu odigralo je pristupanje članstvu Udruge za razvoj visokoga školstva „Universitas” 2002. godine, za koji su bile zaslužne prof. dr. sc. Jasminka Ledić i izv. prof. dr. sc. Vesna Kovač. Tijekom studija aktivno sam sudjelovao u većini aktivnosti Udruge Universitas te se dijelom upoznavao i s istraživačkom perspektivom teme visokoga obrazovanja. U tom kontekstu, navedeni sam interes dodatno razvijao u okviru istraživanja za potrebe diplomskog rada na temu „Aktivno učenje: indikator kvalitete visokoga obrazovanja u svjetlu provedbe Bolonjskog procesa”. Istraživanje za potrebe izrade diplomskog rada bilo je moje prvo istraživačko iskustvo u kontekstu visokoga obrazovanja. Provodio sam istraživanje na odabranom uzorku studenata i sveučilišnih nastavnika Sveučilišta u Rijeci. Cilj istraživanja bio je utvrditi percepciju ispitanika o važnosti aktivnog učenja te primjeni tehnika aktivnog učenja u visokoškolskoj nastavi u kontekstu rasprava o kvaliteti visokoga obrazovanja. Nakon diplome moj interes za temu visokoga obrazovanja dodatno je osnažio pa sam odbio ponuđeno mi radno mjesto znanstvenog novaka na projektu/fakultetu. Iako su mi u tom trenutku mnogi govorili da sam donio pogrešnu odluku, već tada sam znao da bi u slučaju interesa za radom na fakultetu/istraživačkom projektu to morao biti projekt koji će se baviti temom visokoga obrazovanja. Odmah nakon stjecanja diplome zapošljava sam se na Rektoratu Sveučilišta u Rijeci, na radnom mjestu asistenta ravnateljice Zaklade Sveučilišta. Iako to nije bilo

znanstveno-istraživačko radno mjesto, ono je bilo blisko povezano s visokim obrazovanjem. Ovo me je iskustvo uvelo i uputilo u načine funkcioniranja sveučilišta, ali i otvorilo brojna profesionalna vrata koja većim ili manjim intenzitetom još i danas držim otvorenima.

U tom razdoblju dvije su ključne osobe od kojih sam imao čast i profesionalnu privilegiju učiti i dobivati izrazito korisne savjete. Riječ je o tadašnjem rektoru Sveučilišta u Rijeci akademiku Danielu Rukavini i tadašnjoj ravnateljici Zaklade Sveučilišta prof. dr. sc. Snježani Prijjić-Samaržiji. Gospodin Rektor (op.a. kako će ga svi koji ga poznaju uvijek zvati) prvi je radni dan svakoga novoga djelatnika pozvao na razgovor (točno u 8.00 sati). Poznavajući moj interes za znanstveno-istraživačkim radom, akademik Rukavina tada mi je rekao: „Svaki dan mora imati svoje visoke ciljeve. Znanost poznaje isključivo ciljeve, rigoroznost i ustrajnost.” To su riječi po kojima se i danas trudim svakodnevno profesionalno djelovati. Vjerujem da oni s kojima surađujem to mogu i potvrditi.

Ne postoji sigurno nitko od koga sam u tom razdoblju naučio više o svakodnevnim društvenim i socijalnim odnosima i tko mi je više pomogao razviti svoje socijalne vještine od profesorice Prijjić-Samaržije od koje sam imao mogućnost učiti. Često mi je znala govoriti da su predan rad, upornost i strpljenje ključ uspjeha u svakoj djelatnosti, dok su u akademskoj gotovo nužno potrebne. Vrijeme je pokazalo (i pokazuje) da je tome uistinu tako.

Moja ulaznica u istraživačke tokove bavljenja visokim obrazovanjem događa se 2009. godine zahvaljujući istoj osobi zbog koje je moja priča s visokim obrazovanjem i započela – prof. dr. sc. Jasminki Ledić. Nakon dvije godine rada na Rektoratu/Zakladi Sveučilišta, zaposlen sam kao znanstveni novak na projektu Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta, „Sveučilište i vanjsko okruženje u kontekstu europskih integracijskih procesa”. Paralelno s radom na navedenom projektu bio sam angažiran kao doktorand i na projektu „Akademska profesija i društvena očekivanja: izazovi civilne misije sveučilišta”. Voditeljica obaju projekata bila je prof. dr. sc. Jasminka Ledić. Potonji je projekt bio dio šireg kolaborativnog programa Europske znanstvene zaklade „Akademska profesija u Europi: odgovori na izazove društva” (EUROAC) u kojem je sudjelovala Hrvatska s još 7 europskih zemalja. Posebno angažmanom na drugom projektu otkrio sam potpuno nove perspektive u istraživanjima visokoga obrazovanja, širinu ove teme te brojne mogućnosti koje otvara. Iskustvo rada na međunarodnom projektu omogućilo mi je brojne edukacije i poznanstva te otvorilo potpuno novo područje kvalitativne metodologije, u tom trenutku za mene potpuno novoga istraživačkog pristupa.

Sva navedena iskustva i rezultate istraživanja istraživački je tim upotrijebio u prijavi projekta Hrvatske zaklade za znanost, „Kompetencijski profil akademske profesije: između novih zahtjeva i mogućnosti” (APROFRAME). Projekt je pozitivno vrednovan u prvom krugu odobravanja znanstvenih projekata Zaklade te od 2014. godine zajedno s istraživačkim timom prolazimo brojne izazove, ali i stječemo nova iskustva u provedbi znanstvenih projekata.

S obzirom na moj profesionalni put u akademskoj zajednici bilo je očekivano da ću se i u svojoj doktorskoj disertaciji baviti temom visokoga obrazovanja. Sredinom 2015. godine obranio sam doktorsku disertaciju na temu „Kompetencijski profil akademske profesije”. Doktorska disertacija obranjena je na Sveučilištu u Zagrebu pod mentorstvom prof. dr. sc. Jasminke Ledić i prof. dr. sc. Milice Gačić. U svojoj sam doktorskoj disertaciji koristio kombinirani istraživački

pristup kvalitativne i kvantitativne metodologije, dok su rezultati za potrebe disertacije prikupljeni u okviru EUROAC i APROFRAME projekata.

Refleksivno analizirajući zaključio bih da mladi znanstvenik može imati savršene istraživačke uvjete – najbolje laboratorije, pristupe najvećim i najboljim svjetskim knjižnicama i njihovim bazama ili najbolju arhivsku građu, međutim, i dalje su *ljudi* koji će usmjeravati, savjetovati te istodobno voditi, ali i pustiti vas da rastete, ti koji će predstavljati najvažniju kariku u uspješnom savladavanju brojnih profesionalnih izazova. U kontekstu vlastitog iskustva profesionalnoga akademskog puta zaključio bih da sam imao sreću učiti od najboljih, ali i imati mentoricu koja je istodobno znala biti stroga, racionalna, pravedna i nadasve ljudska.



Bojana Vignjević

Dođoh, vidjeh, borim se...

Od ranih dana pokazivala sam sklonost prema učenju jezika. Listajući i istodobno slušajući nebrojeno mnogo puta svoju prvu audio knjigu za učenje engleskog jezika, rano je postalo izvjesno da ću se usmjeriti prvo u jezičnu gimnaziju, a zatim i na studij engleskog jezika. Kako u vrijeme mog studija nije postojala jednopredmetna varijanta upisa engleskog jezika, upisujem i pedagogiju,

bez prave slike o tome što studij podrazumijeva. Međutim, razmjerno jednako se razvijaju moja ljubav prema jeziku te novootkrivenim „čarima” pedagogije. Nakon diplomiranja upravo me studij pedagogije dovodi do prvog kratkotrajnog zaposlenja u svojstvu pedagoga u učeničkom domu te tada uviđam važnost i kompleksnost ove profesije. Moj karijerni put nakon toga vodi me u obrazovanje odraslih gdje poučavam odrasle polaznike engleski jezik. U obrazovanju odraslih ostajem punih 5 godina i saznajem koliko uživam u nastavničkoj profesiji. Upoznajem velik broj ljudi s najraznovrsnijim pričama koje povezuje želja, volja i potreba za učenjem jezika. U tom su periodu učili oni od mene, ali i ja od njih, istodobno shvaćajući da je sinergija ljubavi prema engleskom jeziku i pedagogiji dobitna kombinacija za moj profesionalni put.

Iako su se aspiracije za upis doktorskog studija katkad javljale, one su ostale negdje u kutku uma sve dok mi se naposljetku nije otvorila prilika za zaposlenje upravo na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Rijeci. Na moje opće iznenađenje, Odsjek se odlučuje upravo za mene te se u ožujku 2015. godine zapošljava kao asistentica. Iako je ulazak u akademsku zajednicu za mene obilježen brojnim nedoumicama i preispitivanjem vlastitih kapaciteta i mogućnosti, ali i samog identiteta, proces moje profesionalne socijalizacije u akademsku profesiju obilježen je poticajnom mentoricom izv. prof. dr. sc. Kornelijom Mrnjauš te pozivom prof. Jasminke Ledić (šefke) za sudjelovanje u projektu APROFRAME. Kroz ovaj projekt razvijala sam neizmjereno vrijedne istraživačke kompetencije, a istodobno su mi razgovori s mladim znanstvenicima, čije su priče sada i moja priča, pomogli u traganjima za vlastitim profesionalnim identitetom. Dodatno, a možda još i važnije, naučila sam kako je to kada ti nije problem raditi ni vikendima ni do kasno u noć, kada imaš i profesionalnu i privatnu potporu od ljudi s kojima radiš, kada si zaista dio tima.

Ova se važna knjiga bavi nedovoljno istraženom temom u području visokog obrazovanja doprinoseći boljem razumijevanju toga kako u Hrvatskoj nove generacije akademskih djelatnika koji se suočavaju s novim uvjetima razvijaju profesionalni identitet i kako se to razlikuje od iskustava njihovih prethodnika. Knjiga predstavlja rezultate detaljnog istraživanja i poglavlja su izvrsno napisana. Toplo je preporučujem za objavu i nadam se da će biti dostupna i za međunarodnu publiku.

dr. sc. Manja Klemenčić, Harvard University

Narativna istraživanja i fenomenološka perspektiva nisu značajno zastupljeni u društvenim znanostima u Hrvatskoj, odnosno radovi koji su tako utemeljeni u Hrvatskoj su znanstvenoj produkciji podzastupljeni. Upravo zato prednost ove knjige nije samo u uspješvanju rekonstruiranja narativa mladih znanstvenika/ca uz prepoznavanje dominantnog fenomena tog iskustva nego i u njezinom udžbeničkom karakteru u području metodologije. Tako se i znanstvenici i studenti imaju priliku sustavno upoznati s provedbom, analizom i tumačenjem fenomenološki utemeljenog narativnog istraživanja u hrvatskom kontekstu, a ne samo iz strane metodološke literature, čime knjiga dobiva još jednu razinu vrijednosti i dodatnu čitalačku publiku.

doc. dr. sc. Valerija Balarda, Sveučilište u Zadru



180,00 kn

ISBN 978-953-7975-56-2



9 789537 975562