


Rutine i emocije nastavnika kao strukturacijski element obrazovnog sustava tijekom nastave na daljinu

DOI: 10.5613/rzs.53.1.1
UDK 373-051:[37.018.43:004]
316.644:373-051]:37.018.43
Izvorni znanstveni rad
Primljeno: 29. 3. 2022.

Đurđica DEGAČ  <https://orcid.org/0000-0003-3718-2306>

Odsjek za sociologiju, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska
djdegac@ffzg.unizg.hr

Jana VUKIĆ  <https://orcid.org/0000-0003-2153-7555>

Odsjek za sociologiju, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska
jana.vukic@ffzg.unizg.hr

SAŽETAK

Nagli prelazak na nastavu na daljinu 2020. godine zbog pandemije bolesti COVID-19 od nastavnika je zahtijevao proces prilagodbe stvaranjem novih nastavnih rutina, koji je bio popraćen složenim emocionalnim iskustvom, dok su nastavnici istodobno pokušavali živjeti svoj profesionalni i osobni život. Pozivajući se na Giddensovu teoriju strukturacije s fokusom na procese rutinizacija i regionalizacije interakcija te Turnerovu analizu integracijskih procesa i uloge emocija u njima, u radu se ukazuje na važnost održavanja rutina radi ontološke sigurnosti i socijalne integracije te na relevantnost emocija tijekom nastave na daljinu. U radu se ispituje (i) kako su oblikovane i regionalizirane nastavne rutine te (ii) kakve su pozitivne i negativne emocije nastavnici doživjeli tijekom razdoblja provođenja nastave na daljinu u susretima i interakciji s različitim akterima. U analizi su korištene kvalitativne metode, odnosno analizirani su intervjui provedeni 2020. godine s 32 predmetna učitelja i nastavnika, a kao metoda analize korištena je deduktivno-induktivna tematska analiza. *Prodiranje javnog u osobni prostor nastavnika, uspostavljanje rutina i emocionalna iskustva* teme su konstruirane tijekom analize, pri čemu su identificirane i podteme. U radu se pokazuje da su očuvanje starih i stvaranje novih rutina te (pozitivne) emocije i očekivanja u interakcijama potencijal koji može omogućiti prevladavanje kriznih ili izazovnih situacija poput nastave na daljinu, ponekad tako da se narušava razgraničenje javnog i privatnog. S druge strane pojava negativnih emocija i dugotrajnih negativnih emocionalnih stanja na mikrorazini upućuju na, iz perspektive nastavnika, neadekvatnu valorizaciju njihova rada od viših institucionalnih razina te predstavljaju potencijal za dezintegracijske procese.

Ključne riječi: nastavnici, rutinizacija, regionalizacija, emocije, integracija

Zahvaljujemo svim predmetnim učiteljima i nastavnicima koji su sudjelovali u istraživanju i s nama podijelili svoja iskustva.

1. UVOD

Manjak prostornih kapaciteta u hrvatskim školama stara je boljka obrazovnog sustava zbog čega nastavnici često odrađuju dio posla iz vlastitog doma. Njihov prostor života i rada značajno se mijenja zatvaranjem škola zbog COVID-19 pandemije u ožujku 2020. godine. Nastavnici su tijekom tog perioda morali voditi brigu o vlastitim uvjetima rada i uspostavljati ravnotežu između različitih uloga, odnosno između posla i privatnog života iz vlastitih domova u kojima su živjeli s djecom i drugim članovima obitelji (Cortés-Álvarez i dr., 2022; Farhadi i Winton, 2021; Sayman i Cornell, 2021). Premještanje neposrednog rada s učenicima rezerviranog za učionice istodobno i u online sferu i u vlastite domove, posredujući pritom komunikaciju i interakciju informacijsko-komunikacijskim tehnologijama, razbilo je uobičajene nastavne rutine.

Nastavu na daljinu neki su autori metaforički opisali kao izgradnju aviona tijekom leta (Farhadi i Winton, 2021; Sayman i Cornell, 2021) čime su upozorili na višestruke izazove za nastavnike – od donošenja obrazovnih odluka (Farhady i Winton, 2021) do izazova povezanih s ravnotežom posla i života, smještanja ureda u vlastiti dom i pojave negativnih emocija (Sayman i Cornell, 2021). Nastavnici su morali uspostaviti novo okruženje za rad i pronaći prikladne oblike komunikacije i interakcije s učenicima vodeći brigu o vlastitim mogućnostima, mogućnostima učenika i mogućnostima škole u skladu s preporukama nadležnih tijela. Zbog toga se briga za dobrobit učenika i nošenje s neizvjesnošću pokazuju kao neke od kvaliteta nastavnika koje su osobito važne za uspješan rad s učenicima u neočekivanim situacijama (Kim, Oxley i Asbury, 2022). Digitalne kompetencije nastavnika (Anđelić, Vučić i Buić, 2020) i podrška vodstva škole (Burić, Parmač Kovačić i Huić, 2021; Collie, 2021; Anđelić i dr., 2020) također se pokazuju važnim u uspješnoj prilagodbi i pozitivnim posljedicama za kvalitetu komunikacije i nastave.

Bez obzira na uloženi trud, različiti akteri odgojno-obrazovnog sustava nastavu na daljinu još uvijek smatraju inferiornom nastavi u učionici u školi (Nilsberth i dr., 2021; Ristić Dedić i Jokić, 2021). Jedan je od glavnih razloga za takvu procjenu izostanak interakcijskog aspekta podučavanja za koji se smatra da nije zamjenjiv korištenjem digitalnih tehnologija (Nilsberth i dr., 2021; Ristivojević i Svalina, 2022). Zbog toga se kod nekih nastavnika mogao pojaviti osjećaj gubitka i tugovanja povezan sa zatvaranjem škola i nemogućnošću da vide učenike, frustracijama vezanim uz posao i spoznajom da se njihova uloga mijenja (Sayman i Cornell, 2021). Ranija su istraživanja pokazala da su pandemija i nastava na daljinu imale negativne posljedice za mentalno zdravlje nastavnika, ali i ravnatelja, poput povećanja stresa, osjećaja neadekvatnosti, anksioznosti, depresije, emocionalne iscrpljenosti te profesionalnog sindroma izgaranja (Baker i dr., 2021; Cortés-Álvarez i dr., 2022;

Klapproth i dr., 2020; Kim, Oxley i Asbury, 2021; Sorić i Penezić, 2021). Uz kompleksne negativne emocije, mogli su se pojaviti i pozitivni osjećaji da nastavnici imaju potporu prijatelja i da su povezani s učenicima (Baker i dr., 2021). Prema istaknutom, razvidno je da je fokus u psihološkim istraživanjima bio vezan uz mentalno zdravlje nastavnika i njihovo osobno iskustvo. S obzirom na to da nastavi na daljinu i iskustvima nastavnika u Hrvatskoj pristupamo iz sociološke perspektive, u fokusu ovog rada jest stjecanje uvida u rutine, regionalizaciju rutina i emocije nastavnika¹ povezane s interakcijama tijekom pandemije i nastave na daljinu u njihovu poslovnom i svakodnevnom životu.

Odgajno-obrazovni kontekst u Hrvatskoj također se pokazuje relevantnim za razumijevanje rutina i emocija nastavnika tijekom nastave na daljinu kao i za njihovo društveno situiranje. Razdoblje koje je prethodilo nastavi na daljinu predstavljalo je zahtjevan period za nastavnike. Obrazovna situacija i atmosfera u školskoj godini 2019./2020. bile su izazovne i pod utjecajem ranijih promjena i događaja. Za početak, Cjelovita kurikulumna reforma (CKR) doživjela je niz problema te je popraćena velikim prosvjedima i pozivima na promjenu obrazovnog sustava tijekom 2016. godine. Nakon neuspjelog pokušaja uvođenja reforme, Ministarstvo znanosti i obrazovanja (MZO) 2017. godine pokreće reformu i projekt "Škola za život". Nakon jednogodišnje provedbe eksperimentalnog programa, školska godina 2018./2019. kreće s frontalnim uvođenjem u sve škole. Izazovan se period nastavlja i početkom školske godine 2019./2020. koji je obilježen prosvjedima, a potom i štrajkom nastavnika u trajanju od 36 radnih dana sa zahtjevima za povećanje koeficijenata složenosti poslova i posljedično povećanjem plaća. Štrajk je upozorio na neriješena pitanja u obrazovnom sustavu pri čemu su nastavnici smatrali da škole nisu u jednakoj mjeri opremljene, a da su oni, s obzirom na stupanj obrazovanja, potplaćeni i podcijenjeni u društvu. Kraj 2019. godine obilježio je štrajk, naputci za nadoknadom nastave u određenim školama te nastavak uvođenja eksperimentalnog programa. U drugoj polovini ožujka 2020. godine, na sve prethodno spomenute izazove, slijedi zatvaranje škola i nagli prelazak na nastavu na daljinu.

Premda kronologija ukazuje na (odabrane) značajne događaje na strukturnoj razini, ona ukazuje i na izazove u svakodnevnom radu nastavnika. Društvena i obrazovna situacija u pandemijskom okruženju postavila je nove zahtjeve pred nastavnike kao nositelje odgajno-obrazovnog procesa u školama, dovodeći do miješanja javnog i privatnoga. U toj su situaciji nastavnici trebali funkcionirati profesionalno, dok su istodobno i u istome prostoru trebali živjeti i vlastiti život kao

¹ U nastavku rada koristi se izraz *nastavnici* čime se podrazumijevaju svi vršitelji odgajno-obrazovnog rada u osnovnoj i srednjoj školi. Predmetni učitelji u osnovnim školama također se podvode pod taj termin. U radu se koristi izraz nastavnik u muškom rodu koji se jednako odnosi na oba roda u ovom radu, osim u dijelu s rezultatima gdje se izrijekom na nekim mjestima ističe spol osobe.

partneri, roditelji, djeca ili prijatelji. Zbog toga u ovom radu postavljamo sljedeća istraživačka pitanja:

1. Kako su uspostavljane i regionalizirane nastavne rutine tijekom perioda nastave na daljinu?
2. Kakve su pozitivne i negativne emocije nastavnici doživjeli tijekom perioda nastave na daljinu u susretima i interakciji s akterima na različitim razinama društvene stvarnosti?

2. DRUŠTVENA RELEVANTNOST RUTINA I EMOCIJA

Situacija iz 2020. godine djeluje kao (nenamjeravani) etnometodološki eksperiment prekida (engl. *breaching experiment*) u kojemu se rutine i norme prekidaju i krše te se promatraju reakcije sudionika. Akteri u svakodnevnim situacijama neprestano stvaraju smisao (Garfinkel, 1967; Joas i Knöbl, 2009), a kad se svakodnevne situacije dramatično promijene, potrebno je novo uspostavljanje svakodnevnih akcija i interakcija koje su osnove svakodnevnih rutina, stvaranja značenja i odnosa moći što su sve temelji strukturacijskih procesa, odnosno stvaranja institucija (Giddens, 1984). Ovaj se rad ponajprije oslanja na Giddensovu teoriju strukturacije s fokusom na rutinizaciju (Giddens, 1984) i Turnerovu analizu integracijskih procesa i uloge emocija u njima (Turner, 2016a, 2016b).

Stvaranje i održavanje rutina

Rutine su ono ponavljajuće, ono što čini svakodnevni život, ali još važnije, one kroz prostor i vrijeme stvaraju i održavaju institucije i zato su važan element društvenog procesa strukturacije (Giddens, 1979, 1984). Proces strukturacije čine odnosi i procesi stvaranja značenja, normi i moći (Giddens, 1984) te on upućuje na neodvojivu povezanost agencije i društvene strukture. (Re)produkcija društva je ostvarenje i rezultat ljudske agencije (Giddens, 1979) kao dugotrajnoga kontinuiranog tijeka djelovanja koji karakterizira povezanost namjere, motivacije i refleksivnog nadgledanja akcije (Giddens, 1984). Svako djelovanje ima određenu dimenziju namjere, tj. racionalizacije i rutine u društvenim situacijama ili susretima, ali i razinu refleksivnosti zbog nadgledanja namjeravanih i nenamjeravanih posljedica djelovanja.

Rutinizacija je postignuće aktera koji u svakodnevnom životu djeluju na temelju praktične svijesti (Giddens, 1979) i refleksivnog nadgledanja vlastitih akcija u situacijama "koprezentnosti" (prisutnosti drugih u istom prostorno-vremenskom isječku), čime se omogućuje društvena integracija (Giddens, 1984). Društvena integracija može se objasniti kao recipročnost praksi aktera (autonomnosti i ovisnosti)

između aktera i kolektiva, pri čemu za aktera ona predstavlja sustavnost na razini interakcija (Giddens, 1984). Jednostavnije rečeno, održavanje (stvaranje) rutina tijekom nastave na daljinu osnova je procesa društvene integracije u području obrazovanja (i šire) temeljenog na interakcijama nastavnika i drugih uključenih aktera koji su morali refleksivno nadgledati svoje akcije i okruženje u kojem su se te akcije odvijale, kako bi omogućili uspješnu provedbu nastave na daljinu. Refleksivno nadgledanje i akcije bile su popraćene emocijama. S druge strane nešto drukčije od Giddensa, Turner (2016b) naglašava različite razine društvene stvarnosti kod integracije (mikro, mezo i makro), ali na mikrorazini obojica ukazuju na Goffmanovu analizu susreta i interakcijske situacije (1983) kao važan konstitutivni element odnosa između aktera koji utječu na sve "više" razine društvenog sustava i obratno. Različitost pristupa društvenoj strukturi Giddensa i Turnera smatramo komplementarnim jer je fokus rada na rutinizaciji (Giddens, 1984, 1979) i emocionalnoj dinamici (Turner, 2016b) u kontekstu susreta i interakcija.

Dodatno, emocije i iskustva nastavnika analiziraju se u izazovima regionalizacije u kojoj se granica između privatnog i javnog gubi, odnosno gubi se granica između onoga što bi se prema Goffmanu (1956) odnosilo na razliku prednjeg i stražnjeg plana. Sva djelovanja aktera društveno su smještena u određeni prostor i vrijeme koji mogu značajno utjecati na same interakcije i njihov tijek (Goffman, 1983). Za funkcioniranje interakcijskog poretka u kojem se ogleda struktura na mikrorazini važna je pozornost i svijest sudionika, emocije i raspoloženja te ostale značajke (Goffman, 1983). Iznenadne promjene društvenog konteksta (i interakcijskog poretka) nastave koja se odvija između javne i privatne sfere narušava rutinizaciju i povjerenje koje je ljudima potrebno za održavanje temeljnih psiholoških mehanizama i svakodnevne aktivnosti (Giddens, 1984).

Ranija istraživanja i analize nastavnih rutina ukazala su na njihovu važnost u postizanju interakcijske stabilnosti i reda u razredu koji se odnosi na prihvaćanje pravila i očekivanja (Diehl i McFarland, 2012) te osiguravanju uspješnog procesa učenja u svrhu postizanja obrazovnih ishoda (Lester, Bolton Allanson i Notar, 2017). Rutine u obrazovanju mogu imati i druge uloge. Primjerice, Keeley i Baldwin (2012) koje su istraživale značaj strukture i osjećaja sigurnosti kod djece koja se nose s gubitkom člana obitelji ukazale su na važnost rutiniziranih interakcija u svrhu stvaranja značenja, pružanja osjećaja sigurnosti i normalnosti kod djece koja proživljavaju teško razdoblje. S obzirom na to da se tijekom nastave na daljinu kod nekih nastavnika pojavio osjećaj gubitka i tugovanja (Sayman i Cornell, 2021), postojane rutine su se pokazale važnima i za učenike i za nastavnike. U izazovnim situacijama i tijekom obrazovnih promjena pokazuje se potreba za prilagodbom rutina zato što se one ranije korištene ne pokazuju uspješnima (Maag Merki, Wullschleger i Rechsteiner, 2022). Zbog toga je u neizvjesnim društvenim situacijama

potrebno ispitati rutinizaciju svakodnevnog života i kako se emocije manifestiraju kad je rutina prekinuta ili promijenjena.

Emocije

Emocije su u sociologiji često zanemarene ili je pak takva percepcija socioloških istraživanja (Olson, McKenzie i Patulny, 2017), ipak one su konstituirajući element svakoga društvenog fenomena (Bericat, 2016). Ranija konceptualna razmatranja ukazala su na određene probleme pristupa emocijama u sociologiji poput fokusa na mikrorazinu, samo međuljudsku interakciju, izostanak adekvatne definicije i kompleksnost termina (Simonović, 2008). Prema nekim autorima zadaća sociologije emocija bila bi istraživanje društvene prirode emocija i emocionalne prirode društvene stvarnosti (Bericat, 2016), odnosno trebala bi se baviti dugotrajnim i latentnim emocijama (Simonović, 2008).

Emocije imaju određene karakteristike relevantne za razumijevanje prilikom sociološke analize poput razlikovanja vrsta društvenih emocija, naboja i intenziteta te prostorne i vremenske određenosti. U literaturi se razlikuje tri vrste društvenih emocija, odnosno interakcijske emocije (nastavnici u relaciji spram ostalih aktera), grupe emocije temeljem pripadnosti grupi te emocionalne klime i kulture (primjerice emocije vezane uz društveni status nastavnika) (Bericat, 2016). Emocije se mogu promatrati i kao motivacijski sistemi s pozitivnim ili negativnim nabojem, odnosno valencijom, pri čemu variraju u intenzitetu i potaknuti su interakcijama (Brody, 1999, prema Bericat, 2016; Turner, 2016b). Primjerice, prema teorijama moći i statusa, oni koji su na nižoj poziciji osjećaju negativne emocije, dok oni koji su na višim pozicijama pozitivne emocije (Simonović, 2008), pri čemu ako to promatramo u kontekstu obrazovnog sustava te nastavnika koji svoj status u društvu percipiraju kao nizak (Markočić Dekanić, Gregurović i Batur, 2020) i posljednja su instanca u obrazovnom sustavu prije učenika, teorijski se može pretpostaviti da će iskušavati određene negativne emocije. Hargreaves (2001) u obrazovna istraživanja uključuje koncept emocionalnih geografija, istodobno i subjektivnih i objektivnih, kojima opisuje bliskost i udaljenost u spacijalno smještenim interakcijama. Kako emocije nadilaze fizički prostor, njih karakteriziraju imaginarne geografije (Shields, 1991, prema Hargreaves, 2001). Emocije, s obzirom na svoje karakteristike valencije i dugotrajnosti, mogu biti socijalno integrirajuće i dezintegrirajuće (Turner 2016b; Simonović, 2008), što znači da spajaju ili razdvajaju dijelove društvene stvarnosti.

Kao teorijsko polazište u radu koristi se Turnerova analiza integracijskih procesa i uloge emocija u njima (Turner, 2016a, 2016b) u kombinaciji s Giddensovom teorijom strukturacije (Giddens, 1984). Veza između makro, mezo i mikrorazine društvene stvarnosti vidljiva je u susretima koji "filtriraju" strukturalna i kulturna

očekivanja s najviših razina prema mikrorazini. Turner (2016b) ističe motiviranost ljudskih akcija, odnosno akteri reagiraju na kulturna očekivanja i na resurse koji ih ograničavaju (sankcije), kao i na resurse koje mogu dobiti od statusa u korporativnim jedinicama, a njihova će reakcija odrediti kako će susret, odnosno epizoda interakcije teći. Pojedinci u susrete ulaze s emocijama, motivacijom i (kulturno definiranim) očekivanjima, pri čemu su očekivanja i sankcije ključne za emotivni angažman na mikrorazini, a ako se očekivanja ne mogu zadovoljiti, pojavljuju se negativne emocije koje uzrokuju anksioznost i ljutnju, što stvara negativno emocionalno stanje koje može dovesti do dezintegrativnih pojava na svim društvenim razinama (Turner, 2016b). Primjerice, štrajk nastavnika 2019./2020. godine za povećanjem plaće potaknut je nezadovoljstvom nastavnika, što može upućivati na određene dezintegrativne pojave između nastavnika i nadležnog ministarstva, posebice ako se navedeno promatra i u kontekstu obrazovnih reformi u Hrvatskoj.

Naposlijetku akcije, emocije i interakcijska iskustva nastavnika analiziraju se kako bi se kroz njihovu subjektivnu perspektivu i sposobnost stvaranja smisla, održavanja (stvaranja) rutina te (zadržavanja) pozitivnih emocija koje omogućuju nastavak djelovanja ukazalo na njihov integracijski učinak. Ukoliko se manifestiraju i negativne emocije, strah od sankcija i neprihvatanje očekivanja ili njihovo nerazumijevanje, otvara se prostor za istraživanje (dez)integracije, (prekida) socijalnih interakcija i veza između mikro i mezorazine te (ne)povjerenja na mikro i mezorazini što može znatno utjecati na cjelinu društvenog sustava.

3. METODOLOGIJA

Metoda

U svrhu provedbe istraživanja korištene su kvalitativne metode s obzirom na to što se do početka 2020. godine nastava na daljinu odvijala sporadično i u posebnim slučajevima. Kad je u ožujku 2020. cjelokupni javni sustav obrazovanja u Hrvatskoj prešao na novi model nastave, to je predstavljalo novu obrazovnu situaciju i nove okolnosti za nastavnike. Provedba istraživanja bila je ograničena na učitelje i nastavnike, zadužene za općeobrazovne predmete od 5. do 8. razreda osnovne škole te od 1. do 4. razreda srednje škole, uz varijacije ovisno o predmetu i obrazovnom programu. Istraživanje je provedeno metodom intervjua koji se sastojao od usmenog polustrukturiranog i pismenoga strukturiranog dijela. Istraživanje je osmišljeno kao eksplorativno (Stebbins, 2001), pri čemu je cilj bio zahvatiti društvene i obrazovne aspekte života nastavnika u novonastaloj situaciji. Fokus pitanja bio je primarno na školskoj godini 2019./2020.

Protokol za polustrukturirani intervju sastojao se od uvodnog dijela s općenitim pitanjima o sudionicima, drugog dijela vezanog uz digitalizaciju i nastavu na daljinu te posljednjeg dijela o prednostima i nedostacima nastave na daljinu. U glavnom, drugom dijelu pitanja su se odnosila na (a) pripremu nastave, (b) izvođenje nastave, (c) vrednovanje, (d) komunikaciju s učenicima, (e) institucionalnu prilagodbu i podršku te (f) trajanje radnog dana i radno opterećenje. Strukturirani pismeni intervju odnosio se na promjene u svakodnevnom životu nastavnika, s dijelovima o (a) kućanstvu i digitalizaciji, (b) kvaliteti života, zdravlju, obitelji i prijateljima, (c) slobodnom osvrtnu i (d) preporukama te je pripremljen u obliku zatvorenih pitanja i proveden kao online upitnik putem platforme LimeSurvey. Svaki je sudionik nakon provedenoga usmenog intervjuja dobio poveznicu za pismeni dio.

Intervjui i sudionici

Provedba intervjuja trajala je od lipnja do prosinca 2020. godine. Od ukupno 32 intervjuja, manji je dio proveden tehnikom licem-u-lice (8 intervjuja), a veći dio videopozivom (24 intervjuja)², ponajviše zbog epidemioloških mjera i geografske udaljenosti sugovornika. Najprije je proveden usmeni intervju, a potom je sudioniku poslana poveznica za ispunjavanje strukturiranog intervjuja. Intervjui su u prosjeku trajali pedesetak minuta uz snimanje zvuka za koje je dobivena suglasnost i potom su doslovno transkribirani.

Uzorkovanje u istraživanju bilo je strateško, odnosno korištena je metoda uzorkovanja maksimalne varijacije (Given, 2008) s obzirom na individualne (područje i iskustvo rada, razredništvo, roditeljstvo) i institucionalne (razina obrazovanja učenika, obrazovni program) karakteristike vezane uz nastavnike. Postupak uzorkovanja bio je tehnika snježne grude (Atkinson i Flint, 2004), pri čemu je dobiveni uzorak neprobabilistički. Kako je analiza uslijedila nakon provedbe intervjuja, naknadno smo uvidjele da je došlo do zasićenja, dok je tijekom provedbe intervjuja zabilježeno ponavljanje informacija zbog čega je proces završen. Sudionici su regrutirani putem poslovnih kontakata, poznanstava i prijateljstava. Temeljem njihovih preporuka kontaktirani su potencijalni zainteresirani sugovornici. Jedan od sudionika podijelio je informaciju o istraživanju na društvenim mrežama pa se dio

² Različita su tumačenja o prednostima i manama provedbe intervjuja uživo, telefonski i videopozivom (Irvine, Drew i Sainsbury, 2012; Deakin i Wakefield, 2014; Oliffe i dr., 2021), pri čemu je potrebno provesti dodatna istraživanja kako bi se utvrdio utjecaj tehnike intervjuiranja. U ovom je istraživanju riječ o specifičnim sudionicima kojima razgovor putem videopoziva nije novina s obzirom na to da su imali iskustvo komunikacije putem videopoziva privatno i u svrhu posla. Smatramo da to nije imalo značajnih posljedica, nego da su na spremnost otvorene komunikacije i prikupljeni sadržaj utjecaj mogli imati karakteristike ličnosti sudionika i otvoreno poznanstvo. Kad je riječ o etičkim pitanjima, svi su intervjui snimani eksterno, diktafonom.

nastavnika samostalno javio. Način regrutacije pridonio je homogenosti uzorka po pitanju razvijenosti digitalnih vještina. Svi su sugovornici imali dovoljno razvijene digitalne vještine za samostalnu prilagodbu nastave novim okolnostima, što ih je možda i ohrabrilo za sudjelovanje. S obzirom na samoselekciju nekih sudionika, može se istaknuti da su to nastavnici koji su htjeli podijeliti vlastito iskustvo, što također pokazuje njihovu motiviranost i zainteresiranost. Na navedeno upućuje i sadržaj prikupljenog materijala.

U prvom dijelu, intervjui su provedeni s ukupno 32 nastavnika općeobrazovnih predmeta zaposlenih u ukupno 34 različite škole u Hrvatskoj (Tablica 1.). Drugi dio, odnosno strukturirani pismeni intervju, ispunilo je 26 osoba, odnosno 6 sugovornika nije ispunilo (uz podsjetnik). Tijekom provedbe nastojao se osigurati geografski heterogen uzorak pritom obrađujući pozornost na adekvatnu zastupljenost prema razini obrazovanja. Intervjui su provedeni s 15 osnovnoškolskih i 17 srednjoškolskih nastavnika koji su tijekom referentnog perioda održavali nastavu iz Hrvatskog jezika, Engleskog jezika, Njemačkog jezika, Matematike, Fizike, Biologije, Informatike, Tehničke kulture, Geografije, Povijesti, Sociologije, Filozofije, Logike, Etike i Politike i gospodarstva. Neki su bili i razrednici. Srednjoškolski su nastavnici uglavnom radili u gimnazijama, iako su zastupljeni i oni iz strukovnih škola. Kad je riječ o spolnoj distribuciji, intervjui su provedeni s 25 nastavnica i 7 nastavnika. Dobna je struktura uzorka bila heterogena pri čemu su zastupljeni i nastavnici početnici bez položenog stručnog ispita te nastavnici s više od 40 godina radnog iskustva, blizu odlaska u mirovinu. Većina ima između 10 i 25 godina radnog nastavnčkog iskustva. U svom privatnom životu, više od polovine sudionika su i roditelji pri čemu je većina živjela u istom kućanstvu sa svojom djecom.

Tablica 1. Popis sudionika pod pseudonimom i njihove karakteristike

RB	Pseudonim	Spol (ženski)	Odgajno- obrazovna ustanova	Rad u više odgajno- obrazovnih ustanova	Područje rada	Razredništvo	Godine nastavničkog rada	Roditeljstvo
1.	Aleksandra	*	OŠ		PMP	*	> 10	*
2.	Ana	*	OŠ		PMP	*	> 10	–
3.	Andrea	*	OŠ		DHP		> 10	*
4.	Antonio		SŠ	*	DHP	*	> 10	–
5.	Branka	*	SŠ		DHP		< 5	
6.	Danijela	*	OŠ		PMP	*	> 10	
7.	Darko		SŠ	*	DHP		< 5	
8.	Dora	*	SŠ	*	PMP		> 10	
9.	Dubravka	*	SŠ		DHP		> 10	–
10.	Ema	*	SŠ		DHP	*	> 10	*
11.	Helena	*	SŠ		DHP		> 10	*
12.	Hrvoje		SŠ		DHP	*	< 5	
13.	Ivona	*	OŠ		PMP		5 – 10	*
14.	Jadranka	*	OŠ		PMP		> 10	*
15.	Jasen		SŠ		DHP		> 10	*
16.	Jasmina	*	OŠ		DHP	*	> 10	*
17.	Jasna	*	OŠ		DHP	*	< 5	
18.	Katarina	*	OŠ	*	DHP		> 10	–
19.	Kristina	*	SŠ	*	DHP	*	< 5	
20.	Lidija	*	SŠ	*	DHP		> 10	
21.	Ljubica	*	SŠ		DHP		> 10	*
22.	Manuela	*	SŠ		DHP	*	> 10	*
23.	Marina	*	OŠ		DHP	*	> 10	*
24.	Monika	*	OŠ		PMP		> 10	–
25.	Nada	*	SŠ		DHP	*	< 5	
26.	Petra	*	SŠ		DHP		> 10	*
27.	Slaven		OŠ	*	PMP		> 10	–
28.	Tamara	*	SŠ		PMP		> 10	*
29.	Tena	*	OŠ		DHP	*	> 10	*
30.	Tomislav		OŠ		DHP	*	> 10	*
31.	Valerija	*	OŠ		DHP	*	> 10	*
32.	Vedran		SŠ	*	DHP		> 10	*

Napomena: Područje rada odnosi se na društveno-humanističko područje (DHP) uključujući i filološko te prirodoslovno-matematičko područje (PMP) uključujući i tehničko. Pseudonim ne odgovara stvarnom imenu sudionika. Nedostajući podaci označeni su sa znakom (–).

Etički aspekti i pozicioniranje istraživača

Dopusnica za provedbu istraživanja dobivena je od Povjerenstva Odsjeka za sociologiju za prosudbu etičnosti istraživanja pri Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Prije provedbe intervjua sudionici su informirani o predmetu i ciljevima istraživanja, načinu prikupljanja podataka, dobrovoljnosti sudjelovanja, osiguravanja povjerljivosti i zaštiti identiteta. Sudionici su usmeno dali pristanak na sudjelovanje.

Kad je riječ o osobnom pozicioniranju autorica, obje rade u području visokog obrazovanja i imaju osobno iskustvo rada u nastavi tijekom nastave na daljinu. Prva autorica ima više od 5 godina iskustva rada u različitim ulogama u obrazovnom sustavu, a druga je prije rada u visokom obrazovanju 10 godina bila zaposlena kao srednjoškolska nastavnica. Premda se iskustvo autorica razlikuje od onog sudionika, s obzirom na organizaciju sustava obrazovanja i dob polaznika, i autorice same imaju određeni uvid u prednosti, nedostatke i poteškoće te ostale aspekte nastave na daljinu. Intervjue je u većini slučajeva provela prva autorica pri čemu je odnos istraživačice i sudionika bio kolegijalan bez neravnoteže moći koju bi valjalo naglasiti. Intervjui su uglavnom provedeni na javnim mjestima (kafić) ili u slučaju videopoziva iz vlastitih domova. Što se tiče epistemološkog pozicioniranja, autorice su se ponajprije vodile konstruktivističkom paradigmatom ili interpretativizmom (Lincoln i Guba, 2013; Vučković Juroš, 2012) pri čemu se ističe simbolički interakcionizam prilikom analize mikrosituacija te njihove uokvirenosti u institucionalne okvire. Ipak, kako smo se u analizi vodile deduktivno-induktivnom analizom, dijelom smo odstupile od navedene perspektive s obzirom na to da smo definirale konkretna područja interesa te u okviru toga istraživale značenja.

Analiza

Emocije i rutine smo s teorijske strane identificirale kao relevantne pa smo se primarno koristile deduktivnom tematskom analizom, odnosno teorijski usmjerenim kodiranjem podataka (Fereday i Muir-Cochrane, 2006; Braun i Clarke, 2012). Potom u okviru deduktivno kodiranog materijala prema konceptima regionalizacije interakcija, rutina i emocija, induktivno smo kodirale materijal i konstruirale pod teme. U analizi smo se stoga vodile deduktivno-induktivnim pristupom.

Prilikom kodiranja i analize rutina fokusirale smo se na segmente intervjua koji ukazuju na svakodnevne interakcije i susrete, odnosno socijalnu i sistemsku interakciju na mikro i mezo razini. Deduktivno definirani kodovi za rutine odnosili su se na promjene u profesionalnom životu (nastavi) i promjene u privatnom životu, to jest interakcijama i susretima s drugim akterima u tim sferama u svrhu uspostavljanja (održavanja) rutina. Konstruirane su tri pod teme. Regionalizacija interakcija

(Giddens, 1984) koja se odnosi na konstruiranu temu *Prodiranje javnog u osobni prostor nastavnika* identificirana je u kodiranim segmentima koji se odnose i na rutine i na emocije. Prilikom kodiranja i analize emocija vodile smo se razlikom između pozitivnog i negativnog naboja (Bericat, 2016), odnosno razlikovale smo emocije koje su se pojavile u interakcijama s akterima na mikro, mezo i makrorazini. Deduktivno definirani kodovi za emocije bili su na dvije razine, pri čemu se prva odnosi na valenciju (pozitivne, negativne), a druga na interakciju (obitelj, učenici, roditelji, kolege, ravnatelj, AZOO, MZO). Na temelju kodiranih dijelova induktivno je identificiran razlog pojave emocija i tip emocija. Grupirajući slične emocije u različitim interakcijama konstruirane su podteme kao pozitivna ili negativna emocionalna iskustva, a na razini interakcije je vidljivo je li riječ o osobnom ili profesionalnom životu nastavnika. Dijelovi intervjua kodirani su ovisno o eksplicitnim navodima i refleksijama o emocijama od strane sudionika ili temeljem identificiranoga ekspresivnog govora. Razlika u izražavanju i ekspresivnosti dovodi i do razlike u kodiranom materijalu prema sudioniku, što ne znači da manja ekspresivnost ukazuje i na manje kompleksna emocionalna stanja sudionika.

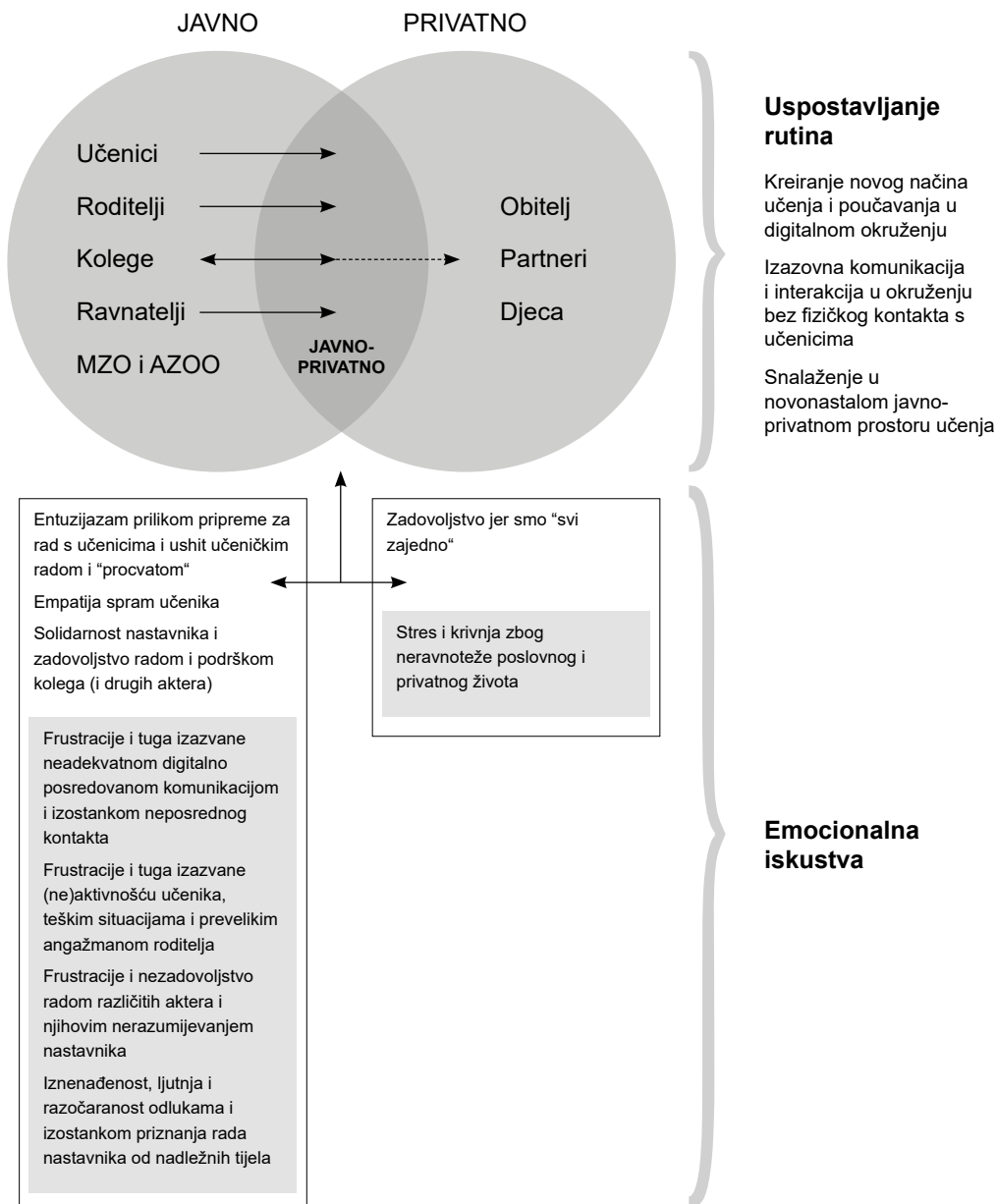
Intervjui su kodirani u programu MAXQDA. Obje su autorice kodirale intervjue. Kako bi se osigurala vjerodostojnost, nakon kodiranja obje su autorice pregledale kodove druge autorice te u više susreta raspravile o kodiranim segmentima i podtemama. Teme i podteme konstruirane su temeljem kodiranog materijala i rasprave među istraživačicama tijekom iterativnog procesa.

4. REZULTATI

U nastavku su prikazani rezultati prema temama regionalizacije interakcija, uspostavljanja rutina i emocionalnih iskustava nastavnika i podtemama. Podteme su prikazane prema temama u grafičkom prikazu 1. Sve su podteme opisane i ilustrirane citatom.

Grafički prikaz 1. Teme regionalizacije interakcija, uspostavljanja rutina i emocionalnih iskustava nastavnika i podteme

Prodiranje javnog u osobni prostor nastavnika



Napomene: Podteme navedene pod temom emocionalna iskustva odnose se na pozitivna i negativna emocionalna iskustva nastavnika. Sivom bojom obilježena su negativna emocionalna iskustva.

Prodiranje javnog u osobni prostor nastavnika

Regionalizacija interakcija pokazala se relevantnom zbog toga što su privatni/osobni i javni prostor u iskazima nastavnika bili redovito “preklopljeni”, a interakcija s učenicima i roditeljima pokazala se kao česta, iako ne kod svih. Prodiranje javnoga u osobni prostor nastavnika manifestiralo se prostorno (promijenjena percepcija prostora doma i njegova virtualna dostupnost drugima) i vremenski (dostupnost neovisno o dobu dana i danu) jer je digitalno posredovana komunikacija s učenicima omogućila prelaženje granica koje su u uobičajenim uvjetima postojale. Ipak, te se granice razlikuju s obzirom na modalitet nastave i način komunikacije. Razredničke su rutine također promijenjene pri čemu su stavovi razrednika s kojima smo razgovarale bitno su različiti u odnosu na količinu “prisnosti” i zadiranja u osobni život i prostor, od prihvaćanja do nastojanja da se maksimalno razdvoje dijelovi života.

Ja mislim da se sve prelilo jedno u drugo, da nisam imala granicu između nastave i slobodnog vremena. Mislim da, ali vrlo je teško i kad radite u školi opet, radite u smjenama, pa imate neku pauzu, pa imate ovak, i nosite posao kući tako da to nije neka drastična razlika u odnosu na inače, samo što sam sad stalno u istoj prostoriji, a nemate, možete reći da vam je kuhinja zbornica, da vam je boravak učionica, al to je uglavnom to. (Dubravka)

Dio sugovornika zauzeo je vrlo negativne stavove zbog nedostatka privatnosti i mogućih posljedica prijelaza granica privatnosti.

Mislim da nije bilo potrebe da svi imaju moj privatni telefonski broj jer... mene ne čudi od djece, znate djeca vrlo često ne znaju ni koji je dan ni koliko je sati itd., ali me recimo čudi da jedan roditelj ne zna da je nedjelja ujutro 9 ipo, da je subota 10 ipo navečer, da... čudni su to momenti bili, baš čudni. (...) Hoću vam reći da se iz te online nastave, koliko god se izrodilo nešto dobrih stvari mislim da je jako puno ljudi ušlo u taj nekakav osobni životni prostor preko noći i mislim da su odlučili tu trajno ostati. (Jasmina)

U javno-privatnom prostoru interakcija uspostavljane su nastavne rutine popraćene emocijama.

Uspostavljanje rutina

Kreiranje novog načina učenja i poučavanja u digitalnom okruženju i izazovna komunikacija i interakcija u okruženju bez fizičkog kontakta s učenicima³

U trenutku naglog prelaska na nastavu na daljinu nastavnici su se našli u situaciji u kojoj su stare rutine prestale funkcionirati i trebalo je bez posebne pripreme prijeći na novi model nastave, koja je i dalje morala uključivati sve propisane elemente – izvođenje propisanog programa, vrednovanje i komunikaciju s učenicima i kolegama te razredništvo i komunikaciju s roditeljima učenika. Kako su ravnatelji različito pristupali organizaciji i nadzoru nastavnog procesa, neki nastavnici su samostalno i/ili međusobno formirali različite oblike interakcija i rada s učenicima ponekad i odstupajući od naputaka na razini škole. Prilagodba se odvijala ovisno o sinkronom i asinkronom modalitetu pa je zbog toga vidljiva i razlika u stavovima nastavnika jer su neki smatrali da ne postoji značajna razlika u odnosu na nastavu u učionici, dok su drugi prilagođavali nastavne rutine poučeni iskustvom.

Prve dane sam, u početku sam nekako htjela da moja nastava na daljinu nalikuje na nastavu uživo. Kasnije sam vidjela da to nije baš, da se to ne može održati. (Monika)

Nestanak rutina zahtijevao je puno truda u svrhu prilagodbe, uspostavljanja novih i omogućavanja kontinuiteta nastave kod većine nastavnika, dok je sve bilo potrebno provesti bez izravnog kontakta, bez “uvida u publiku” i njihove reakcije. Izravni kontakt kod svih se nastavnika pokazao kao važan segment. Uz neadekvatne uvjete rada kod nekih učenika koji su utjecali na prilagodbu, izmjene u radu nastavnika bile su veće ili manje, ovisno o specifičnostima njihovih predmeta i mogućem zamoru kod učenika.

I sad ja njih pitam na koji način bi matematiku, onda mi je jedan učenik rekao jel me može nešto zamoliti. Ja kažem reci. Ako mi nije problem, mogu li ja rukom napisat, znači uzet list papira i rukom riješit nekakve zadatke koje oni trebaju riješit, to im poslikat i poslat u Viber grupu. Rekao je samo nemojte molim vas nikakav video film, nemojte više nikakvu igricu, nemojte više nikakav listić, toga je sad dosta. Dajte malo rukopisom napisanog, znači nekakav to i da mi onda kad to riješimo da se mi čujemo s vama. Dakle ustvari kod djece je došlo do zasićenja, a kod nas je to išlo iz nekakve ono dobre namjere. Jer smo mi mislili da ustvari taj video zapis djelomično može zamijenit nas. (Aleksandra)

³ Zbog međusobne povezanosti podtema, one se u tekstu razmatraju zajedno.

Uz osobne (npr. interes, iskustvo, dob), na nastavne rutine djelovali su i institucionalno-kontekstualni faktori. Pokazalo se da su nastavnici u višim razredima osnovne škole i u srednjoj školi uspostavljali drukčije nastavne rutine s obzirom na dob učenika, njihove digitalne vještine i uvjete rada. Srednjoškolski nastavnici percipirali su svoje učenike samostalnijima, naročito učenike viših razreda, dok su osnovnoškolski nastavnici, osobito oni koji su predavali nižim razredima predmetne nastave, isticali kako je učenike trebalo više ohrabrivati i “voditi” kroz nastavni proces. Razlike su se pokazale i kod gimnazijskih i strukovnih programa pri čemu je jedna nastavnica istaknula kako joj je “princip obrnute učionice sjajno funkcionirao kod gimnazijalaca”, dok je kod učenika u strukovnim programima nastojala da sat putem videopoziva “izgleda kao naš normalan sat” s “uvodnom motivacijom”.

Snalaženje u novonastalom javno-privatnom prostoru učenja

Novi oblik održavanja nastave doveo je do temeljne promjene u regionalizaciji interakcija koje su izmještene u virtualni prostor, uvodeći pritom (kon)fuziju između javnog (učionice, škole) i osobnog prostora (doma) te slobodnog i radnog vremena. Nastavnici su stoga donosili različite odluke i počeli primjenjivati različite strategije za snalaženje u javno-privatnom prostoru učenja poučeni vlastitim stavovima i iskustvom od toga da su pokušavali zaštititi vlastitu privatnost i poštovati privatnost učenika i ograničiti vlastitu dostupnost u privatno vrijeme do toga da su poticali zbližavanje s učenicima na štetu vlastite i njihove privatnosti (npr. pokazivanje kućnih ljubimaca i soba putem videopoziva).

Ja sam imala djecu na Whatsappu, ali sam odustala od toga jer mi je to bilo previše intimno i neslužbeno preko Whatsappa to raditi. (...) Ne znam, nisam se osjećala ugodno to raditi [izvoditi nastavu putem videopoziva] zbog sebe tu, od moje kuće. Ali nekako mi je bio osjećaj kao da ja ulazim u njihov privatni prostor, učenika, roditelja... (Marina)

Odete prošetati, kako imate Teamse na mobitelu, jer ih morate imati... Onda, neki učenik se probudi u dvanaest pa se onda odluči nešto pitati u četiri popodne. Drugi šalje nešto u osam sati navečer, taman sada to riješio, očekuje odmah povratnu informaciju. U početku mi je bilo žao pa sam svima odgovarala i onda puknete nakon dva mjeseca i kažete, ne može više, ko pošalje do četiri pošalje, tko ne pošalje sutra će dobiti odgovor. (Jadranka)

Emocionalna iskustva

Uz negativne posljedice za psihičko zdravlje (strah, tjeskoba, anksioznost, depresivne epizode) ili pak na “raspoloženje i percepciju svakodnevice”, period nastave na daljinu za nastavnike pokazuje se kao kompleksno emotivno iskustvo (Brajdić Vuković i Doolan, 2021). To iskustvo uključuje pozitivne i negativne emocije vezane uz relacije u odnosu na druge osobe i aktere u profesionalnom i privatnom životu.

Pozitivna emocionalna iskustva

Entuzijazam prilikom pripreme za rad s učenicima i ushit učeničkim radom i “procvatom”

Premda izazovna, nova situacija pružila je nastavnicima priliku za novine zato što je bilo “preuzbudljivo jer nam je to svima bilo nešto novo”, odnosno osmišljavanje materijala i načina angažiranja učenika pružilo im je elan i entuzijazam. Neki su eksplicitno naveli kako su uživali u radu s učenicima i u pripremama, pri čemu je dio osnovnoškolskih nastavnika bio zadovoljan napretkom učenika u savladavanju tehnologije. Veći dio nastavnika iskazao je ugodno iznenađenje (ili oduševljenje) radom i angažmanom pojedinih učenika, a samostalni radovi učenika i njihova motivacija razveselili bi i motivirali i nastavnike. U citatu niže razvidno je veselje nastavnice zbog truda učenice s posebnim potrebama.

Tako da smo mi uspjele na kraju dana, nakon znači 3 puna sata, smo uspjele se ulogirat. Ja vam ne mogu opisat sreću i zadovoljstvo s druge strane telefonske slušalice što je ona napokon uspjela. (...) I što je mene oduševilo. Znači kad je ona uspjela ući u taj Loomen, znači ja mogu pratit koliko ona, gdje ulazi, kada ulazi, koliko vremena provede u određenom, u određenoj učionici. Mene je oduševilo ustvari koliko dnevno je ona provodila vremena u učionici i ulazila jer mi smo imali za nju, znači posebno smo ostavljali materijale za nju. Mene je oduševilo što (je) ona ustvari prošetala kroz sve materijale. (Aleksandra)

Jedan od češćih iskaza nastavnika odnosi se na “procvat učenika”, pri čemu su se zalaganje i rad manjeg dijela učenika poboljšali te su oni većinom opisani kao introvertirani ili osjetljivi na pritisak vršnjaka.

Imala sam par klinaca, doduše malo njih, koji su izrazito tihi. Koji su u ovoj situaciji procvjetali. (Lidija)

Empatija spram učenika

Nastavnici, pogotovo razrednici, dojm su da su obraćali pozornost na opterećenje učenika i njihove privatne situacije jer su smatrali da trebaju imati na umu da je učenicima također bilo izazovno i teško. Empatija i briga prisutna je u tome su da su nastavnici imali u vidu da je nekim učenicima član obitelji možda teže bolovao, nečiji roditelji su izgubili poslove, u Zagrebu su se učenici nosili s posljedicama potresa. Također, promatrajući rad nekih kolega, smatrali su da previše opterećuju učenike, odnosno da nemaju razumijevanja. Nekim je nastavnicima opterećenost vlastite djece obvezama bila smjerokaz u radu s učenicima.

Tako da tu... dosta sam pazila na tih 45 minuta, to mi je bilo jako bitno da ih na taj način ne opteretim, jer sam vidjela s druge strane koliko je moje dijete opterećeno, koliko zadaća dobiva. (Ljubica)

Solidarnost nastavnika i zadovoljstvo radom i podrškom kolega (i drugih aktera)

Nastavnici su sudjelovali u interakcijama s kolegama i drugim akterima kako bi se unaprijedila kvaliteta obrazovnog procesa i osigurala međusobna moralna podrška. Pozitivne emocije vezane uz kolege temeljene su prvenstveno na iskustvu međusobne podrške i zajedničke prilagodbe (solidarnost) te na pozitivnoj procjeni rada pojedinih kolega, zadovoljstva kolektivom i naročito kolegama iz aktiva (zadovoljstvo). Istaknuta je složnost i kolegijalnost te motivacija unutar kolektiva kod dijela nastavnika. Neki ističu i zbližavanje s kolegama s kojima su zbog životnih okolnosti izgubili doticaj, što je vidljivo kod nastavnika koji su si pomagali putem društvenih mreža. Inicijalni period prilagodbe pružio je nastavnicima osjećaj da se mogu osloniti na kolege i da će dobiti pomoć. Također, pohvaljen je i rad onih kolega koji su se “maksimalno trudili”, što upućuje na zadovoljstvo koje je moglo na motivaciju nastavnika djelovati kao povratna sprega.

Ima kolegica i kolega koji su bili fantastični, da bi ja ono doslovno ušla u učionicu da naučim kako su oni ili da vidim što s nekim razredom funkcionira. (Monika)

S druge strane, osjećaj da su “prepušteni sami sebi” kad je riječ o potpori aktera s viših instanci, kod nastavnika je kontrastiran međusobnom solidarnošću, zajedništvom, empatijom, motivacijom i podrškom na mikrorazini susreta i interakcija. Taj je kontrast vidljiv u citatu niže.

Stvarno, mogli smo samo jedni druge podržavat i motivirat da idemo dalje. Da sve to ima nekog smisla, da ćemo ih svejedno sve naučit i tako smo nekako gurali iz dana u dan. (Nada)

Pozitivne emocije u interakcijama s ravnateljima i stručnim suradnicima pojavljivale su se kod nastavnika kad su ravnatelji pokazali razumijevanje, pružali emocionalnu i drugu vrstu podrške i ulagali kako bi nastavnicima pomogli prilikom prilagodbe. Po pitanju stručnih suradnika, pozitivne emocije evocirala je njihova raspoloživost nastavnicima i obraćanje pozornosti na njihovo psihičko zdravlje. Ipak, kako nastavnici imaju različito viđenje uloge ravnatelja i stručnih suradnika u obrazovnom procesu te već izgrađen odnos s njima, emocije su povezane s ispunjenim kriterijima i postavljenim očekivanjima. Isto vrijedi i za ministarstvo i obrazovne agencije. Identificirane pozitivne emocije vezane uz ministarstvo odnose se na dostupnost tableta za učenike, zadovoljstvo videolekcijama jer kako jedna nastavnica ističe “kakve bile da bile, bile su mi korisne” te vezano uz procijenjenu dobru pomoć i tome da im “ništa nije nedostajalo”. Pozitivne emocije su prisutne, ali uz ograničenja i segmente potpore kojima su nastavnici bili (u većoj ili manjoj mjeri) zadovoljni te uz prisutne negativne emocije (primjerice iznenađenost dostupnošću tableta istodobno može ukazati ukazuje na izostanak očekivanja temeljen na ranijim iskustvima). Pojedini nastavnici su savjetnike u Agenciji za odgoj i obrazovanje opisali kao angažirane i spremne pomoći, što je utjecalo na donekle pozitivno emocionalno iskustvo, iako je pritom ipak riječ o vrlo različitim iskustvima.

Zadovoljstvo jer smo “svi zajedno”

U vrijeme strogih epidemioloških mjera, češće provođenje vremena s partnerima i djecom kod nekih je prouzrokovalo zadovoljstvo vezano uz povezivanje unutar obitelji. Jedna nastavnica ističe kako je odnos u obitelji “bio jako dobar”, jer su “konačno mogli biti svi zajedno”, a druga kako su se dogodile promjene na “emocionalnoj razini” pri čemu su članovi obitelji “postali solidarniji”. Običaji za koje članovi obitelji nisu imali vremena prije pandemije, poput obiteljskog ručka, bili su dobrodošle promjene.

I onda je moja kćer rekla da je njoj jedino što će pamtit po toj online nastavi kao jako dobru stvar što smo svaki dan ručali svi zajedno. I u biti to vrijeme obiteljskog objeda, ručka nam je bilo vrijeme gdje se stvarno nije pričalo ni o školi ni muž o svom poslu niti djeca o svojoj školi. To je bilo vrijeme onako taman za nas. (...) Eto, neke obitelji su se uspjele, uspjele povezati. (Aleksandra)

Negativna emocionalna iskustva

Frustracije izazvane neadekvatnom digitalno posredovanom komunikacijom i izostankom neposrednog kontakta

Izazovi povezani s posredovanom komunikacijom izazvali su negativnu reakciju. Nastavnici ističu kako se neki učenici nisu javljali, što ih je frustriralo, no i prečesta se komunikacija pokazala iscrpljujućom. Komunikacija je za neke bila “problematična i naporna” zbog učeničkih poteškoća u opisu problema i potreba, učestalosti, izostanka neverbale komunikacije te povećane mogućnosti nesporazuma. Ograničeni digitalni resursi (npr. nemogućnost videopoziva, ali i dijeljenje digitalnih uređaja u kućanstvu učenika) i kompetencije učenika značili su da nastavnici trebaju uložiti dodatan napor kako bi se poteškoće razriješile, a to bi predstavljalo dodatan izvor stresa. Jedna je nastavnica bila “začučena koliko malo [učenici] znaju”, a nastavnicima je frustrirajući proces bio i proces odgoja u kojem se “u konačnici (...) oni [učenici] svi snađu, ali s puno više izgubljenih živaca”.

Osobito problematično i ono što je gotovo svim nastavnicima najviše nedostajalo jest interakcija s učenicima uživo, a što se s jedne strane odnosi i na “osobni kontakt”, ali i na nemogućnost utvrđivanja jesu li učenici razumjeli gradivo. Tijekom posredovane komunikacije nastavnici se više nisu mogli koristiti svojim uobičajenim strategijama prepoznavanja reakcija i (ne)odobravanja kod učenika. Ako je nastavnicima to bila prva generacija učenika, oni ih nisu imali prilike u većoj mjeri upoznati zbog čega izražavaju žaljenje.

Ali ono što je mene osobno pogodilo je to što sam ja svoju prvu generaciju učenika vidjela jako malo i taman kad sam ih, ono, upoznala i počela pamtit i počela, ono, funkcionirat izgubio se taj kontakt, fizički kontakt i to je ono, mislim, jako mi je žao zbog toga. (Branka)

S druge strane, oni učenici kojima nastavnici već više godina predaju i koji su bili u završnim razredima nisu imali ceremonijalne aktivnosti kao što su oproštajni događaji zbog čega je i nastavnici izražavaju žaljenje.

(...) najveća tuga i jad je bilo što nećemo imati oproštajku [smijeh]. Što neće biti nekakav oproštaj i što nitko nije vidio majice koje su oni napravili (...) (Valerija)

Frustracije i tuga izazvane (ne)aktivnošću učenika, teškim situacijama i prevelikim angažmanom roditelja

Period nastave na daljinu izazovan za učenike, manifestirao se time da su neki od njih postali nemotivirani, nisu sudjelovali u nastavi te su i u vlastitom domu pro-

življavali teške situacije. Nastavnici su to prepoznali što je onda bio dodatan izvor negativnih emocija, frustracija i tuge. Nastavnicima je bilo žao zbog “ispadanja” učenika iz nastave na daljinu (ponekad i odličnih učenika kao u primjeru niže) ili im je bilo frustrirajuće, pri čemu neki smatrali da su određeni učenici “iskoristili” situaciju u svrhu ulaganja manje rada i truda.

Imam učenicu koja, to mi je strašno žao bilo... Znači, učenica je u učionici, dakle u normalnoj nastavi je bila odlikašica. Ona je za kraj imala jedva četvorku zbog toga što je ona tri mjeseca u crnu zemlju propala. Zadaće je slala na kapaljku nakon što bi razrednik zvao doma. Zadatke koje sam ocjenjivala meni uopće nije predala. Dakle to su čiste jedinice bile, nisam na osnovu čega imala dati pozitivnu ocjenu. (Andrea)

Ono što je također otežavalo rad i uzrokovalo negativne emocije nastavnika bile su teške (obiteljske i privatne) situacije u domovima učenika. Premda je tijekom prijelaza na nastavu na daljinu bio prisutan entuzijazam zbog noviteta, došlo je do zasićenja i zamora kod učenika, što je povratno uzrokovalo negativne emocije kod nastavnika, koji su se isto umorili pa se i njihovo inicijalno “oduševljenje” umanjilo. Samim je nastavnicima u izmijenjenim okolnostima rada dodatan izvor stresa predstavljala procjena opterećenja učenika. Neugodno iznenađenje te frustracije mogao je izazvati angažman roditelja koji su rješavali učeničke zadatke.

Frustracije i nezadovoljstvo radom različitih aktera i njihovim nerazumijevanjem nastavnika

Negativne emocije kod nastavnika vezano uz kolege manifestirale su se vezano uz proces inicijalne prilagodbe, negativnu procjenu kvalitete rada, međusobnu neusklađenost i izostanak interakcije uživo. Nakon inicijalnog perioda obilježenog osjećajem izgubljenosti i nespremnosti, određeni nastavnici (posebice razrednici) negativno su procijenili kvalitetu rada drugih kolega, smatrajući da se nisu dovoljno obazirali na učenike i njihovo opterećenje, da nemaju razumijevanja ili da ne rade u dovoljnoj mjeri s učenicima. Pojedini nastavnici istaknuli su kako su neki njihovi kolege zadavali prevelike količine zadataka učenicima ne vodeći računa o opterećenju kao u iskazu niže ili su ulagali premalo vremena u rad s učenicima i motivaciju.

Ja imam tu sreću ili nesreću pa sam roditelj, ali imam mlađe kolegice koje su učiteljice, ali nemaju djecu. I onda ona kaže riješite zadatak taj, taj i taj i sve to prepisi, napiši, još riješi ne znam tih šest zadataka iz matematike pa riješi još zadataka iz radne bilježnice iz hrvatskog. Onako ono, stihijski, ono kao. Ja reko, gledaj, ajde izračunaj koliko je to vremenski. (Tomislav)

Jedna nastavnica, zadovoljna radom jedne svoje kolegice, ističe kako je “ostalo [bilo] katastrofa” te da je “sva sreća da ne vidim druge učionice, ali ono što ja vidim, to je ono sjedni i plači”. Komparacija vlastitog rada s radom drugih kolega za koje smatraju da nisu dovoljno radili s učenicima izazvalo je nezadovoljstvo istovjetnom plaćom. Međusobne neusklađenosti unutar kolektiva koje se odnose na različite modalitete rada istaknute su kao uzrok kaotičnosti i predmet frustracija. U toj situaciji, velik je teret pao na razrednike čija je uloga bila istodobno briga o vlastitom razredu, ali i rješavanje nastalih poteškoća.

Rješavala sam probleme, ma da sam iskreno jedno 555 puta došla u napast da pošaljem k vragu apsolutno do ti jednog člana razrednog vijeća jer taj posao razrednika, pa to je čudo. Vas zove kolegica iz hrvatskog u 10 i po navečer jer je jako ljuta na rezultate koje je dobila i sad se vi pitate WTF. Zašto mene? Kakve ja veze imam sa sastavkom iz hrvatskog jezika? Predmetni učitelji, osjećali su potrebu obratiti se razredniku jer će razrednik kao riješiti sve njihove probleme. Razrednici su se doista trudili riješiti sve njihove probleme, ako ste sposoban razrednik donekle ste u tom uspjeli. Ako vam je razredništvo dano čisto kao popunjavanje norme, onda niste uspjeli jer vas nije bilo briga. (Jasmina)

Nastavu na daljinu nastavnicima je moglo otežati negativno iskustvo s ravnateljem i/ili stručnim suradnicima. Primjerice, određeni su nastavnici naglasili vlastito nezadovoljstvo zbog prisustva ili želje za prisustvom navedenih u virtualnim učionicama. Kod ravnatelja su se problematičnim i kao uzrok negativnih emocija pokazali njihovo donošenje odluka bez konzultiranja nastavnika ili pak izostanak vodstva i nedovoljna podrška. Neki nastavnici ističu kako je u njihovoj školi uobičajena situacija da nemaju potporu i razumijevanje ili da ravnatelji imaju vlastita očekivanja koja su u raskoraku sa stvarnim radom s učenicima. Primjerice, odluke ravnatelja o dodjeli razredništva uzrokovale su negativne emocije kod pojedinih nastavnika zato što su smatrali da su nepravedne, odnosno da se razredništvo dodjeljuje osobama koje mogu adekvatno obavljati ta radna zaduženja, odnosno onima koji “drže djecu na okupu” jer “u slučaju online nastave vi ne možete dopustiti da se to sve raspadne”. Naposljetku, negativna ocjena rada stručnih suradnika implicirala je i pojavu negativnih emocija kod nekih nastavnika zbog percipiranog nerada i nerazumijevanja.

Što se tiče škole, to je bilo rasulo. Mislim, to nije se znalo ni tko pije, ni tko plaća jer mi nismo imali nikakve upute, nismo imali podršku, nismo imali ništa. (...) Od škole, kažem, nit sam imala podršku... jedan put u par tjedana bi me nazvao netko, tipa pedagoginja, psihologinja ili defektologinja kao da vide kako ide. Od ravnatelja nisam čula riječi 3 mjeseca. (...) Od škole nula bodova, zaista nula

bodova, nitko ništa, ali pazite to nije situacija na daljinu, meni je tako inače. (...)
(Monika)

Iznenadenost, ljutnja i razočaranost odlukama te izostankom priznanja rada nastavnika od nadležnih tijela

Negativne emocije su u riječima nastavnika prevladavajuće kad je riječ o tijelima obrazovne politike (ponajprije MZO-a i AZOO-a), pri čemu su bili razočarani i neugodno iznenađeni preporukama za vrednovanje za koje neki smatraju da je bilo "konfuzno" za implementirati i "zbunjujuće" prilikom provedbe, zatim videolekcijama i općom podrškom praćenom osjećajem nastavnika da su "prepušteni sami sebi" dok se "ministarstvo stavlja u poziciju moći" spram nastavnika. Nastavnici su u preporukama za vrednovanje prepoznali podcjenjivanje nastavnika.

Treća stvar, u momentu kad su rekli, odnosno kad je došao dopis na škole, one četiri famozne jedinice pa da sa četiri ili pet, što ti ja znam više šta je bilo, možeš ići na popravni. (...) Pisali smo dva na 10 jedinica. Ono, recimo, je momenat gdje sam ja stvarno kapitulirala jer nisam mogla vjerovati da nam je ta matična ustanova za koju smo odradili toliko toga, mislim doslovce su nam šamar opalili. To mi je, recimo bilo grozno. (Jasmina)

Pojedini su nastavnici ekspresivno izražavali razočaranje koje se odnosi na izostanak javnog prepoznavanja i pohvale rada nastavnika od strane ministarstva. Negativne emocije temeljene su na ranijim negativnim iskustvima i emocijama (razočaranost, ljutnja, frustriranost), a koje su se prelile u nastavu na daljinu. Te su emocije povezane s negativnim emocijama koje se odnose na izostanak vrednovanja (rada) nastavnika od strane nadređenih tijela.

Ne znam, nije bilo razumijevanja od strane ministarstva i nije bilo razumijevanja od strane društva isto tako jer je jako puno ljudi reklo da smo mi tada na godišnjem, a ono da krpamo neke poslove koje nismo prije stigli raditi, a ja samo znam da se meni tada skupilo poslova koje nisam stigla obaviti jako puno tako da je taj dio isto bio ovako malo frustrirajući. Kao učitelji koji ništa ne rade tu nešto izmišljaju, djeca moraju sama raditi i roditelji moraju sami raditi. (Tena)

Stres i krivnja zbog neravnoteže poslovnog i privatnog života

Premda je karantena posredno pridonijela većem zadovoljstvu nastavnika zbog mogućnosti provođenja više vremena s obitelji, neki nisu imali pozitivno iskustvo ili je pak ono variralo ovisno o obavezama. Neki su istaknuli kako je manjak pro-

vođenja vremena s partnerom i djecom pridonio osjećaju krivnje te “zamjeranju” i ljutnji ukućana zbog toga što se u promijenjenim okolnostima njihov dan “najviše svodio na nastavu”, a neki smatraju kako su “žrtvovali vlastito slobodno vrijeme” za nastavu. Negativni osjećaji mogli su pridonijeti “zategnutim odnosima” između ukućana što se pokazuje u citatu niže. Neravnoteža između obiteljskog i poslovnog života i iskustvo karantene manifestira se stresom u obitelji.

Suprug se ljutio što cijeli dan provodim za računalom, pripremajući materijale, ispravljajući zadaće, komunicirajući s učenicima... Starije dijete mi je zamjeralo što “stalno radim nešto za školu, a nikad njemu ne pomažem sa zadaćama”, mlađe dijete je tantrumima privlačilo pozornost. (Andrea)

5. RASPRAVA

U radu se nastojalo istražiti kako su uspostavljane i regionalizirane nastavne rutine te kakve su pozitivne i negativne emocije nastavnici doživjeli tijekom perioda nastave na daljinu u interakciji s različitim akterima. Konstruirane teme koje se odnose na prodiranje javnoga u osobni prostor nastavnika, uspostavljanje rutina i emocionalna iskustva s podtemama ukazuju na međudnose razina društvene stvarnosti iz pozicije nastavnika. Nastavne su rutine uspostavljane tako da su nastavnici kreirali nov način učenja i poučavanja u digitalnom okruženju popraćen izazovnom komunikacijom i interakcijom bez neposrednog kontakta. Pritom su se nastavnici morali snalaziti u novonastalom javno-privatnom prostoru učenja jer su nastavne rutine regionalizirane na način da je ono što je prije pandemije bilo javno, ušlo u osobni/privatni prostor nastavnika. Analiza je ukazala na pozitivne emocije identificirane kao entuzijizam, ushit i empatija u radu s učenicima, solidarnost i zadovoljstvo uz kolege (i druge aktere) te zadovoljstvo zbog vremena provedenog s obitelji. Ipak, identificirane su i negativne emocije poput frustracije i tuge uz izostanak neposrednog kontakta i neaktivnost učenika, nezadovoljstvo i frustracije povezane s radom različitih aktera, ljutnja i razočaranost uz nadležna tijela (MZO, AZOO) te stres i krivnja zbog neravnoteže poslovnog i privatnog života.

Nastava na daljinu promijenila je prostor odvijanja interakcija uključivši osobni prostor u javni, to jest dio interakcija preselio se iz učionice i škole u domove nastavnika, učenika i njihovih roditelja pri čemu je stvorena nova regionalizacija interakcija (Giddens, 1979). Digitalno posredovana nastava u sinkronom obliku te interakcija s učenicima i roditeljima putem različitih digitalnih uređaja (kompjutera, tableta i mobitela) doveli su do preklapanja osobnog i javnog prostora, do miješanja prednjeg i stražnjeg plana (Goffman, 1956). Kod većeg dijela nastavnika to je izazvalo probleme s odvajanjem slobodnog i radnog vremena, ali i nelagodu

zbog ulaženja u tuđi osobni prostor i izlaganja vlastitoga. Regionalizacija koja se odvijala u virtualnom prostoru unijela je (kon)fuziju između javnog prostora (učionice) i osobnog prostora (doma) te slobodnog i radnog vremena, pri čemu su nastavnici morali uspostavljati određenu ravnotežu između svojih različitih uloga što je u skladu s nalazima ranijih istraživanja (Farhadi i Winton, 2021; Sayman i Cornell, 2021). Na negativne posljedice balansiranja uloga ukazuju stres i krivnja dijela nastavnika zbog neravnoteže poslovnog i privatnog života, što upućuje na to da je snalaženje u javno-privatnom prostoru učenja tijekom nastave na daljinu bilo izazovno i izvorom stresa. Rad iz vlastitog doma tijekom nastave na daljinu te pandemija negativno su utjecali na mentalno zdravlje nastavnika (Baker i dr., 2021; Cortés-Álvarez i dr., 2022; Klapproth i dr., 2020; Kim i dr., 2021). Buduća istraživanja trebala bi adresirati pitanje ravnoteže profesionalnog i privatnog života kod nastavnika, posebice u kontekstu razgraničenja javnog i privatnog prostora te radnog i slobodnog vremena i kakav efekt njihovo (ne)razgraničenje ima na emocionalno stanje i samoučinkovitost nastavnika.

Provedeno istraživanje ukazuje na rutinizaciju i rutine kao temelj svakodnevnog života (Giddens, 1979), koje su postignuće nastavnika kao aktivnih i refleksivnih aktera. Rutine kroz prostor i vrijeme stvaraju i održavaju institucije kroz modalitete dualnosti strukture (Giddens, 1979, 1984), a u kontekstu nastave na daljinu rutine su se morale ponovo uspostaviti, u novoj situaciji bez izravnoga interakcijskog okvira i bez posebne pripreme pa je refleksivnost nastavnika morala nadomjestiti elemente praktične svijesti i kontrolirati neželjene posljedice (inter)akcija. Osobni angažman nastavnika omogućio je da se ne naruši modalitete strukturacije kao temelje institucija, nego da se nastava održi u kontinuiranom obliku uz održavanje interakcija, što je podrazumijevalo kreiranje novog načina učenja i poučavanja i nošenje s izazovima u komunikaciji. Rutinizacija je kod većine nastavnika označavala i posebne metode prilagodbe ovisno o dobi učenika i njihovoj samostalnosti, obrazovnom programu te socioekonomskom statusu s obzirom na to da su adekvatne rutine važne za postizanje obrazovnih ishoda (Lester i dr., 2017), pružanje osjećaja stabilnosti (Diehl i McFarland, 2012), sigurnosti i normalnosti (Keeley i Baldwin, 2012). Buduća istraživanja trebala bi adresirati pitanje prijenosa uspostavljenih nastavnih rutina tijekom nastave na daljinu u nastavu nakon povratka u školu, odnosno jesu li nastavne rutine transformirane pod utjecajem iskustva nastave na daljinu.

Kod nastavnika su zabilježene i pozitivne i negativne emocije u njihovoj interakciji s obitelji, učenicima, kolegama te ravnateljem i stručnom službom, kao i nadležnim ministarstvom, što ukazuje na kompleksno emocionalno stanje (Brajdić Vučković i Doolan, 2021). Nastavnici su u susrete ulazili s emocijama i očekivanjima, no ako ta očekivanja nisu bila zadovoljena, pojavile su se negativne emocije koje

su mogle dovesti do stvaranja negativnoga emocionalnog stanja te naposljetku do dezintegrativnih pojava (Turner, 2016b). Uz očekivane pozitivne emocije vezane uz rad s učenicima (entuzijazam, ušhit, empatija) koje impliciraju brigu za njihovu dobrobit (Kim i dr., 2022) i negativne (tuga) koje ukazuju na gubitak zbog posredovane interakcije (Sayman i Cornell, 2021), pojavile su se i negativne emocije koje se odnose na interakciju s višim razinama društvene stvarnosti. Potrebno je istaknuti negativne emocije nastavnika (frustracije, nezadovoljstvo, ljutnja, razočaranost) u interakcijama s nadležnim ministarstvom, a koje ako se promatraju u okviru hrvatskoga obrazovnog konteksta mogu ukazivati na dugotrajna negativna emocionalna stanja. Nakupljene negativne emocije mogu se pretvoriti u osobnu i grupnu ontološku nesigurnost (npr. prosvjede ili druge oblike narušavanja društvene i systemske integracije) te blokiranje institucionalnih rutina, pravila i resursa, odnosno mogu dovesti do trajnijih promjena u institucionalnom, legitimacijskom i značenjskom aspektu društvenog sustava (Giddens, 1979, 1984). Zbog toga praktične implikacije ovog rada ukazuju na potrebu poboljšanja odnosa nastavnika i nadležnog ministarstva i veću valorizaciju nastavnika jer praktične posljedice navedenog mogu biti otpor na mikrorazini kad se primjerice uvode reforme i promjene.

Ograničenja ovog rada vezana su uz karakteristike nastavnika koji su sudjelovali. Prema našoj prosudbi u istraživanju su sudjelovali motivirani nastavnici s razvijenim digitalnim vještinama koji su prihvatili novonastalu situaciju te su se u izmijenjenim okolnostima trudili djelovati odgovorno spram svog posla. Stoga se rezultati ovog istraživanja mogu generalizirati za (motivirane i odgovorne) predmetne nastavnike (uključujući razrednike) u Hrvatskoj u obliku određenih iskustava i emocija koja su se mogla pojaviti tijekom nastave na daljinu.

6. ZAKLJUČAK

Prelazak na nastavu na daljinu tijekom 2020. godine od nastavnika je iziskivao prilagodbu na način da se održe, odnosno uspostave nove nastavne rutine koje će funkcionirati u novom kontekstu. Pritom je uspostavljanje rutina bilo popraćeno složenim emocionalnim iskustvom. U radu se istraživalo kako su uspostavljane i regionalizirane nastavne rutine te kakve su pozitivne i negativne emocije nastavnici doživjeli u interakciji s različitim akterima tijekom razdoblja održavanja nastave na daljinu. Regionalizacijom rutina adresiralo se pitanje prodiranja javnog u osobni prostor nastavnika čime je došlo do miješanja prednjeg i stražnjeg plana (Goffman, 1956) pa je to situacija u kojoj su se nastavnici snalazili često s negativnim posljedicama za vlastiti privatni život. Praktične implikacije tog nalaza upućuju na potrebu razmatranja korištenja primjerice privatnog broja mobitela i određivanja radnog vremena za komunikaciju putem informacijsko-komunikacijskih tehnologija

u obrazovnim institucijama neovisno o nastavi na daljinu u svrhu uspostavljanja ravnoteže privatnog i profesionalnog života. Uspostavljanje rutina kroz kreiranje novog načina učenja i poučavanja u digitalnom okruženju popraćenog izazovnom komunikacijom i interakcijom te snalaženjem u javno privatnom prostoru tijekom nastave na daljinu ukazuje na prevladavanje kriznih situacija i održavanje institucija (Giddens, 1979, 1984). Tomu su pridonijele i pozitivne emocije nastavnika posebice u radu s učenicima (entuzijazam, ushit, empatija) i kolegama (solidarnost i zadovoljstvo), dok su negativne emocije povezane s institucijama na višim razinama društvene stvarnosti (nezadovoljstvo, frustracije, ljutnja, razočaranost) ukazale određene poteškoće u međusobnom funkcioniranju različitih razina društvene stvarnosti. Negativne emocije upućuju na neadekvatnu valorizaciju (rada) nastavnika te predstavljaju potencijal za dezintegracijske procese (Turner, 2016b). Praktične posljedice tih procesa mogu biti primjerice nedostatak motivacije i otpor na mikrorazini kad se uvode reforme i promjene te je zbog toga potrebno poboljšati odnos nastavnika i nadležnog ministarstva i povećati stupanj vrednovanja nastavnika.

FINANCIJSKA POTPORA

Ovaj rad je nastao bez financijske potpore.

SUKOB INTERESA

Autorice izjavljuju da nema sukoba interesa.

ETIČKO ODOBRENJE

Dopusnica za provedbu istraživanja dobivena je od Povjerenstva Odsjeka za sociologiju za prosudbu etičnosti istraživanja pri Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu.

PRISTUP PODATCIMA I TRANSPARENTNOST

Djelomičan pristup analitičkim materijalima moguć na zahtjev autoricama.

LITERATURA

- Anđelić V, Vučić M i Buić N (2020). Iskustva obrazovnih djelatnika u provedbi nastave na daljinu u sustavu strukovnog obrazovanja i obrazovanja odraslih Republike Hrvatske u uvjetima pandemije COVID-19, *Andragoški glasnik*, 24 (1-2): 21-35
- Atkinson R i Flint J (2004) Snowball Sampling. U: Lewis-Beck MS, Bryman A i Liao TF (ur.). *The Encyclopedia of Social Science Research Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1044–1045
- Baker CN, Peele H, Daniels M, Saybe M, Whalen K, Overstreet S i Trauma-Informed Schools Learning Collaborative The New Orleans (2021). The Experience of COVID-19 and Its Impact on Teachers' Mental Health, Coping, and Teaching, *School Psychology Review*, 50 (4): 491-504. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1855473>
- Bericat E (2016). The Sociology of Emotions: Four Decades of Progress, *Current Sociology*, 64 (3): 491–513. <https://doi.org/10.1177/0011392115588355>
- Brajdić Vuković M i Doolan K (2021). Očaj i sreća u doba nesreće: raznolikost ženskih doživljaja karantene za vrijeme COVID-19 pandemije. *Sociologija i prostor*, 59 (219): 241-265. <https://doi.org/10.5673/sip.59.0.9>
- Braun V i Clarke V (2012). Thematic Analysis. U: Cooper H, Camic PM, Long DL, Panter AT, Rindskopf D i Sher KJ (ur.). *APA Handbook of Research Methods in Psychology, Vol. 2: Research Designs: Quantitative, Qualitative, Neuropsychological, and Biological*. Washington: American Psychological Association, 57-71
- Brody L (1999). *Gender, Emotion, and the Family*. Cambridge: Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674028821>
- Burić I, Parmač Kovačić M i Huić A (2021). Transformational Leadership and Instructional Quality During the COVID-19 Pandemic: A Moderated Mediation Analysis, *Društvena istraživanja*, 30 (2): 181-202. <https://doi.org/10.5559/di.30.2.01>
- Collie RJ (2021). COVID-19 and Teachers' Somatic Burden, Stress, and Emotional Exhaustion: Examining the Role of Principal Leadership and Workplace Buoyancy. *AERA Open*, 7. <https://doi.org/10.1177/2332858420986187>
- Cortés-Álvarez NY, Garduño AS, Sánchez-Vidaña DI, Marmolejo-Murillo LG i Vuelas-Olmos CR (2022). A Longitudinal Study of the Psychological State of Teachers Before and During the COVID-19 Outbreak in Mexico, *Psychological Reports*. Elektronička objava teksta prije tiska, 14. svibnja. <https://doi.org/10.1177/00332941221100458>
- Deakin H i Wakefield K (2014). Skype Interviewing: Reflections of Two PhD Researchers, *Qualitative Research*, 14 (5): 603-616. <https://doi.org/10.1177/1468794113488126>
- Diehl D i McFarland DA (2012). Classroom Ordering and the Situational Imperatives of Routine and Ritual, *Sociology of Education*, 85 (4): 326–349. <https://doi.org/10.1177/0038040712452093>
- Farhadi B i Winton S (2021). Building a Plane While Flying: Crisis Policy Enactments During COVID-19 in Alberta Secondary Schools, *Journal of Teaching and Learning*, 15 (2): 117-132. <https://doi.org/10.22329/jtl.v15i2.6725>
- Fereday J i Muir-Cochrane E (2006). Demonstrating Rigor Using Thematic Analysis: A Hybrid Approach of Inductive and Deductive Coding and Theme Development, *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1):80–92. <https://doi.org/10.1177/160940690600500107>
- Garfinkel H (1967). *Studies in Ethnomethodology*. New Jersey: Prentice Hall Inc.

- Giddens A (1979). *Central Problems in Social Theory. Action, Structure and Contradiction in Social Analysis*. Los Angeles: University of California Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-349-16161-4>
- Giddens A (1984). *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. Los Angeles: University of California Press
- Given LM (2008). *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412963909>
- Goffman E (1956). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Edinburgh: University of Edinburgh
- Goffman E (1983). The Interaction Order: American Sociological Association, 1982 Presidential Address, *American Sociological Review*, 48 (1): 1–17. <https://doi.org/10.2307/2095141>
- Hargreaves A (2001). Emotional Geographies of Teaching, *Teachers College Record*, 103 (6): 1056–1080. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00142>
- Irvine A, Drew P i Sainsbury R (2012). “Am I Not Answering Your Questions Properly” Clarification, Adequacy and Responsiveness in Semi-Structured Telephone and Face-to-Face Interviews, *Qualitative Research*, 13 (1): 87-106. <https://doi.org/10.1177/1468794112439086>
- Joas H i Knöbl W (2009). *Social Theory. Twenty Introductory Lectures*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139878432>
- Keeley M i Baldwin P (2012). Final Conversations, Phase 2: Children and Everyday Communication, *Journal of Loss and Trauma: International Perspectives on Stress & Coping*, 17 (4): 376-387. <https://doi.org/10.1080/15325024.2011.650127>
- Kim LE, Oxley L i Asbury K (2021). “My Brain Feels Like a Browser with 100 Tabs Open”: A Longitudinal Study of Teachers’ Mental Health and Well-Being During the COVID-19 Pandemic, *British Journal of Educational Psychology*, 92 (1): 299-318. <https://doi.org/10.1111/bjep.12450>
- Kim LE, Oxley L i Asbury K (2022). What Makes a Great Teacher During a Pandemic, *Journal of Education for Teaching*, 48 (1): 129-131. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1988826>
- Klapproth F, Federkeil L, Heinschke F i Jungmann T (2020). Teachers’ Experiences of Stress and Their Coping Strategies During COVID-19 Induced Distance Teaching, *Journal of Pedagogical Research*, 4 (4): 444-452. <https://doi.org/10.33902/JPR.2020062805>
- Lester RR, Bolton Allanson P i Notar CE (2017). Routines Are the Foundation of Classroom Management, *Education*, 137 (4): 398-412
- Lincoln YS i Guba EG (2013). *The Constructivist Credo*. Walnut Creek: Left Coast Press
- Maag Merki K, Wullschleger A i Rechsteiner B (2022). Adapting Routines in Schools when Facing Challenging Situations: Extending Previous Theories on Routines by Considering Theories on Self-regulated and Collectively Regulated Learning, *Journal of Educational Change*. Elektronička objava teksta prije tiska, 7. srpnja. <https://doi.org/10.1007/s10833-022-09459-1>
- Markočić Dekanić A, Gregurović M i Batur M (2020). *TALIS 2018: Učitelji, nastavnici i ravnatelji – cijenjeni stručnjaci. Međunarodno istraživanje učenja i poučavanja*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja

- Nilsberth M, Liljekvist Y, Olin-Scheller C, Samuelsson J i Hallquist C (2021). Digital Teaching as the New Normal? Swedish Upper Secondary Teachers' Experiences of Emergency Remote Reaching During the COVID-19 Crisis, *European Educational Research Journal*, 20 (4): 442–462. <https://doi.org/10.1177/14749041211022480>
- Olliffe JL, Kelly MT, Gonzalez Montaner G i Yu Ko WF (2021). Zoom Interviews: Benefits and Concessions, *International Journal of Qualitative Methods*, 20: 1-8. <https://doi.org/10.1177/16094069211053522>
- Olson RE, McKenzie JJ i Patulny R (2017). The Sociology of Emotions: A Meta-Reflexive Review of a Theoretical Tradition in Flux, *Journal of Sociology*, 53 (4): 800–818. <https://doi.org/10.1177/1440783317744112>
- Sayman D i Cornell H (2021). "Building the Plane While Trying to Fly:" Exploring Special Education Teacher Narratives During the COVID-19 Pandemic, *Planning and Changing*, 50 (3/4): 191-207
- Shields R (1991). *Places on the Margin: Alternative Geographies of Modernity*. New York: Routledge
- Simonović K (2008). Prema sociologijskoj konceptualizaciji emocija, *Socijalna ekologija*, 17 (2): 149-165
- Stebbins R (2001). *Exploratory Research in the Social Sciences*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412984249>
- Sorić I i Penezić Z (2021). Osobni i kontekstualni čimbenici emocionalne iscrpljenosti školskih ravnatelja tijekom pandemije COVID-19, *Društvena istraživanja*, 30 (2): 203-225. <https://doi.org/10.5559/di.30.2.02>
- Ristić Dedić Z i Jokić B (2021). Perspektive hrvatskih učenika o nastavi na daljinu tijekom pandemije bolesti COVID-19, *Društvena istraživanja*, 30 (2): 227-247. <https://doi.org/10.5559/di.30.2.03>
- Ristivojević A i Svalina V (2022). Nastava na daljinu u hrvatskim i srpskim glazbenim školama: Stavovi i praksa nastavnika, *Metodički ogledi*, 29 (1): 241-261. <https://doi.org/10.21464/mo.29.1.3>
- Turner JH (2016a). Integrating and Disintegrating Dynamics in Human Societies. U: Abruthyn S (ur.). *Handbook of Contemporary Sociological Theory*. Mjesto: Springer, 19-43. https://doi.org/10.1007/978-3-319-32250-6_2
- Turner JH (2016b) The Macro and Meso Basis of the Micro Social Order. U: Abruthyn S (ur.). *Handbook of Contemporary Sociological Theory*. Mjesto: Springer, 123-149. https://doi.org/10.1007/978-3-319-32250-6_7
- Vučković Juroš T (2012). Isprepletanje istraživačkih odluka i teorijskog utemeljenja: primjer jednog istraživanja kolektivnih sjećanja, *Revija za sociologiju*, 42 (2): 141-160. <https://doi.org/10.5613/rzs.42.2.2>

Routines and Emotions of Teachers as a Structural Element of the Educational System During Distance Learning

Đurđica DEGAČ  <https://orcid.org/0000-0003-3718-2306>

Department of Sociology, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Zagreb, Croatia
djdegac@ffzg.unizg.hr

Jana VUKIĆ  <https://orcid.org/0000-0003-2153-7555>

Department of Sociology, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Zagreb, Croatia
jana.vukic@ffzg.unizg.hr

ABSTRACT

The sudden transition to distance learning in 2020 due to the COVID-19 pandemic required teachers to adjust by creating new teaching routines. This process was accompanied by complex emotional experiences as they tried to live their professional and personal lives. To point to the importance of maintaining routines for the sake of ontological security and social integration, and the relevance of emotions during distance learning, we utilise Giddens' theory of structuration, focusing on routinisation and regionalisation of interactions, and Turner's analysis of integration processes and the role of emotions in them. We examine (i) how teaching routines were shaped and regionalised and (ii) what positive and negative emotions teachers experienced during distance learning in interactions with various actors. In the paper, the interviews conducted in 2020 with 32 subject teachers were analysed using deductive-inductive thematic analysis. Three themes were constructed; the permeation of the public sphere in teachers' personal space, the establishment of routines and emotional experiences, including sub-themes. This paper indicates that the preservation and creation of new routines and (positive) emotions and expectations in interactions are a potential that can enable overcoming crises or challenging situations such as distance learning, sometimes in such a way that the demarcation between the public and private spheres is violated. On the other hand, the appearance of negative emotions and long-term negative emotional states at the micro level indicate, from teachers' perspective, inadequate valorisation of their work by higher institutional levels and represent a potential for disintegration processes.

Key words: teachers, routinisation, regionalisation, emotions, integration

