

Obilježja profesionalne socijalizacije i njihov doprinos razvoju pozitivnih odnosa mladih znanstvenika prema nastavi

Miočić, Ivana

Doctoral thesis / Disertacija

2021

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:020602>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-06-26**



Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Ivana Miočić

**OBILJEŽJA PROFESIONALNE
SOCIJALIZACIJE I NJIHOV DOPRINOS
RAZVOJU POZITIVNOG ODNOSA
MLADIH ZNANSTVENIKA PREMA
NASTAVI**

DOKTORSKI RAD

Rijeka, 2021.

SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Ivana Miočić

**OBILJEŽJA PROFESIONALNE
SOCIJALIZACIJE I NJIHOV DOPRINOS
RAZVOJU POZITIVNOG ODNOSA
MLADIH ZNANSTVENIKA PREMA
NASTAVI**

DOKTORSKI RAD

Mentorica: prof. dr. sc. Jasminka Ledić

Rijeka, 2021.

UNIVERSITY OF RIJEKA
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF EDUCATION

Ivana Miočić

**FEATURES OF PROFESSIONAL
SOCIALISATION AND THEIR
CONTRIBUTION TO THE
DEVELOPMENT OF A POSITIVE
ATTITUDE AMONGST JUNIOR
RESEARCHERS TOWARDS THE
TEACHING PROCESS**

DOCTORAL THESIS

Rijeka, 2021.

Mentorica: prof. dr. sc. Jasminka Ledić

Doktorski rad obranjen je dana 17. veljače 2021. godine na Filozofskome fakultetu u Rijeci, pred povjerenstvom u sastavu:

1. prof. dr. sc. Vesna Kovač, Filozofski fakultet u Rijeci, predsjednica povjerenstva
2. izv. prof. dr. sc. Bojana Čulum Ilić, Filozofski fakultet u Rijeci, članica povjerenstva
3. prof. dr. sc. Igor Radeka, Odjel za pedagogiju Sveučilišta u Zadru, član povjerenstva

ZAHVALA

Od gotovo četiristo stranica ovog doktorskoga rada, ovo je zasigurno jedna od stranica koju je bilo najteže napisati budući da nije lako pronaći prave riječi kojima bih se zahvalila svima koji su me tijekom procesa nastanka ovog doktorskog rada podržavali, podučavali, usmjeravali, ohrabrivali, nesebično pomagali, tješili, pružali mi razumijevanje i ukazivali povjerenje. Abecednim redom zahvaljujem se:

***APROFRAME projektnom timu** koji me uveo u svijet znanosti, posebice kvalitativnih istraživanja;*

***Bojani, Ivi, Nadji, Neni i Zlatki**, mladim snagama Odsjeka za pedagogiju Filozofskoga fakulteta u Rijeci, na golemoj podršci, razumijevanju i prijateljstvu koje nam se putem dogodilo;*

***Deniju Kirinčiću**, mojem kolegi i prijatelju, na kontinuiranoj, nesebičnoj i stručnoj pomoći u prevođenju na engleski jezik;*

***Jasminki Ledić**, mojoj dragoj mentorici, na godinama prijateljstva, zajedničkog učenja i rada, motiviranja i usmjeravanja na putu mog osobnog i profesionalnog odrastanja;*

***Luki Likeru**, mojem suprugu, najsnažnijem stupu podrške i neizmjernog razumijevanja;*

***Mariji Brajdić Vuković**, mojoj neformalnoj komentorici, na metodološkom znanju kojeg mi je prenijela i istraživačkoj znatiželji koju je u meni potaknula;*

***Miočićima**, mojoj obitelji, hvala što postojite;*

***Sandri Jukić** na izvrsno i brzo napravljenoj lekturi teksta ovog doktorskog rada;*

***sudionicima istraživanja** koji su izdvojili svoje vrijeme za sudjelovanje u ovom istraživanju te sa mnom nesebično podijelili svoja profesionalna i osobna iskustva.*

Svim profesorima, prijateljima i članovima obitelji koje ovdje nisam uspjela osobno imenovati, a također se prepoznaju u opisu mojih vrijednih suputnika na putu nastanka ovog doktorskog rada također se od srca zahvaljujem.

SAŽETAK

Doktorski rad pod naslovom *Obilježja profesionalne socijalizacije i njihov doprinos razvoju pozitivnog odnosa mladih znanstvenika prema nastavi* bavi se istraživanjem različitih procesa, mehanizmima i događaja koji su doprinijeli razvoju pozitivnog odnosa mladih znanstvenika spram rada u nastavi tijekom njihove profesionalne socijalizacije u akademsku profesiju. U ovom istraživanju korišten je kvalitativni istraživački pristup i strategija studije slučaja koja je obuhvatila pet žena – mladih znanstvenica – zaposlenih u različitim institucijama/disciplinama u hrvatskom visokoobrazovnom sustavu. Zajedničko im je to da su u njihovom profesionalnom iskustvu prepoznate dimenzije pozitivnog odnosa spram rada u nastavi (emocionalna dimenzija, dimenzija profesionalnog razvoja; dimenzija konstruktivističkog pristupa u poučavanju; dimenzija povezanosti nastavnog i istraživačkog rada). Željelo se istražiti koja su obilježja profesionalne socijalizacije (na osobnoj/mikrorazini, institucionalnoj/mezorazini i disciplinarnoj/makrorazini) doprinijela razvoju tih obilježja, a s tim ciljem prikupljeni su i analizirani različiti kvalitativni izvori podataka (npr. intervjui, dokumentacija i sl.). Rezultati istraživanja pokazali su da mladi znanstvenici koji imaju pozitivan odnos spram rada u nastavi rano prepoznaju osobnu sklonost spram rada u nastavničkoj profesiji, iskazuju zadovoljstvo u radu u visokom obrazovanju te posjeduju dobro razvijene „meke vještine“. Njihovo blisko radno okruženje i odnos sa studentima je poticajno, iako njihove institucije najčešće nemaju dostatne mehanizme profesionalnog razvoja. Pored toga, mladi znanstvenici iskazuju potrebu da se disciplinarna znanja stječu kroz praktičan rad i iskustveno učenje. Temeljem rezultata istraživanja, navedene su preporuke za unapređenje sustava podrške mladim znanstvenicima u njihovoj profesionalnoj socijalizaciji u nastavnu djelatnost.

Ključne riječi: akademska profesija, kvalitativna studija slučaja, mladi znanstvenici, pozitivan odnos prema nastavi, profesionalna socijalizacija, visokoškolska nastava

ABSTRACT

The doctoral thesis entitled *Features of Professional Socialisation and their Contribution to the Development of a Positive Attitude amongst Junior Researchers towards the Teaching Process* deals with the research of various processes, mechanisms and events that contributed to the development of a junior researchers' positive attitude towards teaching during their professional socialization. This research was based on a qualitative research approach and a case study that included five women – junior researchers – employed in various institutions / disciplines in the Croatian higher education system. What they have in common is that the dimensions of a positive attitude towards teaching in their professional experience have been recognized. (emotional dimension, dimension of professional development; dimension of a constructivist approach to learning and teaching; dimension of teaching and research nexus). The aim was to investigate which aspects of professional socialization (at a personal/micro level, institutional/meso level and disciplinary/macro level) contributed to the development of these dimensions, and for this purpose, various qualitative data sources (e.g. interviews, documentation, etc.) were collected and analysed. Research results showed that junior researchers who have a positive attitude towards teaching recognize their inclination towards work early on in the teaching profession, express a higher level of job satisfaction and possess well-developed “soft skills“. Their close work environment and relationship with students are stimulating, although their institutions usually do not have sufficient mechanisms for professional development. Also, junior researchers express the need for disciplinary knowledge to be acquired through practical work and experiential learning. Based on the results of the research, recommendations for the improvement of the support system for junior researchers in their professional socialization into teaching are given.

Keywords: academic profession, qualitative case study, junior researchers, positive attitude towards teaching, professional socialization, higher education

PREDGOVOR

Rad na ovoj doktorskom radu započeo je u jesen 2015. godine upisom na Poslijediplomski sveučilišni (doktorski) studij *Pedagogija*, a osim kroz kolegije i aktivnosti na samom studiju, ovaj doktorski rad uvelike se formirao u okvirima triju znanstveno-istraživačkih projekta provedenih na Odsjeku za pedagogiju Filozofskoga fakulteta u Rijeci, pod vodstvom prof. dr. sc. Jasminke Ledić.

Na samim počecima, u suradnji sa studijskom savjetnicom, kasnije i mentoricom na doktorskoj disertaciji, prof. dr. sc. Jasminkom Ledić, ideja je bila graditi ovaj doktorski rad kao nastavak rada na znanstveno-istraživačkom projektu „Kompetencijski profil akademske profesije: između novih zahtjeva i mogućnosti“ (APROFRAME).¹ Projekt APROFRAME financirala je Hrvatska zaklada za znanost u okviru natječaja „Istraživački projekti“ iz listopada 2013. godine, temeljem Ugovora o dodjeli sredstava Zaklade I-2148-2014. Projekt je financiran za razdoblje od 1. lipnja 2014. do 31. svibnja 2017. U okviru projekta APROFRAME objavljeno je više znanstvenih radova koji značajno doprinose razumijevanju akademske profesije i profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika u hrvatskom sustavu visokog obrazovanja. U prvom, kvantitativnom dijelu istraživanja u okviru ovoga projekta, provedenog na uzorku sveučilišnih nastavnika u svim suradničkim i znanstveno-nastavnim zvanjima, sa svih javnih sveučilišta u Republici Hrvatskoj, cilj je bio istražiti njihovu procjenu važnosti i ovladanosti kompetencijama akademske profesije. U drugom dijelu istraživanja korišten je kvalitativni metodološki pristup na uzorku akademskih djelatnika – mladih znanstvenika – koji se nalaze na početku znanstveno-nastavne karijere, a cilj je bio istražiti na koji se način kroz profesionalnu socijalizaciju usvajaju važni implicitni i eksplicitni elementi akademske profesije. U preporukama za buduća istraživanja proizašlim iz rezultata rada na projektu APROFRAME, ističe se potreba da se *mladim znanstvenicima i znanstvenicama* kao specifičnom dijelu akademske zajednice posveti dodatni istraživački interes, a te su spoznaje poslužile kao temelj za promišljanje istraživanja u okviru ovog doktorskog rada.

S ciljem osiguravanja mogućnosti za daljnji nastavak istraživanja tema kojima se bavio projekt APROFRAME, osigurana su čak dva nova znanstveno-istraživačka projekta koja su to omogućila. Prvo, projektni prijedlog koji je prijavljen na natječaj Hrvatske zaklade za znanost omogućio je da se od listopada 2016. godine rad na doktorskoj disertaciji odvija uz potporu

¹ Više informacija o APROFRAME projektu dostupno je na poveznici: <http://projekti.uniri.hr/aproframe.html> (preuzeto 22.10.2020).

*Projekta razvoja karijera mladih istraživača – izobrazba novih doktora znanosti.*² Projekt se formalno prekida 30. rujna 2019. (zbog promjene ugovora o radu), međutim rad na istraživanju nastavlja se u planiranom smjeru, a to je provođenje studije slučaja putem koje se nastoji doprinijeti razumijevanju obilježja profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika koja doprinose razvoju pozitivnog odnosa spram rada u nastavi u hrvatskom sustavu visokog obrazovanja. Drugo, od ožujka 2019. godine pa do kraja rada na doktorskoj disertaciji, podrška u znanstveno-istraživačkom radu osigurana je uz pomoć projekta *Profesionalna socijalizacija mladih znanstvenika u nastavnu djelatnost* (broj: uniri-drustv-18-19). Riječ je o trogodišnjem znanstveno-istraživačkom projektu kojeg podupire Sveučilište u Rijeci.

Rad na disertaciji u okviru različitih znanstveno-istraživačkih projekata omogućio je materijalne resurse neophodne za kvalitetan istraživački rad (kupnju literature i opreme, provođenje terenskog istraživanja, odlasci na usavršavanja i konferencije i sl.), međutim ponajviše je značajan zbog kolegijalne podrške, suradnje, učenja, dijeljenja znanja i iskustava među članovima projektnih timova. Smatram ih ključnim faktorima koji su doprinijeli su da ova doktorska disertacija bude dovršena i dostupna zainteresiranim čitateljima.

² Više informacija o *Projektu razvoja karijera mladih istraživača – izobrazba novih doktora znanosti* dostupno je na poveznici: https://hrzz.hr/wp-content/uploads/2020/06/Natjecaj_doktorandi-2015.pdf (preuzeto 22.10.2020).

SADRŽAJ

1. UVOD	1
1.1. Uvodna ilustracija.....	1
1.2. O istraživanju.....	2
1.3. Struktura doktorskog rada	4
2. PREGLED DOSADAŠNJIH ISTRAŽIVANJA	7
2.1. Nastavna djelatnost u visokom obrazovanju	7
2.1.1. Pregled aktualnih policy dokumenata u području nastavne djelatnosti u visokom obrazovanju na europskom i nacionalnom prostoru	7
2.1.2. Pregled istraživanja u području nastavne djelatnosti u visokom obrazovanju	13
2.1.2.1. Pristupi i perspektive poučavanja u visokom obrazovanju	13
2.1.2.2. Nastavničke kompetencije i profesionalni razvoj sveučilišnih nastavnika	16
2.1.2.3. Odnos nastave i istraživanja	18
2.1.2.4. Emocionalna dimenzija rada sveučilišnih nastavnika	21
2.1.3. Nastavna djelatnost u visokom obrazovanju u kontekstu rodni razlika.....	23
2.2. Profesionalna socijalizacija u akademsku profesiju	25
2.2.1. Perspektive istraživanja i definiranja profesionalne socijalizacije	25
2.2.2. Obilježja i izazovi profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika.....	29
2.2.3. Profesionalna socijalizacija u akademsku profesiju u kontekstu rodni razlika....	31
2.3. Zaključci poglavlja	35
3. KONCEPTUALNO-METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA	36
3.1. Predmet istraživanja	37
3.2. Ciljevi i istraživačka pitanja	39
3.3. Konceptualni okvir(i) istraživanja	40
3.3.1. Pozitivan odnos prema radu u nastavi	42
3.3.2. Profesionalna socijalizacija mladih znanstvenika u nastavnu djelatnost.....	47
3.4. Strategija istraživanja – studija slučaja.....	50
3.4.1. Obilježja kvalitativne studije slučaja	50
3.4.2. Dizajn studije slučaja	53
3.5. APROFRAME projekt i proces odabira slučajeva	56
3.6. Tehnike i metode prikupljanja/obrade podataka	57
3.6.1. Intervjuiranje mladih znanstvenica	58
3.6.1.1. Anonimnost i povjerljivost podataka	59
3.6.1.2. Protokol intervjuiranja mladih znanstvenica.....	60
3.6.1.3. Provođenje intervjua s mladim znanstvenicama	61
3.6.1.4. Obrada i tematska analiza intervjua s mladim znanstvenicama.....	61

3.6.2. Refleksija sudionica istraživanja na rezultate analize intervjua i potvrđivanje daljnijeg tijeka istraživanja	63
3.6.3. Intervjuiranje „značajnih drugih“	65
3.6.3.1. Protokol intervjua sa „značajnim drugima“	65
3.6.3.2. Provođenje intervjua sa „značajnim drugima“	66
3.6.3.3. Obrada i tematska analiza intervjua sa „značajnim drugima“	66
3.6.4. Analiza studentskih perspektiva	67
3.6.4.1. Studentske evaluacije nastave	67
3.6.4.2. Fokus grupa sa studenticama.....	67
3.6.5. Analiza institucijskog okruženja	68
3.6.5.1. Anonimnost podataka u analiza institucijskog okruženja	71
3.6.6. Sažetak profesionalne biografije i ključnih postignuća u karijeri mladih znanstvenica i „značajnih drugih“	72
3.7. Procjena kriterija valjanosti istraživanja.....	73
3.7.1 Kriterij vjerodostojnosti	73
3.7.2. Kriterij transferabilnosti.....	74
3.7.3. Kriterij refleksivnosti	74
4. PROCES ODABIRA SLUČAJEVA.....	77
4.1. Analiza iskustava u radu u nastavi sudionika APROFRAME istraživanja	77
4.2. Konačan odabir slučajeva	82
5. REZULTATI ISTRAŽIVANJA	87
5.1. Rezultati istraživanja prvog slučaja – <i>Matea</i>	88
5.2. Rezultati istraživanja drugog slučaja – <i>Dora</i>	134
5.3. Rezultati istraživanja trećeg slučaja – <i>Tena</i>	180
5.4. Rezultati istraživanja četvrtog slučaja – <i>Irena</i>	227
5.5. Rezultati istraživanja petog slučaja – <i>Klara</i>	272
5.6. „Cross-case“ pregled rezultata istraživanja	308
6. DISKUSIJA REZULTATA.....	320
6.1. Uvod u diskusiju rezultata istraživanja – odgovor na „problem“ generalizacije	320
6.2. Obilježja profesionalne socijalizacije i njihov doprinos razvoju pozitivnog odnosa prema nastavi na mikro, mezo i makrorazini	323
6.2.1. Mikrorazina.....	324
6.2.1.1. Rano prepoznata sklonost spram nastavničke profesije	324
6.2.1.2. Zadovoljstvo profesijom	325
6.2.1.3. Razvijene „soft skills“	327
6.2.2. Mezorazina.....	328
6.2.2.1. Snažne mikrokulture	328

6.2.2.2. (Ne)formalni i (ne)dostatni mehanizmi profesionalnog razvoja nastavnika	331
6.2.2.3. Višestruki utjecaji na studente.....	333
6.2.3. Makrorazina	336
6.2.3.1. Disciplina se uči kroz praksu i iskustvo	337
6.3. Otvorena pitanja i mogućnosti daljnjeg istraživanja	338
6.4. Ograničenja istraživanja	340
7. ZAKLJUČCI I PREPORUKE.....	342
7.1. Zaključna razmatranja i preporuke za unaprjeđenje sustava podrške mladih znanstvenika	342
7.2. Zaključna samorefleksija	350
8. LITERATURA	352
9. ILUSTRACIJE	371
9.1. Popis tablica.....	371
9.2. Popis slika.....	373
10. PRILOZI.....	375

1. UVOD

1.1. Uvodna ilustracija

Matea, Dora, Tena, Irena i Klara mlade su žene, docentice, znanstvenice i nastavnice zaposlene u sustavu visokog obrazovanja u Republici Hrvatskoj. Zaposlene su na različitim visokoškolskim institucijama i u različitim područjima znanosti. One se razlikuju po svojem temperamentu, obiteljskoj pozadini iz koje dolaze te obrazovnim iskustvima koja su stjecale tijekom života. Razlikuju se i po znanstvenoj produktivnosti, kao i po izazovima s kojima se svakodnevno susreću u radu u visokom obrazovanju te napredovanju u karijeri. Ipak, ove mlade nastavnice i znanstvenice imaju nešto zajedničko, a to je da se u njihovom radnom iskustvu prepoznaju obilježja pozitivnog odnosa prema radu u nastavi. To bi značilo da ove mlade nastavnice i znanstvenice u radu u nastavi doživljavaju iznimno pozitivna emocionalna iskustva – ljubav, strast, posvećenost i entuzijazam prema nastavi i u odnosu prema studentima. U radu u nastavi imaju tendenciju primjenjivati konstruktivistička načela poučavanja te nastavu organiziraju tako da je usmjerena na studente i njihove potrebe. Smatraju da je za kvalitetan rad u nastavi važno biti educiran te su same sudjelovale u edukacijama i usavršavanjima za rad u nastavi, a neke od njih su čak bile i nagrađivane za svoja nastavna postignuća. Također smatraju da je rad u nastavi važan i vrijedan jednako kao i znanstveni rad, a takav stav neovisan je o tome poistovjećuju li se primarno sa svojom ulogom nastavnice ili znanstvenice. Zajedničko im je i to da su sve zaposlene u hrvatskom sustavu visokog obrazovanja u kojem su prepoznati brojni izazovi s kojima se susreću mladi znanstvenici i znanstvenice od kojih se posebice ističe izostanak sustavne i kvalitetne podrške, vođenja i edukacije za rad u visokoškolskoj nastavi.

Promatrajući njihova iskustva koja predstavljaju slučajeve pozitivnog odnosa spram rada u nastavi, nameću se brojna pitanja. Primjerice, što je dovelo do toga da se u njihovim slučajevima razvije pozitivan odnos prema nastavi, posebice ako imamo na umu izazove sustava visokog obrazovanja u kojem su zaposlene? Što je obilježilo proces njihove profesionalne socijalizacije u akademsku profesiju? Kakvi su njihovi stavovi, iskustva i sustav vrijednosti s kojima su ušle u sustav visokog obrazovanja? Kakve su institucije na kojima su zaposlene? Odudaraju li njihove institucije ili se uklapaju u opis izazova s kojim se suočava sustav visokoga obrazovanja u Republici Hrvatskoj? Je li institucijsko okruženje u kojem se

nalaze podržavajuće i poticajno za mlade znanstvenice koje se nalaze na početku akademske karijere? Je li i kako njihova disciplinarna zajednica doprinijela tome da se kod njih razvije pozitivan odnos spram rada u nastavi? Ova kratka ilustracija predstavlja sukob problema kojim se bavi ovaj doktorski rad. Temeljni pojmovi koji su u fokusu ovog istraživanja odnose se na „profesionalnu socijalizaciju mladih znanstvenika“ te „pozitivan odnos prema nastavi“, a predstavljeni su u nastavku.

1.2. O istraživanju

Međunarodna istraživanja, a tijekom posljednjih nekoliko godina i istraživanja u nacionalnom istraživačkom prostoru upućuju na povećani interes za teme vezane uz visokoškolsku nastavu i profesionalnu socijalizaciju mladih znanstvenika. Ovaj doktorski rad predstavlja nastavak rada na istraživanju provedenom u okviru znanstveno-istraživačkoga projekta „*Kompetencijski profil akademske profesije: između novih zahtjeva i mogućnosti*“ (APROFRAME), čiji su rezultati, između ostaloga, pokazali potrebu za nastavkom istraživanja problematike koja se bavi profesionalnom socijalizacijom mladih znanstvenika u hrvatskom sustavu visokoga obrazovanja. Do sada se u hrvatskom istraživačkom prostoru nisu provodila istraživanja putem kojih se nastoje istražiti aspekti pozitivnog odnosa spram rada u visokoškolskoj nastavi i načini na koji profesionalna socijalizacija doprinosi razvoju pozitivnog odnosa spram rada u nastavi. Ovo istraživanje stoga otvara novi istraživački prostor i svoj fokus usmjerava na dosada slabo istraženu, pozitivnu praksu nastavnog rada na hrvatskim sveučilištima.

Profesionalna socijalizacija podrazumijeva dinamičan, interaktivan i evoluirajući proces uključivanja i prilagođavanja pojedinca normama koje vrijede u odabranoj profesiji (Weidman i Stein, 2003), a u slučaju ovoga istraživanja, u fokusu je akademska profesija. Riječ je o procesu socijalizacije u akademsku kulturu kroz kojeg mladi znanstvenici usvajaju norme i standarde, vrijednosti i stavove, kao i znanja, vještine i uzorke ponašanja povezane s njihovim statusom u akademskoj zajednici (Hakala, 2009). Proces profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika može se promatrati na tri razine – mikrorazina, mezorazina i makrorazina profesionalne socijalizacije (Brajdić Vuković, 2012). Na mikrorazini promatraju se osobne karakteristike mladih znanstvenika koje uvjetuju kako će se osoba na početku karijere uspjeti prilagoditi i usvojiti „pravila igre“ profesionalnog okruženja u kojem se je našla. Na mezorazini odnosno institucionalnoj razini promatraju se specifičnosti i kultura institucijskog okruženja, organizacija rada, međuljudski odnosi, posebice odnosi sa „značajnim drugima“ – mentorima,

kolegama, istraživačkim grupama. Na makrorazini odnosno disciplinarnoj razini profesionalne socijalizacije promatra se kako na proces prilagodbe mladog znanstvenika utječe kontekst disciplinarnog kulture i disciplinarnog istraživačke zajednice koja nadilazi institucionalne pa čak i okvire nacionalnog sustava visokog obrazovanja (Brajdić Vuković, 2012).

Nadalje, u kontekstu različitih procesa koji se događaju u okviru profesionalne socijalizacije, ovo istraživanje poseban fokus stavlja na one aspekte profesionalne socijalizacije koji obuhvaćaju rad u visokoškolskoj nastavi. Još preciznije, ovo istraživanje bavi se *pozitivnim odnosom spram rada u visokoškolskoj nastavi*. Temeljem pregleda istraživanja i analize literature, za potrebe ovog doktorskog rada konstruiran je konceptualni okvir za istraživanje pozitivnog odnosa spram rada u nastavi u visokom obrazovanju. Ovaj konceptualni okvir zamišljen je kao četverodimenzionalni koncept koji nije ograničen specifičnostima nastave u pojedinoj disciplini. Konceptualni okvir sastoji se od četiri dimenzije – *emocionalna dimenzija, profesionalni razvoj, konstruktivistički pristup poučavanju i povezanost nastave i istraživanja* koje mogu poslužiti kao leće putem kojih se na sveobuhvatan način može sagledati nastavnikov osoban (pozitivan) odnos prema nastavi.

Temeljno istraživačko pitanje na koje ovo istraživanje nastoji odgovoriti jest – *Koji su procesi, mehanizmi i događaji u procesu profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika doprinijeli razvoju njihova pozitivnog odnosa spram rada u nastavi?*. U skladu s time, znanstveno spoznajni cilj ovog istraživanja jest prepoznati, opisati i razumjeti obilježja procesa profesionalne socijalizacije koja povoljno djeluju na razvoj dimenzija pozitivnog odnosa mladih znanstvenika spram nastavne djelatnosti u sustavu visokog obrazovanja u Republici Hrvatskoj. U širem smislu, opći društveni cilj istraživanja je, preporukama temeljenima na rezultatima istraživanja, doprinijeti unapređenju sustava podrške mladim znanstvenicima u njihovoj profesionalnoj socijalizaciji u smjeru razvoja njihova pozitivnog odnosa prema nastavi. Temeljem ovako postavljenih ciljeva istraživanja, definirana su četiri specifična istraživačka pitanja: (1) *Koje su osobne predispozicije mladih znanstvenika (osobne karakteristike, iskustva, stavovi, vrijednosti) koje utječu na razvoj pozitivnih odnosa spram nastavne djelatnosti?*; (2) *Kako na razvoj pozitivnog odnosa spram nastavne djelatnosti utječe kontekst institucije na kojoj mladi znanstvenik djeluje te značajni socijalizacijski procesi (mentorstvo, suradnički odnosi) koji se događaju na razini institucije?*; (3) *Kako na razvoj pozitivnog odnosa spram nastavne djelatnosti utječe kontekst znanstvene discipline u kojem mladi znanstvenik djeluje?*; te (4) *Kako nam razumijevanje obilježja profesionalne socijalizacije koja doprinose razvoju pozitivnog odnosa mladih znanstvenika prema nastavi*

može pomoći u unapređenju sustava podrške mladim znanstvenicima u njihovoj profesionalnoj socijalizaciji u nastavnu djelatnost?

S obzirom na prirodu istraživačkih pitanja, za potrebe ovog istraživanja odabran je kvalitativni istraživački pristup. Kvalitativni pristup omogućava proučavanje fenomena u njihovu prirodnom okruženju, a temelji se na osobnim iskustvima, životnim pričama, pojedinačnim ili skupnim intervjuima, opažanjima, analizi dokumenata i drugih izvora koji opisuju svakodnevne ili izuzetne trenutke značajne za život pojedinca (Milas, 2007). Kvalitativna istraživanja proučavaju fenomene u svom povijesnom i socijalnom kontekstu nastojeći razumjeti i interpretirati smisao ili značenje njihovih radnji, doživljaja i svakodnevnog iskustva, što pristaje i načinima istraživanja na području društvenih znanosti (Halmi, 2005). Kao temeljna istraživačka strategija unutar kvalitativne paradigme odabrana je studija slučaja (eng. *case study*). Studija slučaja podrazumijeva dubinsko istraživanje nekog fenomena – slučaja (pojedince, projekta, politike, institucije i sl.) iz različitih perspektiva te u stvarnom životnom kontekstu (Simons, 2012). Za potrebe ove studije slučaja odabrano je pet slučajeva tj, pet žena – mladih znanstvenica – u čijem su profesionalnom iskustvu prepoznata obilježja pozitivnog odnosa prema nastavi. To bi značilo da su za potrebe ove studije odabrani slučajevi bogati informacijama koje su u fokusu istraživanja (uzorak intenzivnih slučajeva). U istraživanju svakog slučaja vodilo se računa o triangulaciji, što bi značilo da su korištene različite metode i izvori podataka kako bi se slučaj mogao čim dublje opisati i u cijelosti razumjeti te kako bi se odgovorilo na postavljena istraživačka pitanja.

1.3. Struktura doktorskog rada

Strukturu ovog doktorskog rada sačinjava deset dijelova – (1.) *Uvod*; (2.) *Pregled dosadašnjih istraživanja*; (3.) *Konceptualno-metodološki okvir istraživanja*; (4.) *Proces odabira slučajeva* (5.) *Rezultati istraživanja*; (6.) *Diskusija rezultata*; (7.) *Zaključci i preporuke*; (8.) *Literatura*, (9.) *Ilustracije* i (10.) *Prilozi*, a sadržaj ovih poglavlja ukratko je predstavljen u nastavku.

U uvodnom poglavlju ukratko je prikazana ilustracija ovog istraživanja te sažete informacije o samom istraživanju i strukturi rada. Nakon toga, u drugom poglavlju slijedi pregled dosadašnjih istraživanja fokusirajući se na istraživanja koja se bave *nastavnom djelatnošću u visokom obrazovanju te profesionalnom socijalizacijom mladih znanstvenika* također u sustavu u visokoga obrazovanja.

U trećem poglavlju prikazan je konceptualno-metodološki okvir istraživanja. Poglavlje donosi pregled metodoloških odluka donesenih za potrebe ovog istraživanja, prikazanih kroz sedam faza – (1) *definiranje predmeta istraživanja*; (2) *definiranje ciljeva i istraživačkih pitanja*; (3) *definiranje konceptualnog okvira istraživanja*; (4) *odabir strategije istraživanja – studije slučaja*; (5) *odabir slučajeva za studiju slučaja*; (6) *odabir metoda prikupljanja podataka* te (7) *procjena kriterija valjanosti istraživanja*. S ciljem doprinosa znanstvenoj rigoroznosti te mogućnosti repliciranja ove studije u nekim drugim okolnostima, svaka od ovih faza detaljno je obrazložena.

U petom poglavlju prikazan je proces odabira slučajeva, a zatim slijedi najiscrpniji dio rada - peto poglavlje u kojem su prikazani rezultati istraživanja. Poglavlje je koncipirano u dva dijela. Prvo se prikazuju rezultati istraživanja svakog pojedinog slučaja i to tako da se (za svaki pojedini slučaj) rezultati prikazuju po fazama istraživanja. S ciljem što veće sistematičnosti i jasnoće prikaza podataka, ali i kasnije usporedbe slučajeva, faze su imenovane slovnim oznakama i to na sljedeći način: (A) *Sažetak profesionalne biografije i ključnih postignuća u karijeri mlade znanstvenice*; (B) *Analiza institucijskog okruženja*; (C) *Intervju s mladom znanstvenicom*; (D) *Intervju sa „značajnim drugima“*; (E) *Studentske perspektive* i (F) *Zaključci istraživanja slučaja*. Nakon što su prikazani pojedinačni rezultati, u završnom dijelu ovog poglavlja prikazuju se i skupni rezultati tj. pregled rezultata istraživanja svih pet slučajeva (po navedenim fazama), s ciljem jasnijeg pregleda i boljeg razumijevanja prikupljenih podataka. Motiv za iscrpan i detaljan pristup razradi konceptualno-metodološkog okvira istraživanja kao i prikaza odabira slučajeva i rezultata istraživanja proizlazi iz smjernica u metodološkoj literaturi koje upućuju na to da studije slučaja koje su objavljene bez dovoljno detalja koji čitatelju omogućuju razumijevanje dizajna studije slučaja i bez obrazloženja ključnih metodoloških odluka, dovode u pitanje kvalitetu i kredibilitet provedene studije (Morse, 2011.; Hallberg, 2013. prema Hyett, Kenny i Dickson-Swift, 2014).

Nakon rezultata istraživanja, slijedi peto poglavlje u kojem je prikazana diskusija rezultata istraživanja. Diskusija rezultata istraživanja daje odgovore na postavljena istraživačka pitanja, a vođena je načelima transferabilnosti i naturalističke generalizacije, odnosno mogućnošću da se rezultati ovoga istraživanja mogu prepoznati (transferirati) i u nekim drugim slučajevima, a ne nužno samo onima zahvaćenim ovim istraživanjem. U šestom poglavlju iznose se temeljni zaključci i preporuke proizašle iz ovog istraživanja. Na samom kraju naveden je popis literature, ilustracija i priloga.

U ovom istraživanju mnogo pažnje posvećeno je promišljanju o svim odlukama (npr. kako osmisliti nacrt studije slučaja; kako pristupiti prikupljanju, analizi i obradi podataka; koje metode koristiti; kako čuvati anonimnost sudionika; kako prikazati prikupljene rezultate i sl.). Mnoge od tih odluka donesene nakon traganja za savjetima u metodološkoj literaturi koja se bavi studijom slučaja, iako se primjećuje da u literaturi ne postoje „gotovi recepti“ koji definiraju očekivani/propisani tijek planiranja i provođenja studije slučaja. Ova strategija opisuje se kao fleksibilna strategija koja od istraživača koji ju provodi očekuje sposobnosti prilagodbe procesu istraživanja te poznavanje i primjenu različitih metoda i instrumenta za prikupljanje podataka o slučaju. Osim toga, mnoge su odluke bile donesene nakon diskusija i savjetovanja s mentoricom i drugim znanstvenicima – stručnjacima iz ovog područja. Neke su odluke bile uvjetovane materijalnim resursima dostupnima za ovo istraživanje, a neke su naprosto donesene intuitivno, predviđajući potencijalne uspješne ishode takvih istraživačkih odluka.

U ovoj studiji slučaja inzistiralo se na strogoj primjeni načela povjerljivosti i anonimnosti svih sudionika kao i institucija s kojih dolaze što je za studiju slučaja koja na iscrpan i sveobuhvatan način nastoji prikupljati i analizirati podatke, velik izazov. Poštivanje ovog načela katkada je značilo nemogućnosti prikazivanja vrlo značajnih detalja iz opisa profesionalne biografije i procesa profesionalne socijalizacije koje bi mogle uputiti na identitet sudionika istraživanja. Također, nisu navedena imena institucija na kojima su mlade znanstvenice zaposlene (a u skladu s time niti reference na kojima se temelji opis njihova institucijskoga okruženja), stoga se od čitatelja ovog doktorskog rada očekuje da se pozicionira u ulogu kritičkog prijatelja koji ima povjerenje spram prikazanih rezultata i istraživačkih odluka donesenih u ovom istraživanju.

2. PREGLED DOSADAŠNJIH ISTRAŽIVANJA

Ovaj doktorski rad u svom primarnom fokusu ima dva fenomena koja istražuje, a to su *nastavna djelatnosti u visokom obrazovanju* (još preciznije – pozitivan odnos spram rada u visokoškolskoj nastavi) te *profesionalna socijalizacija mladih znanstvenika u sustavu u visokoga obrazovanja*. Poglavlje koje slijedi prikazuje recentne spoznaje i rezultate istraživanja u okviru ovih dvaju područja, a te su spoznaje poslužile za daljnju razradu konceptualno-metodološkog okvira istraživanja. Ovo poglavlje koncipirano u dva dijela i to tako da je prvi dio posvećen temi nastavne djelatnosti u visokom obrazovanju (potpoglavlje 2.1.), a drugi profesionalnoj socijalizaciji mladih znanstvenika (potpoglavlje 2.2.). Cilj je ovog poglavlja prikazati relevantne *policy* dokumente te rezultate međunarodnih i nacionalnih istraživanja koji se bave ovim dvama područjima. U prikazu rezultata istraživanja naglasak je stavljen na uočene razlike između nastavnika i nastavnica tj. znanstvenika i znanstvenica u pogledu nastavne djelatnosti i profesionalne socijalizacije. Na samom kraju (potpoglavlje 2.3) ukratko su izneseni zaključci ovog poglavlja.

2.1. Nastavna djelatnost u visokom obrazovanju

2.1.1. Pregled aktualnih policy dokumenata u području nastavne djelatnosti u visokom obrazovanju na europskom i nacionalnom prostoru

O aktualnosti rasprave o sveučilišnoj nastavi i potrebi za njezinim konstantnim istraživanjem i unaprjeđivanjem, svjedoče brojni dokumenti – strategije, deklaracije, izvješća, priopćenja, preporuke i smjernice nastale u okviru europske obrazovne politike putem kojih se diktiraju trendovi visokog obrazovanja na europskom prostoru.³ Europske institucije snažno se zalažu za podizanje kvalitete i osuvremenjivanje sveučilišne nastave koja će moći

³ Primjerice - izvješća Europskog udruženja sveučilišta (EUA) – *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education* i *Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities*; Izvješće OECD-a iz 2012. - *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices*; izvješća Europske komisije - *Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions* (2013) te Izvješće o provođenju Bolonjskog procesa (2015) - *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process - Implementation Report*; publikacija udruženja 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 (Education International); Business Europe te EQAR (European Quality Assurance Register for Higher Education) iz 2015. - *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*.

zadovoljiti potrebe prije svega pojedinaca – studenata, a posljedično i potrebe zajednice i društva u cjelini.

Značajnu ulogu u tom procesu ima Europska komisija koja kontinuirano objavljuje različite strategije i preporuke putem kojih se naglašava važnost unaprjeđenja nastavne djelatnosti u visokom obrazovanju. Za istaknuti je primjerice *Europsku povelju za istraživače i Kodeks o novačenju istraživača* koje je Europska komisija donijela 2005. godine, a hrvatska sveučilišta usvojila 2010. godine. Povelja i Kodeks predstavljaju skup smjernica putem kojih bi sveučilišta trebala osigurati nesmetan i kvalitetan istraživački rad mladih znanstvenika. U tom kontekstu spominje se i njihov angažman u nastavi pri čemu se nalaže da institucije (sveučilišta) trebaju provesti odgovarajuću obuku za rad u nastavi u sklopu profesionalnog razvoja mladih znanstvenika. Nadalje, navodi se da obveze vezane uz nastavu ne bi trebale biti pretjerane i ne bi trebale sprječavati mlade znanstvenike, naročito na početku karijere, u obavljanju svojih istraživačkih aktivnosti (Europska komisija, 2005).

Od dokumenata nastalih u okviru europske obrazovne politike posebice valja istaknuti važnost publikacije Europske komisije *Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions* (2013) u kojoj su sadržane preporuke i smjernice za podizanje kvalitete nastave i učenja na europskim visokoobrazovnim institucijama. U preporukama između ostalog stoji 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 povezano je s ciljevima Europske unije koja do 2020. želi podignuti broj visokoobrazovanih mladih na 40%, a da bi njihovo obrazovanje bilo adekvatno, potrebno je osigurati stručno nastavno osoblje.

Važnost kvalitetne sveučilišne nastave i nastavnika vrlo je snažno istaknuta i 2017. godine u dokumentu Europske komisije o tzv. *Obnovljenom programu EU-a za visoko obrazovanje*.⁴ Europska unija se tijekom posljednjih godina suočava s brojnim izazovima u obrazovanju kao što su neusklađenost vještina koje Europa treba i onih koje ima (primjerice manjak radne snage za zanimanja u kojima je potrebna visoka stručna sprema); sve su veće socijalne podjele (npr. osobe u nepovoljnom socioekonomskom položaju, izazovi obrazovanja migranata i sl.); uočava se inovacijski jaz koji podrazumijeva velike razlike između regija čija sveučilišta doprinose inovacijama u gospodarstvu i onih koje to ne uspijevaju ostvariti u

⁴ Komunikacija Komisije Europskom parlamentu, Vijeću, Europskom gospodarskom i socijalnom odboru i Odboru regija o obnovljenom programu EU-a za visoko obrazovanje, Brisel, 30.5.2017.

značajnoj mjeri te se uočava da različite komponente sustava visokog obrazovanja ne funkcioniraju uvijek najbolje kao cjelina (primjerice, mehanizmi financiranja, poticaja i nagrada u visokom obrazovanju nisu uvijek postavljeni tako da nagrade kvalitetno poučavanje i istraživanje, inovacije, socijalno uključivanje i angažiranost) (Europska komisija, 2017). Kao odgovor na navedene izazove, Europska komisija obvezuje se da će uložiti napore kako bi doprinijela njihovom rješavanju. U kontekstu prvog izazova koji se odnosi na uklanjanje neusklađenosti postojećih i traženih vještina te promicanje izvrsnosti u njihovu razvoju, važnost uloge sveučilišnih nastavnika istaknuta je na sljedeći način:

„Oblikovati, sastaviti i izvoditi kvalitetne studijske programe nije lako. Najvažnije je imati dobre nastavnike. Previše je nastavnika u visokom obrazovanju slabo pedagoški osposobljeno, a sustavno ulaganje u njihovo trajno stručno usavršavanje i dalje je iznimka. Nacionalne i institucijske strategije za poboljšanje mogućnosti za napredovanje i nagrada za dobre nastavnike sve su uobičajenije, ali su još daleko od standarda.“ (Europska komisija, 2017, str. 5).

U skladu s navedenim, Komisija je zadala cilj pojačane strateške potpore sveučilišnim nastavnicima, ali i doktorandima te osobama koje završe doktorske studije u okviru programa Erasmus+ kako bi im se pomoglo u razvoju pedagoških vještina i to putem mobilnosti osoblja s ciljem pedagoške izobrazbe te s ciljem pojačane suradnje s centrima za osposobljavanje nastavnika na području EU-a.

Iznad okvira nadležnosti i rada Europske komisije, značajno je spomenuti inicijativu koja okuplja mnogo veći broj članica (48 zemalja) od zemalja članica EU-a (27 zemalja), a riječ je o inicijativi putem koje je formiran Europski prostor visokoga obrazovanja (eng. *European Higher Education Area – EHEA*). Počevši od 1998. godine kada je donesena Sorbonska deklaracija o usklađivanju strukture visokog obrazovanja u Europi, pa sve do 2018. godine, redovito se sastaju ministri obrazovanja iz zemalja Europskog prostora visokog obrazovanja te objavljuju priopćenja putem kojih se odlučuje o središnjim aspektima djelovanja EHEA-e te se komuniciraju trendovi i perspektive razvoja visokoga obrazovanja.⁵

⁵ Sorbonska deklaracija (1998); Bolonjska deklaracija (1999); Priopćenje iz Praga (2001); Priopćenje iz Berlina (2003); Priopćenje iz Bergena (2005); Priopćenje iz Londona (2007); Priopćenje iz Leuvena (2009); Priopćenje iz Budimpešte (2010); Priopćenje iz Bukurešta (2012); Priopćenje iz Erevana (2015); Priopćenje iz Pariza (2018).

Na pretposljednjoj konferenciji održanoj 2015. godine u Erevanu istaknuti su prioriteti visokog obrazovanja koji će se nastojati ostvariti u idućih nekoliko godina. Između ostalog, istaknuto je da se zemlje obvezuju 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 je kao jedan od prioriteta istaknuto osiguravanje kvalitete u nastavi te pružanje mogućnosti za poboljšanje nastavničkih kompetencija sveučilišnih nastavnika (Yerevan Communique, 2015).

Ministarska konferencija u Erevanu također je značajna i po tome što su tada usvojeni novi *Standardi i smjernice za osiguravanje kvalitete na Europskom prostoru visokog obrazovanja* (eng. *The Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area – ESG*) koji predstavljaju revidirane standarde kvalitete donesene 2005. godine. Komparativna analiza ovih dvaju dokumenata pokazala je da se u standardima i smjericama objavljenima 2015. godine, pored promjena visokoobrazovnog konteksta koje se odnose na veću internacionalizaciju, digitalizaciju i transparentnost visokoga obrazovanja, značajno veći naglasak stavljen na proces učenja i poučavanja koji je usmjeren na studenta odnosno važnost toga da se studijski programi budu napravljeni tako da studenti u procesu učenja zauzimaju aktivnu ulogu (EQUIP, 2016). U dokumentu iz 2015. godine za razliku od onog iz 2005. godine, jasnije je istaknuta važnost potrebe da sveučilišta za svo nastavno osoblje (a ne samo za one sa slabijim tj. nedostatnim nastavničkim kompetencijama, kako je to navedeno u dokumentu iz 2005. godine) osiguraju prilike za profesionalni razvoj. Osim toga, uloga nastavnika u implementaciji procesa poučavanja koji je usmjeren na studenta u novijem je dokumentu vrlo jasno istaknuta (EQUIP, 2016).

Godine 2018. konferencija ministara obrazovanja iz Europskog prostora visokoga obrazovanja održana je u Parizu gdje je ponovo istaknuta važnost poticanja inovativnih praksi u učenju i poučavanju, važnost učenja i poučavanja usmjerenog na studenta, ali i digitalizacije i to u kontekstu važnosti pripreme studenata i nastavnika za funkcioniranje u digitalnom okruženju. Pored toga, istaknuta je i važnost povezanosti znanstvenoga i nastavnoga rada sveučilišnih nastavnika budući da je navedeno da je napredovanje u sklopu akademske karijere potrebno temeljiti na uspješnom istraživanju i kvalitetnom poučavanju (Paris Communique, 2018).

Još jedan izvor podataka koji daje uvid u stanje visokoškolske nastave na europskom obrazovnom prostoru jesu godišnji izvještaji o implementaciji Bolonjskoga procesa te

izvještaji o trendovima u visokom obrazovanju kojeg objavljuje Europsko udruženje sveučilišta (eng. *European University Association – EUA*). Iz izvještaja za 2018. godinu navedeno je da je pitanje „jesu li i u kojoj mjeri sveučilišni nastavnici osposobljeni za nastavni rad?“ jedno od ključnih pitanja vezanih uz nastavu u visokom obrazovanju (Europska komisija/EACEA/Eurydice, 2018). Izvješće pokazuje da tek 11 od 49 zemalja (za koje su podaci dostupni) ima već na razini programa doktorskih studija implementirane regulative koje se odnose na nastavnu komponentu (primjerice obvezu sudjelovanja na usavršavanju za rad u nastavi ili neki drugi oblik prakse u radu u nastavi). Izvan okvira programa doktorskih studija prakse su vrlo različite uz opći zaključak da se razvoj nastavne djelatnosti u akademskoj zajednici u osnovi sastoji od „učenja na poslu“ (Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2018). Procjenjuje se da 77 % europskih visokoškolskih institucija nudi neku vrstu osposobljavanja za unapređivanje nastavnih vještina koja je opcionalna za polaznike, dok je obveza sudjelovanja na tečajevima / osposobljavanjima za rad u nastavi prepoznata u 37 % institucija pri čemu su zemlje poput Kazahstana (93 %), Švedske (88 %), Ujedinjenog Kraljevstva (78 %), Nizozemske (67 %) i Rusije (62 %) prepoznate kao zemlje s najvećim postotkom institucija u kojima postoji obveza osposobljavanja za rad u sveučilišnoj nastavi (Europska komisija / EACEA / Eurydice, 2018). Ovi podaci upućuju na to da su ciljevi definirani 2013. godine u kojima se ističe potreba da svi sveučilišni nastavnici do 2020. godine steknu certificiranu izobrazbu iz područja visokoškolske nastave još uvijek u velikoj mjeri neostvareni.

Uzimajući u obzir da je Hrvatska članica EU-a i članica Europskog prostora visokog obrazovanja (EHEA) očekuje se da prati smjernice i standarde kojima se nastoji unaprijediti kvaliteta učenja i poučavanja u visokom obrazovanju. U tom kontekstu valja spomenuti nacionalnu *Strategiju obrazovanja, znanosti i tehnologije* (2014) u kojoj se također snažno ističe važnost unaprjeđenja nastavne djelatnosti i nastavničkih kompetencija sveučilišnih nastavnika. Navodi se da nastavnik u sustavu visokog obrazovanja mora imati odgovarajuće nastavničke kompetencije za izvođenje nastave neovisno o vrsti studija na kojem izvodi nastavu (stručni ili sveučilišni studij) te da kod izbora nastavnika trebaju biti odgovarajuće izbalansirane nastavna izvrsnost i uloga znanstvenog ili stručnog rada nastavnika (*Strategija znanosti, obrazovanja i tehnologije*, 2014). Poseban strateški cilj posvećen je nastavnoj (i znanstvenoj) kvaliteti nastavnika gdje se ističe da je kvaliteta nastavnika jedan od najvažnijih preduvjeta za kvalitetno visoko obrazovanje. Kao jedan od izazova nastave u visokom obrazovanju u Hrvatskoj, ističe se izostanak obrazovanja i usavršavanja za stjecanje nastavničkih kompetencija te se stoga teži uvođenju kontinuiranog obrazovanja nastavnika

putem posebno osmišljenih kolegija koji bi bili preduvjet za preuzimanje nastavničkih obveza, a i uvjet za izbor u znanstveno-nastavno zvanje (Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, 2014).

Doprinos ostvarivanju ciljeva istaknutih u strategiji zasigurno se očituje kroz projekt Ministarstva znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske pod nazivom *Razvijanje i unaprjeđivanje kompetencija za poučavanje na visokim učilištima* čiji je nositelj, a koji se provodio u razdoblju od 2016. do 2018. godine.⁶ Projekt je rezultirao detektiranjem kompetencijskih područja za rad u visokoškolskoj nastavi te objavom *Priručnika za unapređenje kompetencija nastavnika u visokom obrazovanju*. U priručniku je predložen nacrt okvirnoga kurikuluma za stjecanje nastavničkih kompetencija u visokom obrazovanju koji je zamišljen kao osnova za razvoj izvedbenih kurikuluma na pojedinim sveučilištima ili na njihovim sastavnicama, a sastoji se od 20 ECTS bodova i tri ciklusa unutar kojih nastavnici stječu kompetencije iz definiranih kompetencijskih područja (neka od njih su npr. profesionalnost i profesionalni razvoj u visokom vrednovanje ishoda učenja, digitalne kompetencije u visokom obrazovanju, profesionalna komunikacija i sl.) (Domović, Ledić i Crnčić Sokol, 2018). Posebice je zanimljiv sadržaj trećeg modula posvećen metodama istraživanja visokog obrazovanja, a previđeni cilj ovog ciklusa jest planiranje i provedba edukacijskih istraživanja u području visokog obrazovanja na čijim bi se rezultatima trebao temeljiti daljnji razvoj i unaprjeđenje kurikuluma i realizacije nastave (Domović, Ledić i Crnčić Sokol, 2018). Ovako postavljen cilj modula vrlo je blizak konceptu tzv. znanstveno utemeljenog procesa učenja i poučavanja (eng. *scholarship of teaching and learning*) koji je u međunarodnoj literaturi (i praksi) uvelike zastupljen, što u nacionalnom istraživačkom prostoru nije slučaj. Zasnovan je na ideji da visokoškolski nastavnici trebaju sustavno i uz primjenu znanstvenih metoda istraživati, proučavati, evaluirati i unaprjeđivati nastavu te javno dijeliti (publicirati) rezultate svojih istraživanja o nastavi, a sve s ciljem da se (na korist studenata i drugih nastavnika) poboljša kvaliteta obrazovanja (Fanghanel, Pritchard, Potter i Wisker, 2016). Iako ovaj kurikulum nije obvezujući što znači da je odluka o njegovoj implementaciji prepuštena visokoškolskim institucijama i njihovim sastavnicama, ovaj priručnik predstavlja značajan i vrlo konkretan poticaj institucijama da realiziraju aktualne preporuke koje dolaze s razine europske obrazovne politike te da tako osnaže svoj nastavni kadar kompetencijama

⁶ Više informacija o projektu dostupno je na sljedećoj poveznici: <https://educa-t.hr/>. Preuzeto 15. rujna 2020.

potrebnim za uspješnu realizaciju nastave u visokoobrazovnom kontekstu koji se suočava s brojnim izazovima suvremenog društva.

2.1.2. Pregled istraživanja u području nastavne djelatnosti u visokom obrazovanju

Istraživanja koja se bave temom sveučilišne nastave i ulogom nastavnika i nastavnica u visokom obrazovanju brojna su i tematski vrlo raznolika. U ovom potpoglavlju stoga su rezultati takvih istraživanja grupirani u okvire nekoliko širih tema koje su prepoznate kao dominantne i značajne u kontekstu rasprava o visokoškolskoj nastavi. Riječ je o temama/istraživanjima koja se bave 1) različitim pristupima i perspektivama poučavanja; 2) nastavničkim kompetencijama i profesionalnim razvojem sveučilišnih nastavnika; 3) odnosom nastavnoga i istraživačkoga rada, te 4) emocionalnom dimenzijom rada sveučilišnih nastavnika.

2.1.2.1. Pristupi i perspektive poučavanja u visokom obrazovanju

Brojna su istraživanja iz područja visokoškolskog obrazovanja koje se dominantno bave različitim *pristupima i perspektivama poučavanja*. Njima se uglavnom nastoje objasniti koja su (osobna) polazišta temeljem kojih nastavnici kreiraju svoju nastavnu praksu, a s ciljem opisivanja tih „osobnih pretpostavki“, koriste se različiti termini kao što su primjerice nastavni *pristupi, perspektive, režimi, strategije* ili *orijentacije*. Neki autori koriste se terminima osobne epistemologije ili epistemoloških uvjerenja nastavnika (eng. *personal epistemology* i *epistemological beliefs about teaching*) koji se odnose na sustave uvjerenja koje nastavnici imaju o poučavanju i učenju (Pajares, 1992; Brownlee, 2001; Samuelowicz i Bain, 2001; Brownlee, Walker, Lennox, Exley i Pearce, 2009). Ipak, među najzastupljenijima je skupina autora koja u istraživanjima koristi termin „pristupi poučavanja“ (eng. *approaches to teaching*) (Trigwell i Prosser, 1996, 2004; Kember, 1997; Kember i Kwan, 2002; Trigwell, Prosser i Ginns, 2005; Lindblom-Ylänne, Trigwell, Nevgi i Ashwin, 2006; Prosser i Trigwell, 2004; Postareff, Lindblom-Ylänne i Nevgi, 2007; Stes, Gijbels i Van Petegem, 2008; Stes i Van Petegem, 2014).

Kada je riječ o pristupima poučavanja, značajnim se smatra doprinos autora Trigwella i Prossera (1996, 2004) koji su razradili popis različitih pristupa poučavanja (eng. *Approaches to Teaching Inventory – ATI*) i pripadajuće instrumente za mjerenje tih pristupa koji su razmjerno često korišteni u narednim istraživanjima ove teme. Prvi pristup (A) jest poučavanje

usmjerenom na nastavnika s namjerom prenošenja informacija studentima, pri čemu se ne uzimaju u obzir prethodna znanja studenata, a drugi (B) je pristup poučavanja usmjeren na nastavnika s namjerom da studenti steknu osnovne koncepte i pojmove iz discipline i razumiju odnose među njima. U pristupima A i B ne podrazumijeva se aktivan angažman studenata već primanje gotovih informacija koje im nastavnik daje. Pristup (C) odnosi se na poučavanje koje je zasnovano na interakciji nastavnika i studenata također s namjerom da studenti steknu osnovne koncepte i pojmove iz discipline i razumiju odnose među njima. Kao i u pristupu A i B, ne očekuje se da studenti sami konstruiraju svoje znanje, ali u ovom pristupu očekuje se da studenti stječu znanja iz discipline aktivnim sudjelovanjem u procesu poučavanja i učenja. Pristup (D) usmjeren je na studenta s ciljem da studenti razvijaju nove koncepcije i svjetonazore. Uloga nastavnika je da pomažu studentima u razvijanju vlastitih koncepcija tj. konstruiranju novih znanja. Pristup (E) usmjeren je na studenta s ciljem da studenti mijenjaju vlastite koncepcije i svjetonazore. U ovom pristupu očekuje se napredak u odnosu na prethodni pristup i to u smislu da su studenti sposobni konstruirati, ali i rekonstruirati svoja znanja kako bi „proizveli“ nova znanja. Nastavnik koji primjenjuje ovaj pristup svjestan je da svoje koncepcije i svjetonazore ne može prenijeti studentima (Trigwell i Prosser, 1996).

Navedeni pristupi se zapravo mogu svrstati unutar dvije temeljne kategorije – pristupe poučavanja koji su usmjereni na nastavnika, a namjera im je prijenos informacija te pristupe poučavanja koji su usmjereni na studenta, a namjera im je da proces učenja i poučavanja rezultira konceptualnim promjenama u znanju studenata. Postareff i sur. (2007) ističu da ova dva pristupa nisu odvojene kategorije, već dio kontinuuma pri čemu na jednoj strani fokus nastavnog procesa čini sadržaj poučavanja, dok su na drugoj strani student i njegove potrebe. Ipak, valja naglasiti da, iako su provedena brojna istraživanja i razvijeni instrumenti koji uspješno mogu mjeriti pristupe poučavanja (Lea i Challagan, 2008), kritika je takvih istraživanja što nerijetko zanemaruju širi nastavni kontekst i činjenicu da nastavnici svoj pristup poučavanja mogu prilagođavati i mijenjati ovisno o situaciji u kojoj se nastava odvija (Prosser i Trigwell, 1999).

Motivirani rezultatima prijašnjih istraživanja koji upućuju na činjenicu da odabir pristupa poučavanja može imati značajne implikacije na studentov pristup učenju, autori Stes, Gijbels i Van Petegem (2008) proveli su istraživanje kojim su nastojali utvrditi povezanost između pristupa poučavanju i nastavnikovih osobina. Međutim, upravo nemogućnost zahvaćanja brojnih elemenata koji opisuju širi nastavni kontekst (npr. nastavnikova percepcija opterećenosti u radu u nastavi, percepcija studentskih sposobnosti, motiviranost ili obveza

studentata da sudjeluju na nastavi i sl.) doprinijela je tome da rezultati njihova istraživanja nisu u potpunosti očekivani. Naime, istraživanje je pokazalo da pristup poučavanja koji je usmjeren na studenta nije povezan s kontekstom u kojem nastavnici predaju (broj studenata, razina studija i disciplina) niti s njihovim osobnim karakteristikama (spol, dob, duljina iskustva u radu u nastavi i sudjelovanje u programima profesionalnoga razvoja) (Stes, Gijbels i Van Petegem, 2008). Nadalje, u svom recentnom istraživačkom radu Kálmán, Tynjälä i Skaniakos (2020) ističu potrebu za reinterpetacijom podjele pristupa poučavanja koji su usmjereni na nastavnika odnosno na studenta zbog sve širih zadataka i složenijih praksi sveučilišne nastave. Stoga predlažu novi alat za istraživanje pristupa poučavanju koji uzima u obzir obilježja pristupa poučavanja usmjerenog na nastavnika odnosno sadržaj poučavanja, dok je pristup poučavanja usmjeren na studenta dodatno razrađen te ga sačinjavaju tri pristupa poučavanja od kojih je jedan više usmjeren razvoju vještina razmišljanja, drugi praktičnim vještina, dok je treći fokusiran na ostvarivanje ishoda učenja (Kálmán, Tynjälä i Skaniakos, 2020). Njihovo istraživanje provedeno na uzorku nastavnika s finskih i mađarskih sveučilišta, između ostalog, pokazalo je da nastavnici iz područja društvenih znanosti kao što su humanističke i obrazovne znanosti (eng. „*soft sciences*“) u većoj mjeri sudjeluju u programima profesionalnog razvoja te su više usmjereni na preostala tri pristupa koji proizlaze iz pristupa poučavanju usmjerenog na studenta za razliku od nastavnika koji dolaze iz tehničkih i prirodnih znanosti kao što su matematika i inženjerstvo (eng. „*hard sciences*“) koji u većoj mjeri preferiraju pristup poučavanja koji je usmjeren na sadržaj. Rezultati ovoga istraživanja potiču ponovno otvaranje rasprave o dihotomiji među prirodnim i društvenim znanostima i njihovoj različitoj, za pretpostaviti je – disciplinarno uvjetovanoj, razlici u poimanju nastavne djelatnosti u kontekstu akademske profesije.

Pored pristupa poučavanju, u literaturi se također uočavaju i istraživanja koja se bave *perspektivama poučavanja* ili *nastavničkim perspektivama* (eng. *percpectives on teaching*). U istraživanjima se često polazi od perspektiva koje predlaže Daniel Pratt (1998) koji je, slično kao i Trigwell i Prosser (1996, 2004) razradio popis perspektiva poučavanja i instrumente njihova mjerenja (eng. *Teaching Perspectives Inventory – TPI*). Nastavničke perspektive obuhvaćaju različita ponašanja, uvjerenja i metode evaluacije nastave. Autor razlikuje nastavnike koji su najvećoj mjeri fokusirani na sadržaj poučavanja i prijenos znanja krajnjim korisnicima (transmisijska perspektiva); nastavnike koji su usmjereni na razumijevanje načina razmišljanja i kognitivnih procesa koji se događaju za vrijeme učenja (razvojna perspektiva); zatim nastavnike koji svoj nastavni rad temelje na uvjerenju da učenje ovisi o motivaciji i

percepciji osobne učinkovitosti samog učenika/studenta (njegujuća perspektiva); nastavnike koji smatraju da je za proces učenja ključno da je lociran u autentično društveno okruženje (perspektiva naukovanja ili šegrtovanja) te nastavnike koji kroz nastavu, osim na osobni razvoj pojedinca, nastoje utjecati i na društvene probleme (perspektiva društvene reforme) (Pratt, 1998).

Jedno od recentnih istraživanja u kojima je primijenjen ovakav pristup sagledavanja nastavničkih perspektiva, proveli su Rotidi, Collins, Karalis i Lavidas (2017), a cilj im je bio ispitati odnos između različitih nastavničkih perspektiva (pet perspektiva koje predlaže Pratt, 1998) i akademskih disciplina (trodimenzionalna klasifikacija akademskih disciplina (koju predlaže autor Biglan, 1973.), a koja kategorizira discipline najprije s obzirom na paradigmatički okvir gdje ih dijeli na tzv. „meke“ i „tvrde“ discipline, a zatim unutar ovih dviju kategorija discipline dijeli i s obzirom na primjenu – tzv. „primijenjene“ i „čiste“ te s obzirom na fokus – tzv. „životne“ i „neživotne“ (drugim riječima, discipline koje se bave izučavanjem živog (npr. sociologija, kineziologija) i neživog (npr. geologija, matematika) Istraživanje je, između ostaloga, pokazalo da u perspektivama poučavanja najviše razlika postoji upravo između disciplina koje se dijele na „životne“ i „neživotne“. Ovo je istraživanje pokazalo da su nastavnici u „životnim“ disciplinama više orijentirani prema njegovujućoj perspektivi i perspektivi društvene reforme, dok nastavnici u „neživotnim“ disciplinama postižu statistički značajno veće rezultate na skalama procjene koje se odnose na transmisivnu perspektivu (Rotidi, Collins, Karalis i Lavidas, 2017). Rezultati upućuju na donekle očekivanu pretpostavku da predmet poučavanja može biti indikativan pokazatelj nastavničke perspektive koja će dominirati u pojedinoj disciplini.

2.1.2.2. Nastavničke kompetencije i profesionalni razvoj sveučilišnih nastavnika

Sljedeću skupinu istraživanja čine ona koja se bave *nastavničkim kompetencijama te profesionalnim razvojem* odnosno inicijalnim i dodatnim obrazovanjem sveučilišnih nastavnika za rad u nastavi (Brown, 1993; Kovač, 2001; Trowler i Cooper, 2002; Postareff, Lindblom-Ylänne i Nevgi, 2007; Rački, Peko i Varga, 2010; Marentič Požarnik i Lavrič, 2015; Turk i Ledić, 2016a). Istraživanja pokazuju da se nastavni rad na sveučilištima odvija uz pretpostavku da je od osobe koja je kvalificirana za bavljenje nekim znanstvenim područjem, prirodno očekivati da „automatski“ zna predavati/poučavati o tom području (Adams i Rytmeister, 2000; Miočić i Turk, 2017). Međutim, praksa pokazuje da poznavanje nastavnoga sadržaja istovremeno ne podrazumijeva uspješno poučavanje. Kompetentan sveučilišni

nastavnik, osim što treba osobito dobro poznavati svoj predmet poučavanja, treba znati pojasniti i pojednostaviti složene teme, potaknuti studente na razmišljanje, stvarati prirodno i kritičko okruženje za učenje koje je sigurno, ali studentima istodobno izazovno i intrigantno tako da im omogućuje pojačanu intelektualnu aktivnost (Marentič Požarnik i Lavrič, 2015). Nažalost, u procesu stjecanja kompetencija za rad u nastavi, sveučilišni nastavnici najčešće uče kroz vlastito iskustvo s obzirom na to da često nemaju adekvatnu edukaciju koja ih priprema za rad u nastavi (Ćulum, Miočić, Rončević, 2017; Miočić i Turk, 2017).

Stewart (2014) upućuje na povećan broj istraživanja koja se tijekom posljednjih petnaestak godina bave procjenama utjecaja programa za profesionalni razvoj sveučilišnih nastavnika za rad u nastavi te ističe da je to posljedica brojnih inicijativa u sjevernoj Europi, Ujedinjenom Kraljevstvu, Irskoj, Nizozemskoj, skandinavskim zemljama kao i u SAD-u i Australiji, putem kojih se uvode različiti formalni programi namijenjeni sveučilišnim nastavnicima. Smatra da rezultati istraživanja daju mješovitu sliku utjecaja takvih programa na ishode učenja i kvalitetu nastave, što je posljedica i paradigmatškog pristupa te metodoloških odluka odnosno načina na koji se mjeri učinak takvih programa, kao i vremenskog odmaka u kojem se mjeri učinak takvih programa (Stewart, 2014). Generalno gledajući, autor ističe da se u rezultatima dosadašnjih istraživanja prepoznaju pozitivni utjecaji takvih programa kao što su primjerice povećano samopouzdanje, znanja i vještine nastavnika te primjena pristupa poučavanja koji se bazira na planiranju ishoda učenja i stavljanja studenata u središte procesa poučavanja, iako postoje i studije koje upućuju na malen odnosno neznačajan utjecaj takvih programa (Stewart, 2014).

Jedno od značajnijih istraživanja doprinosa programa osposobljavanja mladih sveučilišnih nastavnika proveli su Gibbs i Coffey (2004), a rezultati tog istraživanja pokazali su pozitivne učinke takvih programa. Istraživanje se bavilo identifikacijom promjena u ponašanju nastavnika, promjena u pristupu poučavanju nastavnika te pristupu učenju njihovih studenata (koje se mogu pripisati nastavnikovom osposobljavanju). U istraživanju je sudjelovalo dvadeset sveučilišta iz osam zemalja, a svako sveučilište koje je ušlo u uzorak imalo je programe pedagoškog osposobljavanja za nastavnike koji su trajali najmanje šezdeset sati, a najduže tristo sati (testna skupina). U istraživanje je bila uključena i kontrolna skupina koja se sastojala od nastavnika s dva sveučilišta na kojima nije bilo organizirano osposobljavanje ili drugi oblici podrške za nove nastavnike. Rezultati su pokazali da su nastavnici u testnoj skupini postali više fokusirani na studente prema kraju pedagoškog

osposobljavanja. Kontrolna skupina se u početku nije bitno razlikovala od testne skupine, a promjena se dogodila nakon jedne godine. Kod nastavnika u kontrolnoj skupini primijećene su negativne promjene i to tako da su više primjenjivali pristup usmjeren na nastavnika, a manje na studenta. Nastavničke kompetencije također su se povećale u testnoj skupini, a u kontrolnoj se skupini nisu značajno povećale. U testnoj skupini značajno su se povećali rezultati na skalama koje mjere entuzijazam, organizacijske vještine, davanje povratnih informacija, dok je kontrolna skupina ostala nepromijenjena. Kod studenata je primijećen značajno manji površni pristup učenju, nakon što su njihovi nastavnici prošli pedagošku izobrazbu, iako se dubinski pristup učenju nije se statistički značajno povećao (Gibbs i Coffey, 2004).

Daljnja istraživanja potvrdila su neke od prethodnih nalaza. Istraživanje autorica Postareff, Lindblom-Ylänne i Nevgi (2007) pokazuje da iskustvo rada u nastavi kao i programi osposobljavanja za rad u nastavi, doprinose povećanju svijesti o pristupu poučavanja i odabiru adekvatnih nastavnih metoda, povećanju teorijskih znanja o nastavi, širenju ideja i motivacije za rad u nastavi, povećanju samopouzdanja za rad u nastavi te razmjeni iskustva s drugim kolegama. Jedno od rijetkih istraživanja koje se bavi pitanjem doprinosa programa usavršavanja za rad u nastavi u nacionalnom kontekstu, provela je skupina autorica sa Sveučilišta u Osijeku. Istraživanje provedeno sa sudionicima edukacija za rad u nastavi pokazalo je pozitivne učinke, a sudionici su posebno istaknuli doprinos edukacije razvoju komunikacijskih vještina te poticanju kreativnosti i motivacije kod studenata (Rački, Peko, Varga, 2010).

2.1.2.3. Odnos nastave i istraživanja

Nastava i istraživanje temeljne su akademske djelatnosti i smatraju se najvažnijima u sustavu napredovanja akademskih djelatnika (Turk, Ledić i Miočić, 2017), stoga se sljedeće detektirano tematsko područje odnosi na istraživanja koja se bave *odnosom nastavnog i istraživačkog rada* (Brew, 2003; Hattie i Marsh, 1996, 2004; Arimoto, 2014; Teichler, 2014; Turk, Ledić i Miočić, 2017). Najčešće je cilj takvih istraživanja objasniti položaj nastavne u odnosu na istraživačku djelatnost na sveučilištima ili istražiti pitanja profesionalnog identiteta sveučilišnih nastavnika koji uključuje znanstvenu i nastavnu ulogu. Autorica Malcom (2014) temeljem iscrpnog pregleda literature u kojem se osvrće na rezultate istraživanja o procesima uspostavljanja i jačanja veze između nastavne i znanstvene djelatnosti u akademskoj praksi, zaključuje da je još uvijek gotovo nemoguće odgovoriti na pitanje uzročno-posljedičnih veza između istraživanja i nastave u visokom obrazovanju, iako su recentna istraživanja iz ovog

područja doprinijela razumijevanju ovog odnosa. Ipak, valja se osvrnuti na neke od značajnijih autora koji su doprinijeli raspravi o različitim modelima odnosa i povezanosti nastave i istraživanja u akademskoj profesiji.

Značajan doprinos raspravi o odnosu znanstvenoga i istraživačkoga rada dali su Hattie i Marsh (1996) koji su temeljem pregleda različitih teorijskih i empirijskih nalaza detektirali tri različita načina (ne)povezanosti nastavnoga i istraživačkoga rada. Prvo, autori upućuju na različite modele negativne povezanosti točnije negativnog odnosa između nastave i istraživanja. To zapravo znači da su nastava i istraživanje dvije sasvim odvojene kategorije u akademskoj profesiji koje jedna na drugu nepovoljno utječu. Primjerice, posvećenost i ulaganje vremena u jedan od ovih aspekata posla istovremeno znači umanjivanje mogućnosti ostvarivanja uspješnih rezultata u drugom aspektu posla. Osim toga, osobne sklonosti i motivacija razlikuju se kod pojedinaca koji su više orijentirani k istraživačkom radu za razliku od onih orijentiranih k nastavi (Hattie i Marsh, 1996). Nadalje, autori upućuju na rezultate istraživanja koji potkrjepljuju tezu da su nastavni i istraživački rad u pozitivnom i recipročnom odnosu i to tako da se nastavni i istraživački rad međusobno obogaćuju. To bi značilo da je aktivan istraživački angažman preduvjet je za kreiranje kvalitetne nastave i obrnuto. Pored toga, vrijednosti i osobine dobrih nastavnika i dobrih znanstvenika slične su, a odnose se na visoku razinu posvećenosti, kreativnosti, kritičnosti i sl. (Hattie i Marsh, 1996). Treći odnos između nastave i istraživanja mogao bi se najjednostavnije opisati kao odnos u kojem između ove dvije djelatnosti nema povezanosti budući da je riječ o dvjema sasvim različitim djelatnostima. Za razliku od negativne povezanosti između nastave i istraživanja, u ovom modelu nastava i istraživanje percipiraju se kao dvije nepovezane akademske djelatnosti koje mogu koegzistirati u jednoj osobi bez da jedna na drugu negativno utječu (Hattie i Marsh, 1996). Testirajući navedene modele, autori su opovrgnuli uvjerenje o neraskidivom pozitivnom odnosu nastave i istraživanja budući da su rezultati njihovih istraživanja pokazali najveći broj negativno i neutralno koreliranih odnosa između nastavne i istraživačke djelatnosti, a ti su rezultati imali značajan odjek u kontekstu budućih istraživanja ove teme (Hattie i Marsh, 1996. prema Turk, Ledić i Miočić, 2017).

Nadalje, u kontekstu rasprave o odnosu nastavnoga i istraživačkoga rada značajnom se smatra autorica Brew (2003). Autorica se zalaže za ideju snažnijeg približavanja i povezivanja nastavnoga i istraživačkog rada te prezentira dva konceptualna modela koji doprinose razumijevanju odnosa ovih dviju akademskih djelatnosti. Prvi je tzv. „stari“ model koji je

baziran na pretpostavci da se nastava i istraživanja mogu odvijati potpuno neovisno jedno od drugog, pa čak i u odvojenim institucijama, pri čemu je nastavnik usredotočen na prijenos informacija studentima, dok njegov istraživački rad ne mora biti povezan s nastavnim (Brew, 2003). Drugi ili „novi“ model istraživanje i poučavanje ne promatra kao odvojene aktivnosti, već kao aktivnosti u kojima pojedinci i grupe pregovaraju o značenjima, gradeći znanje u socijalnom kontekstu (Brew, 2003). Novi model zahtjeva rekonceptualizaciju visokoškolskoga obrazovanja što znači da je, između ostalog, potrebno sve više insistirati na vještinama poput kreativnosti, predanosti, radoznalosti te kritičkoga razmišljanja i analize, a to bi ujedno trebali biti kriteriji za nagrađivanje uspješnih nastavnika i znanstvenika (Brew, 2003).

Pored autora koji se bave modelima odnosa nastavnoga i istraživačkoga rada, postoje i autori koji detaljnije propituju nastavnu odnosno istraživačku orijentaciju akademskih djelatnika i sveučilišta. Tako primjerice Arimoto (2014) ukazuje na rezultate novijih istraživanja o promjenama u visokom obrazovanju koji upućuju na sve prisutnije rasprave o snažnijoj istraživačkoj orijentaciji sveučilišta na svjetskoj razini čime se nastavna djelatnost potiskuje u drugi plan. Tendencija je europskih i svjetskih sveučilišta da se sve više usmjeravaju na znanstvenu produktivnost koja predstavlja važan kriterij akademskog napredovanja (Arimoto, 2014), što bi značilo da se umanjuje vrijednost i važnost nastavne djelatnosti u odnosu na istraživački rad. Da je pritisak za znanstvenom produktivnosti pojačan, upućuje i nova, dosada slabo istražena praksa na sveučilištima u SAD-u, Europi i Australiji, koja pokazuje da sveučilišni nastavnici prenamjenjuju novčana sredstva namijenjena za provedbu istraživanja u kratkoročno zapošljavanje predavača koji održavaju nastavu (eng. *buying-out teaching*) (Smith i Smith, 2012). Dok (kratkotrajno) zaposleni predavači održavaju nastavu, sveučilišni nastavnici u potpunosti su posvećeni radu na velikim znanstveno-istraživačkim projektima (Smith i Smith, 2012). Iako u hrvatskim nacionalnim okvirima ovakva praksa još nije zabilježena niti istraživanja, za razumijevanje odnosa između nastave i istraživanja značajno je spomenuti rezultate recentnog istraživanja koje također jednim dijelom upućuje na orijentiranost prema znanstvenoj produktivnosti nauštrb nastavnoga rada. Naime, rezultati istraživanja u kojem se analiziralo kako su kriteriji koji se odnose na nastavni rad i znanstvenoistraživački rad zastupljeni u kriterijima napredovanja u akademskoj zajednici, pokazuju da su sveučilišta dominantno orijentirana na procjenjivanje kvalitete znanstvenoistraživačkoga rada kao kriterija napredovanja u karijeri, dok su kriteriji kojima se procjenjuje kvaliteta nastavnoga rada podzastupljeni (Turk i Ledić, 2016a).

2.1.2.4. *Emocionalna dimenzija rada sveučilišnih nastavnika*

Posljednju skupinu istraživanja čine ona koja se bave *emocionalnom dimenzijom u visokoškolskoj nastavi* (npr. Pekrun, Goetz, Titz i Perry, 2002; Hagenauer i Volet, 2014; Postareff, Mattsson, Lindblom-Ylänne i Hailikari, 2017). Ako se emocionalni aspekt rada sveučilišnih nastavnika promatra u širem kontekstu (npr. različita emocionalna iskustva, raspoloženja, osjećaji), tada se uočava da se istraživanja dominantno mogu podijeliti na ona koja se bave negativnim emocionalnim aspektom rada u akademskoj zajednici (primjerice (ne)zadovoljstvo poslom, profesionalno sagorijevanje, strategije nošenja sa stresom i frustracijama na radnom mjestu), te s druge strane pozitivnim emocionalnim aspektom rada u akademskoj zajednici (primjerice, zadovoljstvo, entuzijazam, strast i sl.). Neke od tema u okviru kategorije pozitivnih emocija jesu primjerice strast, entuzijazam, humor, zadovoljstvo rada u nastavi sl. Istraživanja koja se bave proučavanjem emocionalnog aspekta rada u visokom obrazovanju važna su budući da se dovode u vezu s postignućima studenata budući da se uočava da pozitivne emocije kod sveučilišnih nastavnika (npr. strast, emocionalna podrška upućena studentima) pozitivno utječu na postignuća studenata i smanjenje njihovih frustracija, dok negativne, kao što su primjerice ljutnja i sažalijevanje, očekivano, imaju nepoželjne učinke (Menzheritskaya i Hansen, 2019). Nastavnikovo zadovoljstvo i užitak rada u nastavi mogu poboljšati napredak studenata, a istovremeno manjak koncentracije i druga nepoželjna ponašanja studenata mogu uzrokovati ljutnju i frustraciju nastavnika (Hargreaves, 2000). Prepoznavanje emocija može pomoći sveučilišnim nastavnicima da bolje razumiju vlastite reakcije na različite nastavne situacije te tako razvijaju načine kako da se nose sa situacijama (i osjećajima) koje su problematični, teški i neprimjereni (Löfström i Nevgi, 2014).

Kada je riječ o radu u nastavi, neka istraživanja (Postareff i Lindblom-Ylänne, 2011) pokazuju da sveučilišni nastavnici nastavnu djelatnost češće opisuju u terminima pozitivnih emocija (entuzijazam za rad u nastavi, zadovoljstvo zbog mogućnosti praćenja napretka studenata, empatija prema studentima), a rjeđe u kontekstu negativnih (pritisak, strah, frustracija). Autorice Löfström i Nevgi (2014) tijekom niza godina prikupljale su crteže sveučilišnih nastavnika na kojima oni prikazuju kako doživljavaju vlastitu nastavu. Analiza tih crteža (metafora i simbola na njima), pokazala je također da većina nastavnika nastavu veže uz pozitivne emocije, pri čemu su nastavnici i studenti prikazani u blizini jedni drugima, dok negativne i neutralne emocije upućuju na pristup poučavanju usmjeren na sadržaj u kojem je veća udaljenost između studenata i nastavnika u kojem su studenti najčešće prikazani kao

bezizražajna masa (Löfström i Nevgi, 2014). Autorice Rowe, Fitness i Wood (2015) istraživale su kako studenti i sveučilišni nastavnici percipiraju pozitivne emocije u nastavnom kontekstu. Njihovo istraživanje pokazalo je da pozitivne emocije koje su se pokazale ključnima u nastavnome procesu, a to su zadovoljstvo/sreća, zainteresiranost/uzbuđenje, ljubav, ponos i olakšanje, povoljno utječu na studente i to tako da potiču kognitivno i socijalno funkcioniranje, povećavaju motivaciju te povećavaju samoefikasnost, snalaženje i otpornost (Rowe, Fitness i Wood, 2015). Pozitivnim nastavnim okruženjem bavili su se i Moore i Kuol (2007) koji su u opisima izvrsnih nastavnika detektirali emocionalnu dimenziju, pri čemu su dobri nastavnici opisani kao oni koji nastavu čine zanimljivom, u čijem se radu prepoznaje ljubav, strast, entuzijazam koja se prenosi na studente kao i humor i užitek te suosjećanje i briga za studente. Također su značajna istraživanja koja u poseban fokus dovode humor u sveučilišnoj nastavi. Humor se može smatrati jednim od mehanizama izražavanja pozitivnih emocija te predstavlja poželjnu karakteristiku nastavnoga procesa, a pravilna/opravana uporaba humora potiče razumijevanje i zadržavanje informacija, doprinosi stvaranju pozitivne atmosfere u učionici, utječe na pozornost studenata, a smanjuje ometajuća ponašanja i anksioznost kod studenata (Powell i Andresen, 1985; Torok, McMorris i Lin, 2004).

U skupinu negativnih aspekata emocionalnog funkcioniranja u akademskoj zajednici, mogu se izdvojiti istraživanja koja akademsku profesiju promatraju u kontekstu emocionalnog napora (eng. *emotional labor*), ističući da je za uspješno obavljanje posla u akademskoj zajednici važno da akademski djelatnici budu uspješni u prikriivanju, kontroliranju i upravljanju vlastitim emocijama (Constanti i Gibbs, 2004; Ogbonna i Harris, 2004; Berry i Cassidy, 2014). Emocionalni napor prepoznaje se kada postoji nesklad između emocionalnog ponašanja kojeg pojedinac pokazuje i emocija koje osjeća, a koje bi bilo neprimjereno pokazati u datoj situaciji (Mann, 1999 prema Berry i Cassidy, 2014). Istraživanja pokazuju da sveučilišni nastavnici doživljavaju visok stupanj emocionalnog napora, slično (a prema nekim procjenama čak i više) nego što ga primjerice doživljavaju djelatnici zaposleni u zdravstvenom sektoru, za koje se procjenjuje da su iznimno izloženi emocionalnom naporu (Berry i Cassidy, 2014). Dodatno još valja istaknuti da akademski djelatnici na početku akademske karijere pokazuju statistički značajno veću razinu emocionalnog napora u odnosu na svoje starije i iskusnije kolege (Berry i Cassidy, 2014).

Nadalje, značajan broj istraživanja u akademskoj zajednici bavi se problemima stresa i profesionalnog sagorijevanja (eng. *burnout*) (npr. Watts i Robertson, 2011), pri čemu

istraživanja upućuju na to da su emocionalna iscrpljenost i negativna percepcija radnog okruženja (depersonalizacija) česti uzroci profesionalnog sagorijevanja (Ghorpade, Lackritz i Singh, 2007), dok se kao uzroci stresa prepoznaju primjerice u nesigurnosti radnoga mjesta, nedostatku kontrole i neuključenosti u procese odlučivanja, nemogućnosti uspješnoga balansiranja privatnoga i poslovnoga života, općem nezadovoljstvu poslom i dohotkom (Tytherleigh, Webb, Cooper i Ricketts, 2005). Neka istraživanja upućuju i na to da sveučilišni nastavnici doživljavaju značajno višu razinu anksioznosti, depresije i drugih bolesti povezanih sa stresom u usporedbi s uzorcima opće populacije, pri čemu se uzroci anksioznosti i depresije propisuju osobnim karakteristikama kao što su primjerice sklonost samookrivljanju, sklonost izbjegavanju problema, postavljanje ciljeva koje je nemoguće ostvariti, atribucije negativnih događaja i sl. (Mark i Smith, 2012).

2.1.3. Nastavna djelatnost u visokom obrazovanju u kontekstu rodni razlika

Kada je riječ o raspravama o visokoškolskoj nastavi u europskom i nacionalnom prostoru visokog obrazovanja, rezultati istraživanja upućuju na to da se muškarci i žene, sveučilišni nastavnici i nastavnice, susreću s različitim izazovima u nastavnom radu te da ih kolege i studenti s obzirom na to različito percipiraju. Primjerice, kada se studente pita da opišu svojeg najboljeg i najgoreg nastavnika/icu, veća je vjerojatnost da će studentice izabrati i opisati nastavnicu, a studenti nastavnika (Sprague i Massoni, 2005). Semantička analiza studentskih odgovora pokazala je da studenti nabolje nastavnike uglavnom podjednako opisuju, smatrajući ih brižljivima, punima razumijevanja, inteligentnima, spremnima na pomoć, zanimljivima i poštenima. Daljnja analiza upućuje na razlike u opisima nastavnica i nastavnika pri čemu se najbolje nastavnice češće opisuju kao brižljive, drage i stroge, a nastavnici kao zabavni i puni razumijevanja. Dodatno, u opisima ženskih, ali ne i muških nastavnika uočavaju se izrazi poput suosjećanja, osjećajnosti, davanja i atraktivnosti što upućuje na postojanje rodni stereotipa u percepciji nastavničke profesije (Sprague i Massonija, 2005).

Neka istraživanja (npr. Dalmia, Giedeman, Klein i Levenburg, 2005) pokazuju da se žene u akademskoj zajednici više brinu oko studentskih evaluacija nastave u odnosu na svoje muške kolege te ih katkada strah od lošijih rezultata studentskih evaluacija sprječava u tome da u nastavu uvode nove kreativne načine rada. Basow i Silberg (1987) ipak ističu da je u istraživanjima studentskih evaluacija nastave koja se bave razlikama između nastavnika i nastavnica, osim spola nastavnika, njihovih specifičnih osobina i vrste postavljenih pitanja,

važno uzeti u obzir i varijablu spola studenata, budući da postoje tendencije da muški studenti bolje procjenjuju muške nastavnike, a ženski ženske, što je njihovo istraživanje potvrdilo. Rezultati studentskih procjena nastavnika, između ostalog su pokazali da su studenti dali statistički značajno različite ocjene nastavnicima i nastavnicama, dok su studentice i nastavnike i nastavnice slično procijenile. Dodatno, studenti su nastavnice ocijenili značajno nižim ocjenama na svim izmjerenim varijablama (Basow i Silberg, 1987). Slične rezultate potvrdili su i Centra i Gaubatz (2000) čije je istraživanje pokazalo da studentice i studenti slično procjenjuju svoje nastavnike, ali statistički značajno različito procjenjuju nastavnice i to tako da studentice nastavnicama daju značajno veće ocjene na skalama procjene nastavnog rada. Važno je za istaknuti da njihovo istraživanje, iako upućuje na to da rodni identitet nastavnika utječe na studentske procjene nastave, nije pokazalo razlike u ishodima učenja kod studenata (Centra i Gaubatz, 2000).

Nadalje, MacNell, Driscoll i Hunt (2015) proveli su zanimljivo eksperimentalno istraživanje u kojemu su nastavnici (točnije asistenti) izvodili nastavu u online obliku, pri čemu su se u različitim grupama studenata različito predstavljali – negdje pod pravim identitetom, a negdje pod identitetom osobe suprotnog spola. Rezultati studentskih evaluacija nastave pokazali su da su studenti, neovisno o tome kojeg su zaista nastavnici bili spola, statistički značajno bolje procijenili osobe za koje su mislili da su muškarci u odnosu na žene. Drugim riječima, kada su „pravi“ muški i ženski asistenti nakon dva dana objavili rezultate nekog zadatka predstavljajući se kao muškarci, studenti su njihov nivo ažurnosti procijenili značajno većim nego u slučaju kada bi rezultate objavili u grupama gdje su studenti mislili da je riječ o ženskim osobama (MacNell, Driscoll i Hunt, 2015). Lazos (2012) dodatno ističe važnost razumijevanja načina na koji studenti procjenjuju nastavnike odnosno nastavnice budući da su rezultati studentskih evaluacija značajan kriterij kada je riječ o donošenju odluka na razini fakulteta, napredovanju i nagrađivanju nastavnika i sl. Autorica posebno „ranjivima“ smatra žene i nastavnike/ice pripadnike manjina budući da je veća vjerojatnost da će studenti mišljenje o njima izgraditi na temelju stereotipnih mišljenja (Lazos, 2012).

Autorice Bartulović, Kušević i Širanović (2012) govore o razlikama između žena i muškaraca točnije o dominantno „muškom“ i „ženskom“ načinu rada u visokoškolskoj nastavi u nacionalnom kontekstu. Prema teorijskom okviru kojeg su autorice razvile, žene – nastavnice u visokom obrazovanju, njeguju kulturu brige, otvorenih odnosa prema studentima i izbjegavanja konflikata, dok su muškarci snažnije usmjereni na istraživačku djelatnost te

katkada manje intenzivni u odnosu prema studentima iako to ne utječe na to da ih studenti manje poštuju. Spomenute autorice provele su istraživanje o ulozi rodnog identiteta u interakciji između studenata i nastavnika na dva – po omjeru studenata i studentica – dominantno muška odnosno dominantno ženska fakulteta. Autorice, unatoč istaknutim ograničenjima istraživanja, upućuju na postojanje muške i ženske rodne kulture na visokim učilištima (Bartulović, Kušević i Širanović, 2012).

Nadalje, rezultati recentnog istraživanja također provedenog u nacionalnom istraživačkom prostoru, upućuju na to da se nastavničke kompetencije percipiraju statistički značajno važnijima među nastavnicima koji se bave područjem društvenih i humanističkih znanosti te umjetničkim područjem u odnosu na nastavnike prirodnih, tehničkih i biotehničkih znanosti pri čemu žene smatraju ovu skupinu kompetencija važnijom u odnosu na muškarce (Turk, Rončević i Ledić, 2016). Istovremeno, procjena važnosti kompetencija znanstvenog menadžmenta značajno je veća kod nastavnika prirodnih, tehničkih i biotehničkih znanosti (u odnosu na humaniste i društvenjake) te kod muškaraca (u odnosu na žene) (Turk, Rončević i Ledić, 2016). Sličan se obrazac procjene pojavljuje i među populacijom mladih znanstvenika pri čemu važnost i ovladanost nastavničkim kompetencijama mladi znanstvenici iz društveno-humanističkog područja procjenjuju statistički značajno višim u odnosu na mlade znanstvenike iz prirodnih i tehničkih znanosti (Ćulum, Miočić i Rončević, 2017).

Rezultati istraživanja prikazani u ovom potpoglavlju upućuju na razlike između muškaraca i žena u akademskoj profesiji te načina na koji ih percipiraju drugi dionici iz akademskog okruženja (npr. studenti, kolege). Osim toga, rezultati istraživanja u nacionalnom kontekstu upućuju i na podjele u smislu „muških istraživački orijentiranih disciplina i fakulteta“ te „ženskih i nastavnički orijentiranih disciplina i fakulteta“ što također upućuje na činjenicu da varijabla spola u akademskoj profesiji može biti značajan prediktor nejednakosti položaja te različitih potreba nastavnika i nastavnica.

2.2. Profesionalna socijalizacija u akademsku profesiju

2.2.1. Perspektive istraživanja i definiranja profesionalne socijalizacije

Pojam socijalizacije odnosi se na prilagođavanje pojedinca društvenim zahtjevima i normama (Anić i Goldstein, 2002) odnosno proces u kojem društvo oblikuje uvjerenja, ponašanja i očekivanja pojedinca (Vasta, Haith i Miller, 2005). Tijekom procesa socijalizacije

pojedinaac uči običaje, navike, vrijednosti, jezik i ostale procese i situacije iz okoline u kojoj živi kako bi se u tu okolinu što bolje integrirao (Petz i Furlan, 1992). Profesionalna socijalizacija uže je fokusiran pojam koji podrazumijeva procese uključivanja i prilagođavanja pojedinca normama koje vrijede u odabranoj profesiji. Teorijskim utemeljenjem profesionalne socijalizacije bavio se i Edgar H. Schein (1971) koji profesionalnu socijalizaciju (eng. *occupational socialization in the professions*) definira u terminima događaja koji utječu na razvoj profesionalaca tako da pojedinac iz njih crpi motivaciju te saznanja o vrijednostima, etičkim standardima i normama (Schein, 1971). Tierney (1988) je pokušao definirati profesionalnu socijalizaciju postavivši jednostavno pitanje – što pojedinac mora činiti da bi opstao u određenoj organizaciji? Tako postavljeno pitanje implicira da profesionalnu socijalizaciju obilježavaju procesi adaptacije u određeno poslovno/profesionalno okruženje. Edgar i Warren (1969) definirali su tri čimbenika od kojih treba polaziti svaka teorija profesionalne socijalizacije, a to su – utjecaji socijalizacijskih agenata odnosno značajnih drugih osoba iz profesionalnog okruženja; organizacijski uvjeti koji pridonose promjeni/socijalizaciji te motivacijski čimbenici koji su pojedincu potrebni za rad kako to očekuje organizacija. Početak rada u nekoj instituciji ili organizaciji, Šverko (2012) naziva razdobljem „utemeljenja“ karijere u kojem se pojedinci nastoje prilagoditi organizacijskim zahtjevima, usavršiti radne vještine te usvojiti organizacijske vrijednosti i norme ponašanja u svojim radnim grupama.

U kontekstu sustava visokog obrazovanja, govorimo o procesu profesionalne socijalizacije u akademsku profesiju. Kroz taj proces akademski djelatnici stječu norme i standarde, vrijednosti i stavove, kao i znanja, vještine i obrasce ponašanja povezanih sa statusom u akademskoj zajednici (Hakala, 2009). Vrijeme procesa sazrijevanja u akademskoj profesiji, kao jedno od njezinih temeljnih obilježja – uz selektivnost i akademsku slobodu, znatno je dulje nego u drugim profesionalnim područjima (Höhle i Teichler, 2013), stoga procesi profesionalne socijalizacije u ovoj profesiji predstavljaju zanimljiv istraživački fenomen. Međutim, Tierney (1997) ističe problem nedostatka empirijskih istraživanja o profesionalnoj socijalizaciji u visokom obrazovanju te naglašava da prilikom proučavanja profesionalne socijalizacije ne treba gledati samo intenzivne i izolirane socijalizacijske procese pomoću kojih se pojedinac uklapa u neku instituciju ili disciplinu (primjerice stjecanje doktorata znanosti ili napredovanje u zvanju), a koji predstavljaju velike tranzicijske događaje i prijelaz iz jednog društvenog statusa u drugi. Naprotiv, trebalo bi istraživati manje intenzivne događaje, „obične“, svakodnevnne poslove i situacije koje se odvijaju u uobičajenom radnom

okruženju, a čije nam proučavanje omogućava stjecanje sveobuhvatne slike profesionalne socijalizacije (Tierney, 1997).

Profesionalna socijalizacija u visokom obrazovanju može se proučavati iz dvije perspektive – modernističke i postmodernističke – čija temeljna razlika proizlazi iz shvaćanja i definiranja (organizacijske) kulture (Tierney, 1997; Trowler i Knight, 1999). Modernistička perspektiva svoje utemeljenje pronalazi u strukturnom funkcionalizmu, a prema njoj je ponašanje pojedinca u najvećoj mjeri određeno socijalnim kontekstom (Tierney, 1997; Trowler i Knight, 1999). Modernistički pogled na organizacijsku kulturu sagledava socijalizaciju kao niz planiranih društvenih aktivnosti koje se događaju u nepromjenjivom kontekstu. Proces profesionalne socijalizacije označava usvajanje ponašanja prihvatljivih za neku konstantnu kulturu koju je moguće razumjeti i spoznati. Drugim riječima, profesionalna socijalizacija percipira se kao jednosmjernan proces u kojem pojedinac uči i prilagođava se funkcioniranju organizacije, pri čemu su neki pojedinci kompetentniji od drugih (Tierney, 1997), odnosno neki se uspiju uklopiti u postojeće socijalno okruženje, dok neki ne (Trowler i Knight, 1999). U tom kontekstu Gardner (2008), opisuje profesionalnu socijalizaciju kroz metaforu „uklapanja u kalup“ koju temelji na Mertonovoj (1957) definiciji socijalizacije u kojoj stoji da pojedinci kroz kulturu organizacije uče kako se ponašati, čemu se nadati te koji su putevi uspjeha i neuspjeha, pri čemu su neki pojedinci kompetentniji od drugih. Stoga je cilj profesionalne socijalizacije naučiti kulturne procese u organizaciji i shvatiti kako ih koristiti (Merton, 1957., prema Gardner, 2008). Na tom tragu, „uklapanje u kalup“ podrazumijeva situaciju u kojoj pojedinac postiže pripadnost određenoj skupini ili organizaciji u kojoj mora naučiti slijediti smjernice, pravila i kulturu kako bi se uklopio, a pojedinci koji to ne uspiju savladati, ne odgovaraju „kalupu“ određene skupine ili organizacije (Gardner, 2008).

Ovakvo shvaćanje organizacijske kulture ima svoja brojna ograničenja. Trowler i Knight (1999), navode da iako organizacijsko okruženje jest važno i upućuje na relativnu trajnost nekih socijalnih praksi, ipak ne treba zanemariti sposobnost ljudi, pojedinaca ili grupa, da svjesno ili nesvjesno tu praksu promijene. Nadalje, zanemaruju se specifični konteksti, pozadina i povijesti iz kojih pojedinci dolaze, već se uzima u obzir samo ishod, a to je (ne)uspješna adaptacija pojedinca u organizacijsku kulturu. Kultura se shvaća takvom kakvom je, a zadatak pojedinca je da se toj kulturi prilagodi. Ako je prema standardima pojedinca ta kultura neprihvatljiva ili nepoželjna, on se u nju ne može uklopiti. Također je problematično što se u okviru ove perspektive promatraju takozvane tranzicije odnosno radikalni događaji

koji obilježavaju neku organizacijsku kulturu (svečane ceremonije, rituali), a koji odvrćaju pažnju od rutinskih, jedva primjetnih socijalizacijskih procesa. Fokus je na organizacijskoj kulturi koja obuhvaća proučavanje interesa organizacije, regulativa, misija, strateških planova te formalnih oblika učenja i poučavanja. Iako su svi ti elementi važni za razumijevanje socijalizacije, oni nisu dovoljni, već valja uzeti u obzir socijalne interakcije i profesionalnu praksu u svakodnevnom radnom okruženju (Trowler i Knight, 1999).

S obzirom na ograničenja modernističkog shvaćanja profesionalne socijalizacije, predlaže se alternativna odnosno postmodernistička perspektiva koja polazi od pretpostavke da shvaćanje kulture nije konstantno (Tierney, 1997). Kulturu organizacije oblikuju interpretacije pojedinaca, a ne samo radni zadaci koje pojedinac mora naučiti i savladati (Tierney, 1997). Kultura nije gotov proizvod koji se može „otkriti“ ili „steći“ već ovisi o doprinosu svake osobe koja u procesu socijalizacije sudjeluje (Tierney, 1997). Pojedinci – mladi znanstvenici – koji dolaze na institucije, sagledavaju se kao aktivni akteri koji u procesu profesionalne socijalizacije formiraju svoj profesionalni identitet. Uspjeh socijalizacije nije uvjetovan socijalnim okruženjem i uspjehom uklapanja pojedinca u to okruženje, već ovisi o izborima koje pojedinac čini na svom profesionalnom putu, za koje je sam odgovoran (Trowler i Knight, 1999). Kultura na sveučilištima ne sagledava se jednodimenzionalno, već je obilježena skupom kultura na različitim razinama koje se manifestiraju na različite načine – na razini odjela, institucije i discipline (Trowler i Knight, 1999).

Profesionalnom socijalizacijom mladih znanstvenika u kontekstu akademske profesije u nacionalnom okruženju bavila se Brajdić Vuković (2012), a taj je konceptualni okvir primijenjen i u ovom istraživanju. Autorica polazi od konceptualnog okvira koji proučava profesionalnu socijalizaciju na makro, mezo i mikro razini odnosno ističe da proces profesionalne socijalizacije istraživača obuhvaća tri paralelna procesa. Prvi je *proces socijalizacije u akademski život i profesiju* u kojem mladi znanstvenici kao novopridošli u znanstvenu instituciju postupno usvajaju identitet profesije, odnosno socijaliziraju se u profesionalne uloge prolazeći kroz razvojne faze kako bi od „outsajdera“ postali „insajderi“ pri čemu su identifikacija i posvećivanje profesionalnoj ulozi najvažniji rezultat ove dimenzije socijalizacijskog procesa (Brajdić Vuković, 2012). Autorica zatim ističe *proces socijalizacije u radnu sredinu, odnosno organizaciju*. Organizacijska socijalizacija odvija se u ustanovi odnosno organizaciji (instituciji) u kojoj mladi znanstvenik djeluje, pri čemu su strategije institucija i pojedinih odsjeka spram učenja, mentoriranja i uključivanja mladih istraživača u

rad te svakodnevni život i organizaciju izvor važnih razlika, čak i unutar istih disciplina i specijalizacija. U okviru organizacijske socijalizacije, Brajdić Vuković (2012) razlikuje dvije vrste socijalizacije – *anticipatornu* – koja omogućava stjecanje prvih spoznaja o stavovima, ponašanjima i normama grupe kojoj novi članovi žele ili trebaju pripadati te – *organizacijsku* – u kojoj se kroz formalne i neformalne odnose s članovima grupe dolazi u kontakt s kulturom institucije te započinje osobna promjena. Uz to, preostaje i treći paralelni proces – *proces socijalizacije u disciplinu te subdisciplinu i subspecijalizaciju*. Disciplinarnu socijalizaciju autorica vidi kao srž svake profesionalne istraživačke socijalizacije, a iznimno je važna za uspješnu produkciju i reprodukciju znanja na doktorskom nivou te za samostalan istraživački rad i napredovanje u znanosti (Brajdić Vuković, 2012).

2.2.2. Obilježja i izazovi profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika

U središtu procesa profesionalne socijalizacije u akademsku profesiju nalaze se mladi znanstvenici koji tek započinju svoj profesionalni put te se trebaju prilagoditi radnom okruženju u akademskoj zajednici kao i specifičnostima vlastite discipline. Profesionalnu socijalizaciju mladih znanstvenika ne treba promatrati kao linearan, već kao fluidan, dinamičan i evoluirajući proces koji se odvija u interaktivnom radnom okruženju (Weidman i Stein, 2003). Iako se razdoblje poslijediplomskog studija smatra ključnim socijalizacijskim razdobljem, ukupna profesionalna socijalizacija mladih znanstvenika traje znatno duže od samog procesa izrade i stjecanja doktorata (Brajdić Vuković, 2012). Ova faza profesionalnog razvoja značajna je za formiranje (dualnog) profesionalnog identiteta mladog znanstvenika, koji podrazumijeva identitet znanstvene discipline kojoj pripadaju (primjerice fizičari, arhitekti, biolozi, pravnici) te identitet visokoškolskog nastavnika čija je uloga izobrazba studenata – budućih profesionalaca (Kovač, 2001). Iskustva na početku akademske karijere imaju velik utjecaj na razvoj koncepta učenja i poučavanja, vrijednosti i profesionalnog identiteta (Remmik, Karm, Haamer i Lepp, 2011). Vrlo je složeno jednoznačno odgovoriti na pitanje kako se u procesu profesionalne socijalizacije u akademsku profesiju usvaja profesionalni identitet (Vignjević, 2017). Ipak, jedno od čestih tumačenja kreće od pretpostavke da se akademski identitet oblikuje i formira u okvirima jakih i stabilnih zajednica i socijalnih procesa koji se u njima događaju, a te su temeljne zajednice prije svega, disciplina te visokoobrazovna institucija u kojoj mladi znanstvenik djeluje (Henkel, 2005).

Brojna su istraživanja koja pokazuju da se u ranoj fazi akademske karijere mladi znanstvenici često suočavaju s osjećajem izoliranosti i anksioznosti, nedostatkom podrške,

preopterećenosti nastavnim i administrativnim poslovima, nesigurnosti uzrokovane neiskustvom u radu u nastavi i istraživanju, strahom kojeg uzrokuje neizvjesnost zadržavanja radnog mjesta, a posljedica svega može biti i niska razina zadovoljstva poslom (Reynolds, 1992, Adams i Rytmeister, 2000; Adcroft i Taylor, 2010; Hakala, 2009; Petersen, 2011; Postareff i Lindblom-Ylänne, 2011; Remmik i sur, 2011; Brajdić Vuković, 2013; McLeod i Badenhorst, 2014; Misiaszek, 2015; Miočić i Turk, 2017). Zbog tih je razloga otežan proces prilagodbe na rad u akademskom okruženju te je populacija mladih akademskih djelatnika stoga u specifičnom položaju u odnosu na ostale članove akademske zajednice.

Izazove s kojima se susreću mladi znanstvenici na početku rada u akademskoj zajednici, sumirala je autorica Reynolds (1992) koja ističe da mladi znanstvenici nerijetko imaju poteškoća u razumijevanju akademske kulture zbog različitih normi, očekivanja i specifičnih praksi koje vrijede u akademskoj zajednici. Često se osjećaju nepripremljenima za različite uloge koje su im dodijeljene (npr. uloga nastavnika, kolege ili pak samostalnog istraživača) te prolaze kroz kritično razdoblje u kojem uče pravila svojeg posla i formiraju stavove o njemu te se prilagođavaju na akademski način života. Nadalje, svoje djelovanje mogu mijenjati i preusmjeravati od liberalnih, idealističkih perspektiva do konvencionalnijih i birokratskih. Na njih snažno utječu značajni drugi (kolege na istoj ili višoj akademskoj razini/ nadređeni) te u velikoj mjeri cijene povratne informacije i očekivanja koja od njih dobivaju. I žene i muškarci na početku akademskog profesionalnog puta mogu doživjeti različita iskustva, kao što su očekivanja drugih ljudi o načinu na koji bi trebali izdvojiti vrijeme na posao i obiteljski život (Reynolds, 1992).

Slične su izazove detektirali i Adcroft i Taylor (2010) koji navode da je kod mnogih mladih znanstvenika motivacija za ulazak u sustav visokog obrazovanja intrinzična, a posao u akademskoj zajednici se percipira kao intelektualni izazov, stoga se javlja jaz između onoga što mladi znanstvenici očekuju i onoga što stvarno rade. Zatim, javljaju se izazovi u objedinjavanju nastavnog i znanstvenog dijela posla te u postavljanju prioriteta. Javlja se jaz između osobnih prioriteta u razvoju karijere i onih koje pred mlade znanstvenike stavlja institucija, stoga se ističe da je važno osigurati kratkoročne i dugoročne mehanizme upravljanje karijerom. Autori nadalje ističu da su mentori ključan element ili preduvjet uspješnog razvoja karijere mladih znanstvenika (Adcroft i Taylor, 2010). Uloga mentora te vođeni i dobro organizirani mentorski proces imaju snažan utjecaj u svladavanju početnih izazova (npr. u slučajevima nedostatka kolegijalnosti, osjećaja izolacije), ali i kasnije tijekom karijere.

Također su značajni i stručni mehanizmi razvoja, a posebno se to odnosi na institucionalne zahtjeve vezane za stjecanje kvalifikacija na poslijediplomskoj razini (Adcroft i Taylor, 2010).

2.2.3. Profesionalna socijalizacija u akademsku profesiju u kontekstu rodnih razlika

Analizirajući literaturu o izazovima profesionalne socijalizacije u akademsku profesiju, uočava se poseban položaj i specifični problemi mladih znanstvenica u odnosu na mlade znanstvenike. O statusu, izazovima rada i napredovanja žena u akademskoj zajednici, govore brojna istraživanja, a uočava se da se položaj žena nerijetko se opisuje putem metaforičkih izraza koji na slikovit način opisuju neke od ključnih problema s kojima se žene u visokom obrazovanju suočavaju. Jedna od najčešćih metafora kojom se opisuje žensko pitanje općenito pa tako i njezin položaj u akademskoj zajednici jest „stakleni strop“ (eng. *glass ceiling*) ili inačice tog izraza kao što su primjerice „stakleni zid“ (eng. *glass wall*) ili „ljepljivi pod“ (eng. *sticky floor*). Istraživači koji se bave ovom temom ističu da je pred žene u akademskoj zajednici postavljena nevidljiva barijera koja ih sprječava i otežava im napredovanje na više hijerarhijske razine na radnom mjestu, iako, na formalnoj razini i žene i muškarci imaju podjednake šanse da postanu uspješni (Husu, 2001; Sabatier, 2010; Prijić-Samaržija, Avelini Holjevac i Turk, 2009; Vrcelj, 2014; Nedović, Ivanković i Mišćević 2015). Katkada se spominje i metafora „svježe klime“ (eng. *chilly climate*) koje se odnosi na profesionalno okruženje koje je za žene nepovoljno jer su podzastupljene, marginalizirane te se osjećaju isključeno (Sandler i Hall, 1986; Husu, 2001; Britton, 2016; Maranto i Griffin, 2011). Nadalje, često se spominje metafora „propuštajuće cijevi“ (eng. *leaking pipeline*) koja zapravo objašnjava proces „curenja“ (izlaska/napuštanja) žena iz akademske zajednice što u konačnici doprinosi manjem broju žena na višim hijerarhijskim/rukovodećim pozicijama (Husu, 2001; White, 2004; van Anders, 2004; Brajdić Vuković, 2017). Osim ovih metafora koje su postale uvriježene u literaturi o statusu žena u akademskoj zajednici (ali i ostalim djelatnostima), uočavaju se i neki drugi simbolični nazivi koji dodatno naglašavaju specifičan status žena. Tako se primjerice žene nazivaju „kućanicama“ ili „majkama“ akademske zajednice (eng. *the housewives of academia; academic momism*) budući da ih karakterizira etika brige za zajednicu i, katkada, odrađivanje poslova kojima se, kao u kućanstvu, doprinosi drugima (Angervall i Beach, 2017).

Ako se sagledaju rezultati recentnog istraživanja, točnije analize bibliometrijskih indikatora o ženama u znanosti i visokom obrazovanju, uočava se da je tijekom posljednjih 20ak godina značajno porastao interes za bavljenje temama koje se odnose na izazove povezane s rodnim pitanjima u visokom obrazovanju i znanosti te da broj objavljivanih radova

na tu temu eksponencijalno raste (Dehdarirad, Villarroya i Barrios, 2015). Značajan broj autora bavi se ravnopravnošću spolova u visokom obrazovanju (eng. *gender balance/gender bias*) i visokoobrazovnim politikama koje nastoje doprinijeti takvom stanju. Zanimljivi su rezultati kvalitativnog istraživanja provedenog na uzorku nastavnika i nastavnica na jednom švedskom sveučilištu. Määttä i Dahlborg Lyckhage (2011) dolaze do spoznaje da nastavnici smatraju da su sveučilišta u svojoj ideji rodno neutralna te da pitanje rodne ravnopravnosti nije problematično neovisno o tome što u nekim područjima, zbog tradicije pojedinih znanosti, među studentima i nastavnicima postoji nejednaka zastupljenost obaju spolova. S druge strane, kada nastavnici govore o svojem svakodnevnom radnom iskustvu, rezultati su kontradiktorni budući da se uočava da njihova radna okruženja nisu posve rodno neutralna jer postoje razlike između muškaraca i žena kada je riječ o istraživačkom radu i radnim uvjetima uz zaključak da je akademska zajednica uglavnom organizirana tako da odgovara muškim normama i standardima (Määttä i Dahlborg Lyckhage, 2011).

Acker i Dillabough (2007) govore o kontinuitetu i promjenama s kojima se žene u akademskoj zajednici suočavaju. Rezultati njihova kvalitativnog istraživanja na jednom sveučilištu u Kanadi također upućuju na činjenicu da se žene u akademskoj zajednici kontinuirano susreću s izazovima koji se odnose na rodne podjele rada i hijerarhiju koja ide u korist muškarcima. Nadalje, uloga žena na institucijama poistovjećuje se s njihovom ulogom u obitelji, a često imaju izazova oko balansiranja privatnog i poslovnog života. Istovremeno se suočavaju s izazovima globalnih trendova u visokom obrazovanju koje podrazumijevaju sve veći broj žena na trajnim i rukovodećim pozicijama te intenziviranje produktivnosti i istraživačke kulture (Acker i Dillabough, 2007). Swanson i Johnston (2003) bavili su se problemom majčinstva istaknuvši da izvana radno mjesto na fakultetu izgleda kao idealno radno okruženje za majke budući da najčešće podrazumijeva fleksibilan raspored i autonomiju u radu, međutim iskustva pokazuju da žene imaju brojne izazove u balansiranju privatnog i poslovnog života. Kada se radi o u ukupnom zadovoljstvu poslom, neka istraživanja upućuju na to da nema razlika među nastavnicima i nastavnicama u visokom obrazovanju, iako među njima postoje razlike s obzirom na zadovoljstvo različitim aspektima posla. Tako se, primjerice, često potvrđuje da su žene usredotočenije na međuljudske odnose, poučavanje i studente te zadovoljnije samim poslom i kolegama, dok su muškarci, koji su općenito usmjereniji na moć, kontrolu i autonomiju, zadovoljniji plaćom, napredovanjem i nadgledanjem (Okpara, Squillace i Erond, 2005; Oshagbemi, 2003; Shaw i Cassell, 2007).

Nadalje, istraživači često ističu problem polarizacije akademske zajednice na muške i ženske djelatnosti i područja znanosti. Rezultati istraživanja, uz pojedine iznimke, uglavnom upućuju na činjenicu da su žene više orijentirane na nastavnu djelatnost i administraciju, dok muškarci pretendiraju visokom pozicioniranju u istraživačkoj djelatnosti. Primjer jednog takvog istraživanja jest iscrpna kvantitativna studija provedena u SAD-u koja je pokazala da žene u visokom obrazovanju u prosjeku značajno više vremena provode angažirane u administrativnim poslovima na svojim institucijama (npr. rad na usavršavanju studijskih programa, aktivnosti povezane s upravljanjem, supervizija, evaluacija i promocija institucijskih praksi, prijam studenata i briga oko stipendija i sl.) u odnosu na muškarce i to neovisno o njihovom zvanju, disciplini kojom se bave i rasnoj i etničkoj skupini kojoj pripadaju (Guarino i Borden, 2017). Nadalje, rezultati kvalitativnog istraživanja provedenog u Švedskoj, autorica Angervall i Beach (2017) također su pokazali da žene nerijetko odrađuju posao koji služi interesima drugih (često muškarcima), a doprinos u objašnjenju ovakvih rezultata uočava se i u istraživanju kojeg su proveli Babcock, Recalde, Vesterlund i Weingart (2017) potaknuti položajem žena u visokom obrazovanju. Ova skupina autora eksperimentalnom je metodom dokazala značajno veću vjerojatnost da žene pozitivno reagiraju odnosno prihvaćaju obavljanje manje značajnih aktivnosti u odnosu na muškarce. Pod takvim aktivnostima smatraju se one aktivnosti, najčešće volonterske, koje doprinose organizaciji, a nemaju značajan doprinos na osobnoj razini u kontekstu napredovanja u karijeri ili ocjenu izvrsnosti (Babcock, Recalde, Vesterlund i Weingart, 2017). Slično potvrđuju i autorice McLaughlin, Mitchell i Hesli (2013) koje su došle do nalaza da unatoč većem angažmanu i pristajanju žena za obavljanje administrativnih poslova, manja je vjerojatnost da će žena biti pozvana na neku od vodećih funkcija na instituciji (npr. pročelnništvo odjela).

Može se pretpostaviti da sklonost preuzimanja radnih obveza koje su okarakterizirane kao manje značajne za osobni napredak, a više za dobrobit kolega, doprinosi otežanom napredovanju žena na radnom mjestu u sustavu visokog obrazovanja. U tom kontekstu važni su rezultati istraživanja Sabatiera (2010) koji govori o postojanju razlika u napredovanjima u karijeri za žene i muškarce na francuskim sveučilištima pri čemu se potvrđuje hipoteza o postojanju staklenog stropa za žene u francuskoj akademskoj zajednici. Temeljem istraživanja koje se baziralo na analizi napredovanja u karijeri, jedan od zaključaka je da žene imaju manju vjerojatnost napredovanja u karijeri u odnosu na muškarce te da, kada napreduju, obično se to događa kasnije tijekom karijere (Sabatier, 2010).

Psihološke osobine koje se tradicionalno smatraju „ženskima“, poslužile su kao uvod u interpretaciju rezultata istraživanja autorica Plowman i Smith (2011). Analiza četiriju značajnih časopisa iz područja menadžmenta tijekom 20. godina pokazala je da su žene prezastupljena, a muškarci podzastupljena skupina kada je riječ o objavljivanju kvalitativnih studija u odnosu na kvantitativne. Dodatno, autorice kvalitativnih istraživanja uglavnom mlade znanstvenice na početku akademske karijere, a među muškarcima koji objavljuju takve radove najbrojniji su oni koji se nalaze u kasnijim fazama karijere. Jedno od potencijalnih objašnjenja ovakvih nalaza leži u pretpostavci da žene, za razliku od muškaraca imaju bolje razvijene vještine za razumijevanje, interpretaciju i obradu informacija koje su ključne za kvalitativna istraživanja (Plowman i Smith, 2011).

O položaju žena u odnosu na muškarce u kontekstu rada u sustavu visokog obrazovanja u RH, govore nam statistički pokazatelji kao i rezultati recentnih istraživanja koji upućuju na aktualnost ove teme te dijelom potvrđuju nalaze dobivene sličnim istraživanjima u ostatku Europe i svijeta. Ako se u ukupnoj strukturi djelatnika zaposlenih u visokom obrazovanju sagleda spolna struktura nastavnika i suradnika u nastavi prema zvanju, tada se također uočava da su žene u podzastupljene u kategoriji najviših zvanja (znanstveno-nastavna i umjetničko-nastavna) gdje su žene su u manjini u kategoriji redovitih i izvanrednih profesorica, čime se potvrđuje postojanje „staklenog stropa“ u hrvatskom sustavu visokog obrazovanja. Zastupljenost žena i muškaraca u kategoriji docenata je podjednaka, a zastupljenost obaju spola ili veći broj žena u odnosu na muškarce uočava se u većini kategorija „nižih“ zvanja – nastavnih, suradničkih i stručnih.⁷ Osim statističkih pokazatelja, rezultati recentnog kvalitativnog istraživanja provedenog na uzorku mladih znanstvenica upućuju na to da su uvjeti u hrvatskom akademskom sustavu za žene teški, a njihova iskustva govore o tome da su često preopterećene upravo nastavnim i administrativnim radom i da im nedostaje podrška za nastavni i istraživački rad (Brajdić Vuković i Vignjević, 2017). Nadalje, istraživanje koje su provele Slišković i Maslić Seršić (2011) među nastavnicima na četiri najveća hrvatska sveučilišta (Zagreb, Osijek, Split i Rijeka) o stresu na radnom mjestu u sustavu visokog obrazovanja upućuje na to da su žene izložene većoj prisutnosti izvora stresa na svom poslu u odnosu na muškarce.

⁷ Analiza izrađena na temelju podataka Hrvatskog državnog zavoda za statistiku – priopćenja „Nastavnici i suradnici u nastavi na visokim učilištima“ i godišnjih statističkih izvješća „Studenti u akademskoj godini“ (2017/18.; 2016/17.; 2015/16.; 2014/15.; 2013/14.; 2012/13.; 2011/12. i 2010/11.), preuzeto 1.8.2019.

Naposljetku, uočava se da u središte rasprava o ženama u visokom obrazovanju dolaze pitanja povezana s ravnopravnom zastupljenosti žena u akademskoj zajednici, napredovanjem u karijeri i izazovima sudjelovanja na upravljačkim pozicijama, publiciranjem i produktivnosti, angažiranosti žena u nastavnoj, istraživačkoj i administrativnoj djelatnosti te balansiranjem između privatnog i poslovnog života, a opći zaključak koji proizlazi iz rezultata ovakvih istraživanja je da se mlade znanstvenice – žene koje grade karijeru u akademskoj zajednici suočavaju s većim brojem različitih profesionalnih i privatnih izazova u odnosu na svoje muške kolege. S obzirom na to, može se reći da je proces profesionalne socijalizacije žena u akademskoj profesiji (u brojnim aspektima) složeniji i izazovniji u odnosu na njihove muške kolege.

2.3. Zaključci poglavlja

Temeljem pregleda literature iz područja nastavne djelatnosti u visokom obrazovanju i profesionalne socijalizacije u akademskoj profesiji, valja istaknuti nekoliko temeljnih zaključaka. Prvo, uočava se da neovisno je li riječ o javnim politikama koje obuhvaćaju europski prostor visokoga obrazovanja, kontekst visokoga obrazovanja na razini Europske unije ili pak samo hrvatski nacionalni visokoobrazovni kontekst, zaključak je da se na svim se razinama prepoznaje ključna uloga educiranih i kompetentnih sveučilišnih nastavnika u procesu podizanja kvalitete visokoškolske nastave. Ipak, različita istraživanja upućuju na to da je uloga sveučilišnih nastavnika kompleksna te da se na svom profesionalnom putu susreću s brojnim nepoznicama i izazovima (primjerice izostankom usavršavanja u radu u nastavi, emocionalnim naporom, preopterećenosti i sl.), a nerijetko neki od prepoznatih izazova posebice pogađaju žene te posebice pogađaju akademske djelatnike koji se nalaze na početku svog akademskog profesionalnog puta. U tom kontekstu pitanja koja se tiču nastavnoga rada, žena u akademskoj profesiji i profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika/znanstvenica dolaze do posebnoga izražaja i motiviraju na daljnje istraživanje. Pregled istraživanja o temama koje se bave pristupima i perspektivama poučavanja u sveučilišnoj nastavi, nastavničkim kompetencijama i profesionalnim usavršavanjem, odnosno nastavnoga i istraživačkoga rada te emocionalnom dimenzijom u radu sveučilišnih nastavnika kao i istraživanja koja se bave profesionalnom socijalizacijom u akademsku profesiju, poslužio je za daljnji razvoj konceptualno-metodološkog okvira predstavljenog u sljedećem poglavlju.

3. KONCEPTUALNO-METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

Poglavlje koje slijedi koncipirano je tako da čitatelja vodi kroz faze planiranja i provođenja istraživanja, točnije – kvalitativne studije slučaja koja je izrađena u okviru ovog doktorskog rada. Studija slučaja prikazana u ovom radu gradila se kroz sedam dinamičnih istraživačkih faza (Slika 1) koje su predstavljene u poglavlju koje slijedi.



Slika 1: Prikaz istraživačkih faza

Rad na ovom istraživanju započeo je opisom predmeta istraživanja (prva faza), iz kojeg je proizašlo definiranje temeljnog istraživačkog pitanja te pripadajućih specifičnih istraživačkih pitanja (druga faza). Sljedeća, treća faza, odnosila se na definiranje konceptualnog okvira istraživanja – pozitivnog odnosa prema nastavi i profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika. Kvalitativna studija slučaja nametnula se kao logičan odgovor na pitanje „kako će se istraživati“ budući da definirana istraživačka pitanja diktiraju odabir strategije istraživanja, a u nastavku potpoglavlja argumentiran je odabir ove strategije (četvrta faza). U idućoj, petoj fazi istraživanja pristupilo se odabiru slučajeva koji ulaze u studiju. Proces odabira slučajeva pokazao se kao složen istraživački proces koji je podrazumijevao provođenje tematske analize sadržaja rezultata istraživanja (intervjua) provedenih u okviru znanstveno-istraživačkog projekta APROFRAME. Stoga je u ovom potpoglavlju proces odabira slučajeva samo ukratko opisan, a detaljnije se opisuje u zasebnom, četvrtom poglavlju rada. Nadalje, u idućoj, šestoj fazi istraživanja definirane su konkretne metode i postupci istraživanja pojedinačnih slučajeva. Za ovu fazu vrlo je važno napomenuti da su neke metode unaprijed određene, dok su se neke odluke o daljnjem smjeru razvoja istraživanja donosile za vrijeme samog istraživanja što je jedno od obilježja studije slučaja – fleksibilnost i prilagodba tijekom istraživanja u smjeru koji omogućava da se slučaj sagledava iz više perspektiva kako bi se

cjelovito opisao i razumio. Naposljetku, temeljem prethodno isplaniranih faza, napravljena je procjena kriterija valjanosti istraživanja (sedma faza).

3.1. Predmet istraživanja

Prethodno (2. poglavlje) ovog rada opisuje širu perspektivu i dosadašnje spoznaje iz područja visokog obrazovanja na međunarodnoj, a dijelom i na nacionalnoj razini, međutim ovo je istraživanje dominantno smješteno u kontekst hrvatskog prostora visokog obrazovanja. O stanju i praksi nastavne djelatnosti u sustavu visokog obrazovanja u Republici Hrvatskoj govore *policy* dokumenti te rezultati istraživanja provedenih tijekom posljednjih 20-ak godina. Na razini obrazovne politike, značajno je istaknuti da hrvatska sveučilišta (Zagreb, Rijeka, Osijek, Dubrovnik, Split, Zadar, Pula i Sjever) imaju razvijenu politiku osiguravanja kvalitete, u okviru koje se, između ostalog, planira i unaprjeđuje nastavni rad na sveučilišnoj razini. Primjerice, na Sveučilištu u Rijeci nastavnicima je dostupno više cjeloživotnih programa za razvoj nastavničkih kompetencija putem kojih se omogućava trajno osposobljavanje i unapređivanje kompetencija za rad u nastavi, a za nastavnike za koje se utvrdi da ne ispunjavaju standarde postavljene na razini Sveučilišta, trebaju pohađati programe cjeloživotne edukacije za rad u nastavi (Sveučilište u Rijeci, 2016). Slično se uočava i na pulskome sveučilištu čija je politika osiguravanja kvalitete sveučilišne nastave usmjerena k cilju kontinuirane implementacije novih spoznaja (i stručnih i didaktičkih) u nastavni proces, pri čemu je nastavnicima potrebno omogućiti stalan pristup različitim oblicima usavršavanja (Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, 2013). Na svim sveučilištima kroz politiku osiguravanja kvalitete nastave provode se studentske evaluacije nastave koje su (nerijetko) i osnovno mjerilo kvalitete nastavnoga procesa. Na nekim sveučilištima kroz politiku osiguravanja kvalitete potiče se nagrađivanje uspješnih nastavnika na sveučilišnoj razini, provođenje suradničke procjene nastave te samoevaluacije nastavnoga procesa.

Pregled politike osiguravanja kvalitete nastavnoga rada na sveučilišnoj razini upućuje na pozitivne trendove i brigu o nastavnom radu, međutim rezultati istraživanja odaju sasvim drugačiju perspektivu budući da upućuju na to da na hrvatskim sveučilištima već dulje vrijeme postoje brojni izazovi povezani s nastavnom djelatnošću koji zahtijevaju rješavanje kao i dodatno istraživanje. Konkretno, istraživanja pokazuju da, iako postoji potreba, izostaju programi za usavršavanje rada u visokoškolskoj nastavi (Ledić, 1992; Kovač, Ledić i Rafajac, 1999; Kovač, 2001; Munjiza i Lukaš, 2006; Rački, Peko i Varga, 2010). Kontinuirano se ističu problemi nedovoljnih uvjeta za stjecanje i razvoj nastavničkih kompetencija (Bratanić, 2003;

Peko, Mlinarević i Buljubašić – Kuzmanović, 2008; Peko i Mlinarević, 2012; Brust Nemet, 2015; Turk i Ledić, 2016a; Ćulum, Miočić i Rončević, 2017). Problemiziraju se kriteriji kvalitete nastave u visokom obrazovanju (Kovač, 2003; Kovač, Ledić i Rafajac, 1998; Gotovac, 2009; Bognar i Kragulj, 2010) te se raspravlja o (često) nepovoljnom položaju nastavne djelatnosti u odnosu istraživački rad (Turk i Ledić, 2016a, 2016b). U posljednje vrijeme u kontinuiranom je porastu preopterećenost nastavno-istraživačkog osoblja nastavnim i administrativnim obvezama (Radeka, 2016). Istraživanja također pokazuju da je rad u akademskoj zajednici postao izrazito stresno zanimanje (Slišković, 2011; Slišković i Maslić Seršić, 2011).

Nadalje, ako se iz šire slike o stanju u nastavnoj djelatnosti u sustavu visokog obrazovanja u Hrvatskoj fokus usmjeri na specifičan položaj mladih znanstvenika, također se mogu uočiti brojni izazovi povezani s njihovim profesionalnom statusom. Istraživanja pokazuju da, iako se mladi znanstvenici primarno doživljavaju nastavnicima, a manje istraživačima, percepcija nastavničke uloge uglavnom je negativna (Turk i Ledić, 2016b). Iako nisu provedena istraživanja kojima bi se utvrdilo u kojoj mjeri negativna percepcija nastavne djelatnosti utječe na negativan odnos i nezadovoljstvo u radu u nastavi, ipak valja istaknuti da je nezadovoljstvo na radnom mjestu češće tema znanstvenih istraživanja zbog toga što su posljedice nezadovoljstva ozbiljnije za pojedinca i za organizaciju i izražavaju se kroz smanjenu produktivnost rada, povećanu odsutnost s posla i fluktuaciju (Markovina, 2013). Rezultati recentnih istraživanja o profesionalnoj socijalizaciji mladih znanstvenika u Hrvatskoj upućuju na svojevrsno nerazumijevanje kompleksnosti kompetencija potrebnih za rad u nastavi (Ćulum, Miočić i Rončević, 2017). Taj je zaključak proizašao iz rezultata kvantitativnog istraživanja koji upućuju na to da mladi znanstvenici u sustavu visokog obrazovanja u Republici Hrvatskoj vlastitu ovladanost nastavničkim kompetencijama procjenjuju vrlo visokom, dok istovremeno rezultati kvalitativne dionice istog istraživanja upućuju na nedostatnu podršku prilikom uvođenja u rad u nastavi te nedostatne prilike za usavršavanje u (visokoškolskoj) nastavi (Ćulum, Miočić i Rončević, 2017).

Istraživanja također pokazuju da su mladi znanstvenici često opterećeni nastavnim (i administrativnim) radom zbog čega nemaju adekvatno vrijeme za bavljenje znanstveno-istraživačkim radom unutar radnog vremena (Brajdić Vuković, 2013; Miočić i Turk, 2017). Navedeno uzrokuje prelijevanje profesionalnog života u privatni život jer su mladi znanstvenici primorani raditi navečer, vikendima i na godišnjem odmoru (Brajdić Vuković i

Vignjević, 2017). Mladi znanstvenici spriječeni su u odlascima na međunarodnu mobilnost jer ne mogu uskladiti mobilnost s obvezom rada u nastavi (Ćulum, 2017). Izostaje strukturirana podrška i edukacija za rad u nastavi, a posljedica toga je izražena početnička nesigurnost i nedovoljna pripremljenosti za obavljanje nastavne djelatnosti. Jedan od ključnih je nalaza upućuje na to da su problemi mladih znanstvenika u radu u nastavi nerijetko odraz loše i nepodržavajuće prakse na razini institucija (Miočić i Turk, 2017). Nepodržavajuće prakse prepoznate u sustavu visokog obrazovanja u Republici Hrvatskoj odnose se na izostanak sustavne institucionalne, mentorske i/ili kolegijalne podrške prilikom uvođenja mladih znanstvenika u nastavni rad, izostanak edukacija za rad u visokoškolskoj nastavi, preopterećenost u radu u nastavi zbog koje se smanjuju mogućnosti za angažirano bavljenje znanstvenim radom, pri čemu je upravo znanstveni rad najčešće mjerilo uspjeha pojedinca na instituciji kao i same institucije (Miočić i Turk, 2017).

Prikazani rezultati upućuju na činjenicu da je nastavna djelatnost u kontekstu profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika tema kojoj se, zbog brojnih detektiranih izazova, unazad posljednjih nekoliko godina s pravom posvećuje sve veći istraživački interes. Osim toga, pregledom rezultata navedenih rezultata istraživanja može se zaključiti da se o problematici nastavničke profesije u visokom obrazovanju u Republici Hrvatskoj kontinuirano raspravlja pri čemu se primjećuje se da do sada u istraživačkom prostoru visokog obrazovanja u Republici Hrvatskoj nisu provedena istraživanja kojima se nastoji sagledati i razumjeti pozitivna iskustva nastavnoga rada u visokom obrazovanju koja u praksi postoje, ali ne dopiru u središte rasprava o nastavnoj djelatnosti. Iz tog razloga javlja se potreba za promjenom diskursa prema istraživanjima koja će preusmjeriti fokus na dosada slabo istraženu, pozitivnu praksu nastavnoga rada na sveučilištima. Stoga se otvara novi istraživački prostor u kojem se želi dubinski istražiti koji procesi, mehanizmi i događaji iz profesionalnog okruženja mladih znanstvenika doprinose razvoju pozitivnog odnosa mladih znanstvenika spram nastavne djelatnosti.

3.2. Ciljevi i istraživačka pitanja

Temeljno istraživačko pitanje na koje ovo istraživanje nastoji odgovoriti jest – *koji su procesi, mehanizmi i događaji u procesu profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika doprinijeli razvoju njihova pozitivnog odnosa spram rada u nastavi*. U skladu s time, znanstveno spoznajni cilj ovog istraživanja jest prepoznati, opisati i razumjeti obilježja procesa profesionalne socijalizacije koja povoljno djeluju na razvoj pozitivnog odnosa mladih

znanstvenika spram nastavne djelatnosti u sustavu visokog obrazovanja u Hrvatskoj. U širem smislu, opći društveni cilj istraživanja je, preporukama temeljenima na rezultatima istraživanja, doprinijeti unapređenju sustava podrške mladim znanstvenicima u njihovoj profesionalnoj socijalizaciji u smjeru razvoja njihova pozitivnog odnosa prema nastavi.

Iz ovako definiranog znanstveno-spoznajnog i općeg cilja istraživanja proizlaze četiri specifična istraživačka pitanja:

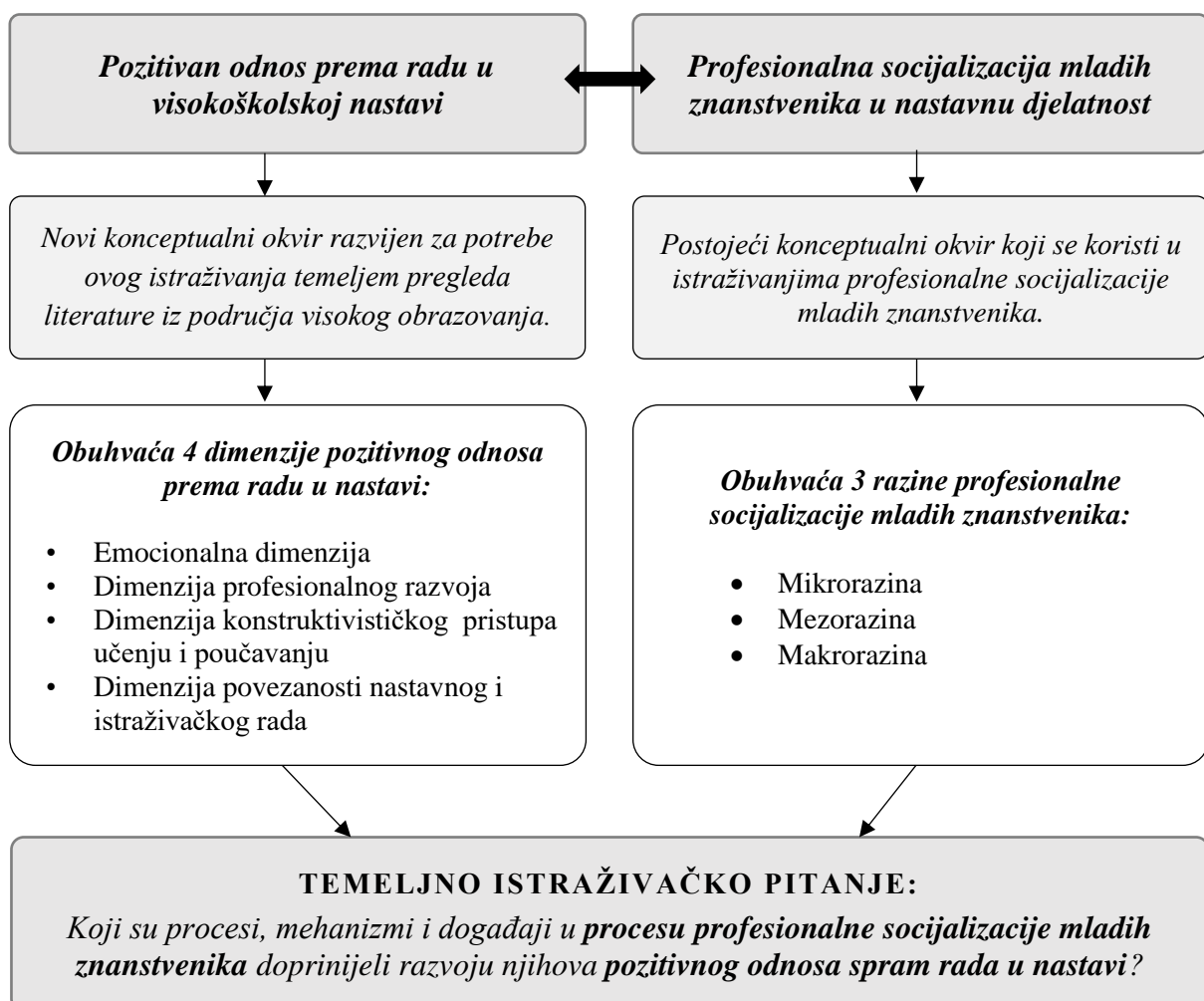
- 1) Koje su osobne predispozicije mladih znanstvenika (osobne karakteristike, iskustva, stavovi, vrijednosti) koje utječu na razvoj pozitivnih odnosa spram nastavne djelatnosti?
- 2) Kako na razvoj pozitivnog odnosa spram nastavne djelatnosti utječe kontekst institucije na kojoj mladi znanstvenik djeluje te značajni socijalizacijski procesi (mentorstvo, suradnički odnosi) koji se događaju na razini institucije?
- 3) Kako na razvoj pozitivnog odnosa spram nastavne djelatnosti utječe kontekst znanstvene discipline u kojem mladi znanstvenik djeluje?
- 4) Kako nam razumijevanje obilježja profesionalne socijalizacije koja doprinose razvoju pozitivnog odnosa mladih znanstvenika prema nastavi može pomoći u unapređenju sustava podrške mladim znanstvenicima u njihovoj profesionalnoj socijalizaciji u nastavnu djelatnost?

3.3. Konceptualni okvir(i) istraživanja

S ciljem razumijevanja konceptualnog okvira koji je korišten u ovom istraživanju, poslužit ću se objašnjenjem kojeg koristi autor Imenda (2014) koji navodi da nije neobično za očekivati da će tri osobe, različitog životnog iskustva, na sasvim različit način doživjeti i interpretirati isti događaj kojeg su promatrale. Svaki od tih gledišta na događaj predstavlja jedan konceptualni okvir. U kontekstu znanstveno-istraživačkoga rada, Imenda (2014) smatra da je konceptualni okvir „duša“ svakog istraživačkog projekta budući da određuje kako istraživač formulira svoj istraživački problem, kako ga istražuje i kakva značenja pridaje podacima koje je prikupio za vrijeme svojeg istraživanja. Konceptualni okvir nastaje kroz proces slaganja pojedinačnih koncepata u veću mapu mogućih odnosa tih koncepata (Imenda, 2014). Autori Miles i Huberman (1994) definiraju ga kao prikaz istraživačeve mape teritorija odnosno fenomena kojeg istražuje. Na sličan način konceptualni okvir opisuje i Maxwell (2008) koji smatra da je konceptualni okvir vizualni prikaz sistema koji se sastoji od koncepata,

očekivanja, pretpostavki, uvjerenja i teorija koje podupiru i opisuju istraživanje. Nerijetko se u literaturi konceptualni okvir opisuje primjerice kao „mreža“ međusobno povezanih koncepata koji zajedno daju sveobuhvatno razumijevanje fenomena koji se istražuje (Jabareen, 2009) ili „mosta“ između paradigmi koje objašnjavaju problem istraživanja i prakse istraživanja toga problema (Leshem i Trafford, 2007).

Konceptualni okvir ovog istraživanja deriviran je iz dva konceptualna okvira koja se mogu primjenjivati i istraživati zasebno, međutim za potrebe ovog istraživanja ta se dva konceptualna okvira međusobno isprepliću i nadopunjavaju čineći novi, objedinjeni konceptualni okvir ovog istraživanja. Riječ je o 1). konceptualnom okviru za istraživanje pozitivnog odnosa prema nastavi i 2) konceptualnom okviru za istraživanje profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika u nastavnu djelatnost (Slika 2) , dok detaljnije obrazloženje slijedi u nastavku poglavlja.



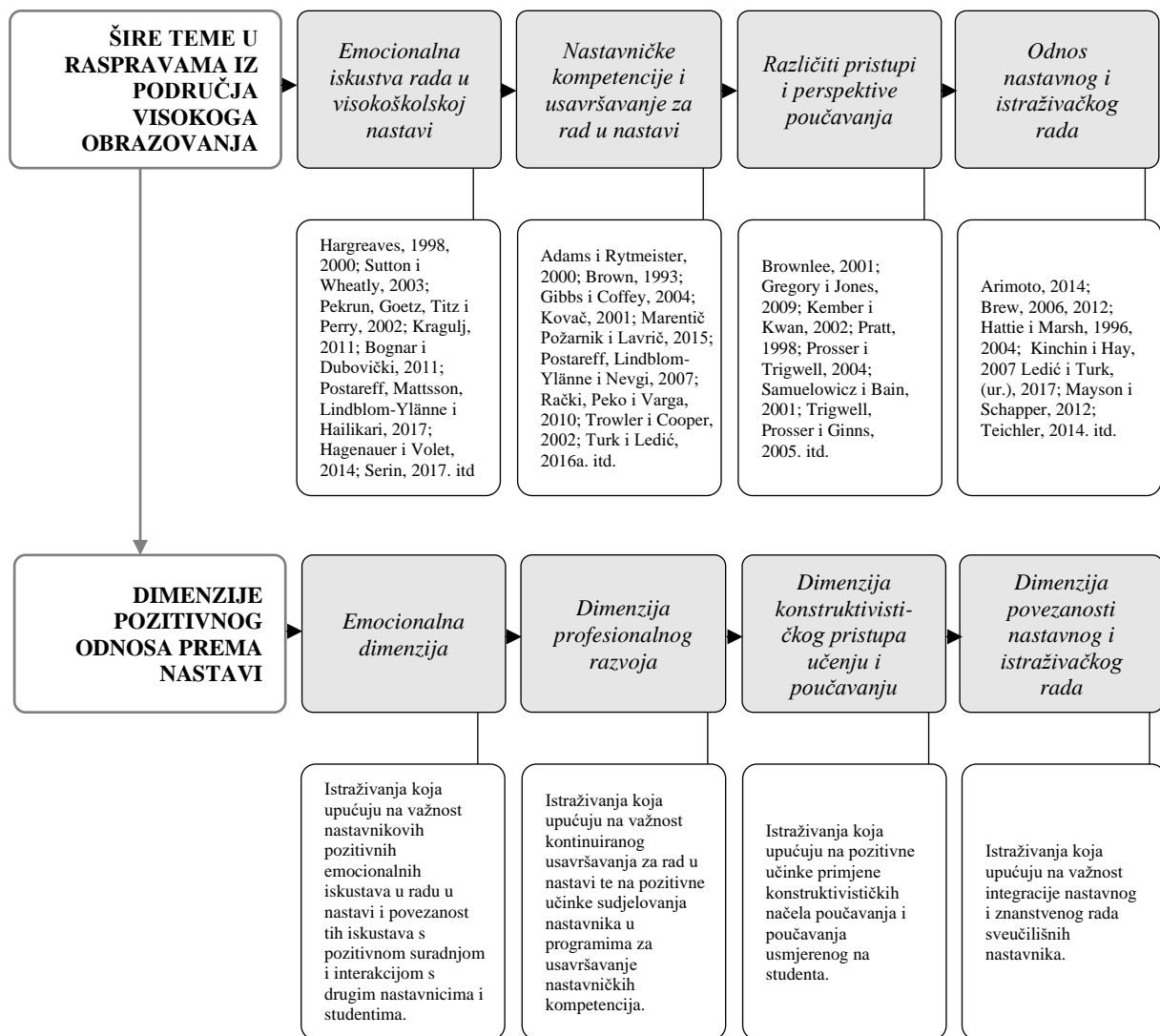
Slika 2: Grafički prikaz konceptualnog okvira istraživanja

3.3.1. Pozitivan odnos prema radu u nastavi

Kao što je istaknuto na prethodnoj slici, za potrebe ovog istraživanja, temeljem analiza literature – *policy* dokumenata i rezultata istraživanja koji se bave visokoškolskom nastavom i nastavnicima, osmišljen je novi konceptualni okvir koji omogućava sagledavanje aspekata pozitivnog odnosa spram rada u nastavi. Izgradnja ovog konceptualnog okvira započela je pregledom literature iz područja visokog obrazovanja i to tako da su detektirane četiri šire teme koje se prepoznaju kao najdominantnije/najzastupljenije u raspravama iz područja visokoga obrazovanja. Prvo, to su teme odnosno autori koji se bave različitim pristupima i perspektivama poučavanja u visokoškolskoj nastavi (npr. nastavni *pristupi, perspektive, režimi, strategije* ili *orijentacije* i njihove implikacije u praksi). Zatim se kao dominantnima prepoznaju teme povezane nastavničkim kompetencijama i usavršavanjem za rad u visokoškolskoj nastavi (npr. važnost nastavničkih kompetencija; utjecaji programa za usavršavanje na unaprjeđenje nastavničkih kompetencija/nastavnoga rada u širem smislu). Sljedeću skupinu čine teme u okviru kojih se raspravlja o odnosu nastavnog i istraživačkog rada (npr. kako se vrednuju nastavni i istraživački rad u visokom obrazovanju) te teme povezane različitim emocionalnim iskustvima koje nastavnici u visokom obrazovanju doživljavaju (npr. stres, preopterećenost, entuzijizam, strast itd.).

Za potrebe ovog istraživanja učinjen je korak dalje te je u okviru svake od ovih detektiranih širih tema poseban fokus stavljen na teorijske i empirijske spoznaje koje upućuju na pozitivne ishode/pozitivne prakse nastavnoga rada. Drugim riječima, unutar četiriju detektiranih tematskih područja, fokus je stavljen na koncepte za koje se pretpostavlja da mogu poslužiti kao leće putem kojih se može sagledati nastavnikov osoban (pozitivan) odnos prema nastavi (Slika 3). Primjerice, analiza literature u okviru tematskog područja koje obuhvaća rezultate istraživanja o različitim emocionalnim iskustvima rada u visokoškolskoj nastavi rezultirala je prepoznavanjem onih autora/rezultata istraživanja koji upućuju na to da pozitivna emocionalna iskustva (npr. entuzijizam, strast itd.) povoljno utječu na nastavni proces, isto kao što su primjerice u okviru tematskog područja koje se bavi različitim pristupima i perspektivama poučavanja, prepoznati benefiti konstruktivističkog pristupa poučavanja. Tako je nastao četverodimenzionalni konceptualni okvir pozitivnog odnosa spram rada u nastavi

koji je zamišljen je kao cjeloviti / holistički koji nije ograničen specifičnostima nastave u pojedinoj disciplini.⁸



Slika 3: Prikaz kreiranja konceptualnog okvira pozitivnog odnosa spram rada u nastavi

⁸ U okviru projekta „Profesionalna socijalizacija mladih znanstvenika u nastavnu djelatnost“ kojeg sufinancira Sveučilište u Rijeci provedeno je kvalitativno istraživanje koje je, između ostalog, imalo za cilj podvrgnuti ovaj konceptualni okvir kritičkoj procjeni od strane iskusnih stručnjaka iz područja visokog obrazovanja (eng. *educational developers*) koji se bave unaprjeđivanjem kvalitete sveučilišne nastave. Sudionicima istraživanja ukratko je predstavljen (opisan) četverodimenzionalni koncept pozitivnog odnosa spram rada u nastavi nakon čega su zamoljeni da ga komentiraju te da procijene koliko je predloženi okvir sličan ili različit s njihovim osobnim predodžbama o tome što podrazumijeva pozitivan odnos prema nastavi. Komentari upućuju na to da stručnjaci smatraju da prikazane dimenzije dobro opisuju suštinu pozitivnog odnosa prema radu u nastavi te da se dimenzije dobro uklapaju u njihove predodžbe o tome što čini pozitivan odnos prema radu u nastavi (Miočić, Brajdić Vuković i Ledić, 2020).

Sve dimenzije pozitivnog odnosa spram rada u nastavi podjednako su značajne, međutim prikaz dimenzija započinjem s *emocionalnom dimenzijom*. Ova dimenzija odnosi se na osobna pozitivna emocionalna iskustva (ljubav, strast, zanesenost, entuzijazam) koja nastavnici doživljavaju obavljajući nastavnu djelatnost. Hagenauer i Volet (2014) upućuju na to da je interes za istraživanja važnosti emocionalne dimenzije rada nastavnika u visokom obrazovanju još uvijek ograničen, za razliku od istraživanja emocionalnog funkcioniranja nastavnika na nižim razinama obrazovanja. Istraživanja među populacijom nastavnika na nižim razinama obrazovanja pokazuju da nastavnici koji osjećaju strast za rad u nastavi iskazuju pozitivne stavove spram rada u nastavi, traže i prihvaćaju promjene u radu u nastavi kroz profesionalni razvoj, snažno su povezani i surađuju s drugim nastavnicima koji imaju slične stavove o nastavi te grade snažne veze sa svojim učenicima i njihovim roditeljima (Phelps i Benson, 2012).

Istraživači iz područja visokog obrazovanja nastoje otkriti što pokreće strast, motivaciju i entuzijazam kod sveučilišnih nastavnika. Neka istraživanja u visokom obrazovanju pokazuju da sveučilišni nastavnici nastavnu djelatnost češće opisuju u terminima pozitivnih emocija (entuzijazam za rad u nastavi, zadovoljstvo zbog mogućnosti praćenja napretka studenata, empatija prema studentima), a rjeđe u kontekstu negativnih (pritisak, strah, frustracija) (Postareff i Lindblom-Ylänne, 2011). Nadalje, rezultati istraživanja upućuju na to da emocionalni doživljaj nastave ovisi o percipiranoj intrinzičnoj vrijednosti koju nastavnici pridaju svojoj nastavničkoj profesiji (Hagenauer i Volet, 2014). Drugim riječima, oni nastavnici koji su intrinzično motivirani za bavljenje nastavom, pokazuju osjećaje strasti i entuzijazma za rad u nastavi. Emocionalna iskustva nastavnika imaju značajnu ulogu u nastavnom procesu i ne utječu samo na njihovu individualnu stvarnost (kako doživljavaju sebe kao nastavnike) nego se također odražavaju u socijalnim interakcijama s drugima (interakcije sa studentima i kolegama), što gledano u cjelini, oblikuje širi kulturni i društveni kontekst na određenoj instituciji (Trigwell, 2011). Emocije nastavnika ovise o njihovom odnosu prema studentima, ali i njihovim očekivanjima spram studenata (Hagenauer i Volet, 2014), a istraživanja pokazuju da entuzijazam nastavnika pozitivno utječe na motivaciju i uspjeh studenata (Patrick, Hisley i Kempler, 2000; Hagenauer i Volet, 2014). U skladu s navedenim, u ovom istraživanju polazi se od pretpostavke da pozitivna emocionalna iskustva mladih znanstvenika koja se manifestira u obliku osjećaja ugone, zadovoljstva i entuzijazma u radu u nastavi, predstavljaju jednu od komponenata pozitivnog odnosa spram rada u nastavi.

U prijedlogu ovog konceptualnog okvira pozitivnog odnosa prema nastavi polazi se od pretpostavke da „voljeti nastavu“ i „osjećati se entuzijastično u ulozi nastavnika“ nisu dovoljno snažni argumenti koji u cijelosti opisuju složenost pozitivnog odnosa spram nastavi. Sveučilišni nastavnik, osim entuzijazma za rad u nastavi, trebao bi posjedovati temeljna didaktička i dokimološka znanja (npr. planiranje i izvođenje nastavnog sata te izradu nastavnih planova i programa, definiranje jasnih ciljeva i ishoda u procesu učenja i poučavanja, primjenu različitih metoda poučavanja, poticanje studenata na aktivno učenje kroz uključivanje i primjenu tehnika aktivnog učenja u nastavnom procesu, kao i primjenu različitih postupaka vrednovanja i ocjenjivanja studentskog uspjeha) te opća znanja o teorijama na kojima se zasniva proces učenja i poučavanja (Turk i Ledić, 2016a). Kako bi stekao sva ta potrebna znanja, važno je da nastavnik ima svijest o tome da je nastava proces koji zahtijeva samorefleksiju i kontinuirani profesionalni razvoj. Druga dimenzija pozitivnog odnosa prema nastavi stoga polazi od pretpostavke da nastavnici trebaju biti angažirani u kontinuiranom unaprjeđivanju i usavršavanju nastave i vlastitih nastavničkih kompetencija odnosno trebaju imati razvijenu svijest o važnosti profesionalnog razvoja. To je jedan od načina da se doprinese podizanju izvrsnosti i kvalitete nastave što pokazuju i rezultati istraživanja. Prije svega, istraživanja provedena među populacijom nastavnika na nižim razinama obrazovanja također potvrđuju da nastavnici mogu unaprijediti svoje nastavne vještine putem sudjelovanja u učinkovitim programima profesionalnog usavršavanja (Antoniou, Kyriakides i Creemers, 2011; King, 2014), a iste su nalaze potvrdili rezultati istraživanja provedenih među sveučilišnim nastavnicima koji su pokazali da programi inicijalnog i dodatnog osposobljavanja za rad u nastavi imaju velik učinak na razvoj nastavničkih kompetencija (Gibbs i Coffey, 2004). Programi osposobljavanja za rad u nastavi doprinose povećanju svijesti o pristupu poučavanju i odabiru adekvatnih nastavnih metoda, povećanju teorijskih znanja o nastavi, širenju ideja i motivacije za rad u nastavi, povećanju samopouzdanja za rad u nastavi te razmjeni iskustva s drugim kolegama (Postareff, Lindblom-Ylänne, Nevgi, 2007).

Treća dimenzija ovog koncepta proizlazi iz rasprava o suvremenim spoznajama o procesu učenja i poučavanja koje upućuju na važnost primjene konstruktivističkih načela / pristupa poučavanja, koja najčešće i jesu u fokusu profesionalnog usavršavanja visokoškolskih nastavnika za rad u nastavi. Konstruktivizam počiva na ideji da se učenje odvija tako da se nova razumijevanja i znanja uklapaju u postojeća te da ih proširuju i nadopunjavaju, a nastavnici bi trebali znati kako postići promjene postojećeg znanje njihovih učenika (Fry, Ketteridge i Marshall, 2008). Utemeljenje u konstruktivističkim načelima poučavanja

pronalazi i koncept poučavanja usmjerenog na studenta (eng. *student-centred learning*) koji podrazumijeva primjenu inovativnih metoda poučavanja kojima je cilj promicanje učenja koje se događa u komunikaciji između nastavnika i studenata pri čemu nastavnici ozbiljno shvaćaju studente kao aktivne sudionike u procesu učenja te kod njih potiču razvoj transferabilnih vještina poput rješavanja problema, kritičkog i reflektivnog razmišljanja (ESU, 2015). Uloga suvremenog nastavnika u visokom obrazovanju da vodi, usmjerava i pomaže studentima u procesu učenja, pri čemu student nije pasivni primatelj znanja i informacija, već aktivni sudionik koji s nastavnikom dijeli odgovornost u postizanju ishoda učenja (Surssock, Smidt i Davies, 2010). Drugim riječima, nastavnici svoju ulogu i ulogu studenata percipiraju kao aktivne sudionike nastavnog procesa i suučesnike u formiranju, konstruiranju i rekonstruiranju znanja. Neka istraživanja pokazuju da nastavnici koji su u procesu poučavanja i učenja usmjereni na studenta ne samo da vide studente kao aktivne kreatore vlastitog znanja, već smatraju da ishodi učenja koje student postižu mogu prijeći okvire predmeta i utjecati na razvojne promjene kod studenata kao i na njihovo razumijevanje samih sebe i drugih oko sebe (Åkerlind, 2004). Uz to, postoje istraživanja koja upućuju na to da nastavnici poučavanje usmjerenom na studenta doživljavaju kao proces koji omogućava holistički pristup studentima, osnažuje ih te doprinosi izgradnji njihova samopouzdanja (Tangney, 2014). Istraživanja također pokazuju da nastavnici koji u radu u nastavi doživljavaju pozitivne emocije, skloniji primjenjivati pristup poučavanja usmjeren na studenta (Trigwell, 2011) što dodatno upućuje na međusobno nadopunjavanje predloženih dimenzija pozitivnog odnosa spram nastave.

Međutim, ako su zadovoljene prethodne tri pretpostavke, koncept pozitivnog odnosa prema nastavi u visokom obrazovanju i dalje nije cjelovit ako ne sagledava i nastavnikov znanstveno-istraživački angažman. Drugim riječima, četvrta dimenziju ovog koncepta polazi od pretpostavke da pozitivan odnos spram rada u nastavi podrazumijeva jednako vrednovanje važnosti nastavnog i istraživačkog rada tj. nastavničke i istraživačke uloge. Ova dimenzija naglašava važnost isprepletenosti znanstvenog i nastavnog djelovanja nastavnika pri čemu je važno da se nastava ne percipira manje važnom akademskom djelatnošću u odnosu na istraživački rad već kao mehanizam za diseminaciju rezultata istraživanja koji doprinose razumijevanju specifične discipline koja se istovremeno proučava i poučava. Ova dimenzija čini predloženi koncept specifičnim za područje visokog obrazovanja, budući da na nižim razinama obrazovanja (osnovnoškolsko, srednjoškolsko) uloga nastavnika nije u tolikoj mjeri predodređena potrebom za znanstveno-istraživačkim radom. Međutim, u visokom obrazovanju zbog pojačanog pritiska za znanstvenom produkcijom, tendencija je europskih i svjetskih

sveučilišta da znanstveni rad plasiraju kao najvažniji kriterij akademskog napredovanja (Arimoto, 2014). To nažalost upućuje na umanjivanje vrijednosti i važnosti nastavne djelatnosti u odnosu na istraživački rad. Međutim, ovdje valja uputiti na autore koji ističu važnost integracije nastavnog i znanstvenog rada budući da uspješne nastavnike najčešće karakterizira uspješno ispreplitanje oba aspekta posla (Mayson i Schapper, 2012; Kinchin i Hay, 2007).

Zaključno, ovako definira konceptualni okvir pozitivnog odnosa spram rada u nastavi daje mogući odgovor na pitanje koje sve dimenzije iskustva odlikuju nastavnika za kojeg se smatra da ima pozitivan odnos prema radu u visokoškolskoj nastavi. Dakle, temeljem ovog predloženog konceptualnog okvira, to je nastavnik koji svom nastavnom radu pristupa sa strašću, entuzijazmom, zadovoljstvom (*emocionalna dimenzija*); koji ne zanemaruje važnost vlastitoga profesionalnog razvoja iz područja visokoškolske nastave (*dimenzija profesionalnog razvoja*); koji u svom nastavnom radu nastoji primjenjivati načela konstruktivističkog pristupa poučavanju (*dimenzija konstruktivističkog pristupa učenju i poučavanju*) te koji svoju nastavnu i znanstvenu ulogu doživljava podjednako važnima, neovisno o tome pruža li mu neka od ovih uloga veći osjećaj osobnog zadovoljstva (*dimenzija povezanosti nastavnog i istraživačkog rada*). U ovom istraživanju, svrha ovog četverodimenzionalnog konceptualnog okvira je da na sveobuhvatan način opiše karakteristike / dimenzije iskustva nastavnika za kojeg se može smatrati da ima razvijen pozitivan odnos spram rada u nastavi. Iako prethodno opisani rezultati istraživanja upućuju na to da je svaka od dimenzija ovog okvira u većoj ili manjoj mjeri povezana s obilježjima kompetentnog/kvalitetnog nastavnika/nastave (što implicitno upućuje na to da nastavnici koji imaju pozitivan odnos spram nastave jesu uspješni i kompetentni nastavnici te da je njihova nastava kvalitetna), valja istaknuti da ovom istraživanju cilj nije utvrđivati ovu povezanost. Cilj je istražiti koji su procesi, mehanizmi i događaji u procesu profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika doprinijeli razvoju pozitivnog odnosa spram rada u nastavi.

3.3.2. Profesionalna socijalizacija mladih znanstvenika u nastavnu djelatnost

Ovo istraživanje usko je fokusirano na vrlo specifičnu populaciju sveučilišnih nastavnika, a to su mladi znanstvenici na početku akademskog profesionalnog puta. Taj početak akademskog puta naziva se razdobljem profesionalne socijalizacije, a značajan je jer u njemu mladi znanstvenici usvajaju važna pravila, norme, standarde, vrijednosti, stavove i kompetencije vezane uz svoju profesionalnu ulogu (Hakala, 2009). Prema tome, može se

zaključiti da je razdoblje profesionalne socijalizacije važno za formiranje odnosa prema nastavnom i znanstvenom radu.

Ako se uzme u obzir složenost nastavnog rada koji podrazumijeva visoku razinu kompetencija potrebnih za rad u nastavi, ispunjavanje visokih standarda i očekivanja europskih i nacionalnih obrazovnih politika spram nastavne djelatnosti te osobni izazovi, strahovi, nesigurnosti i nepodržavajuće institucijsko okruženje, evidentno je da se mladi znanstvenici u radu u nastavi na početku profesionalnog puta, nalaze u specifičnom položaju u odnosu na starije i iskusnije kolege. Profesionalna socijalizacija u nastavnu djelatnost uže je fokusiran koncept tj. predstavlja partikularni dio šireg procesa socijalizacije u akademski život i profesiju. Promatrana kao proces u kojem pojedinac „uči pravila svojeg posla“, profesionalna socijalizacija u nastavnu djelatnost podrazumijeva usvajanje onih pravila, normi, standarda, vrijednosti, stavova i kompetencija koje su nužne za obavljanje nastavne djelatnosti u određenom radnom okruženju. Pri tome se radno okruženje ne shvaća kao nepromjenjivi, već kao dinamičan kontekst u kojem mladi znanstvenici imaju aktivnu ulogu.

Pokušaj odgovora na pitanje koje su specifičnosti mladog znanstvenika u ulozi nastavnika, dao je Kugel (1993) koji je definirao pet ključnih faza kroz koje akademski djelatnici prolaze u početku nastavnog rada. Prva faza karakteristična je za mlade znanstvenike koji nemaju nastavničkog iskustva i najčešće se oslanjaju na spoznaje o nastavi koje su stekli promatrajući vlastite nastavnike. Nastavnici početnici uglavnom su orijentirani na sebe i svoju ulogu u nastavi, nesigurni su u svoje vještine poučavanja, suočavaju se sa strahovima povezanim sa studentima i radom u nastavi te preispituju svoje sposobnosti. S obzirom na početničku nesigurnost i manjak iskustva, dijelom je i očekivano da se mladi znanstvenici u ovoj fazi suočavaju s brojnim izazovima u radu u nastavi. U drugoj fazi mladi znanstvenici prestaju biti toliko usmjereni na promišljanja o vlastitoj ulozi i više se usredotočuju na sadržaj poučavanja. Svjesni su svog dubinskog i opširnog poznavanja sadržaja poučavanja i nastoje ga prenijeti studentima, a raste i samopouzdanje za rad u nastavi i komunikaciju sa studentima. U trećoj fazi, koju Kugel (1993) naziva fazom usmjerenom na studenta, nastavnici počinju više primjećivati individualne potrebe i interese studenata. Tada nastavnici počinju sve više razumijevati individualne razlike u učenju i služe se različitim stilovima poučavanja kako bi sadržaj prenijeli tako da odgovara potrebama studenata. I u četvrtoj su fazi nastavnici usmjereni na studenta, ali ga počinju doživljavati kao aktivnog sudionika nastavnog procesa, dok se u

petoj fazi potiče samostalnost studenata, a nastavnik ih usmjerava u procesu razvoja osobnih strategija „učiti kako učiti“ (Kugel, 1993).

Prema Åkerlind (2007) razvijanje i napredovanje u nastavničkoj ulozi ovisi o nekoliko važnih razvojnih ishoda. Prije svega, ovisi o boljem poznavanju sadržaja poučavanja što bi značilo da napredovanje u razvoju nastavničkih kompetencija progresivno raste s dubinskim poznavanjem sadržaja poučavanja jer se tako postiže sigurnost i samopouzdanje u nastavnom radu. Nadalje, osnovna razvojna strategija potrebna za napredovanje u nastavi jest učenje kroz rad što bi značilo da se iskusnim nastavnikom može postati jedino prakticiranjem nastavne djelatnosti, a sigurnost se dodatno stječe poznavanjem i prakticiranjem različitih nastavnih strategija. U tom kontekstu valja istaknuti da razvoj nastavničkih kompetencija ovisi i o prepoznavanju i primjeni dobrih nastavničkih strategija, a odbacivanju onih loših i manje učinkovitih. Napredovanje u radu nastavi može se postići samo ako se povećava razumijevanje procesa učenja kod studenata i onoga što u radu sa studentima (ne)funkcionira (Åkerlind, 2007).

Ipak, mnogi mladi nastavnici i znanstvenici teže uspijevaju postići napredak u razvoju svojih nastavničkih kompetencija upravo zbog nedostatka podrške i prilika za usavršavanje nastavničkih kompetencija, a istovremeno istraživanja pokazuju da su upravo programi pedagoškog osposobljavanja, osim što nude formalnu izobrazbu kojoj je cilj razvoj vještina poučavanja korisni jer mladim akademskim djelatnicima omogućuju da se povežu, umreže i razmjenjuju informacije, a sve to doprinosi lakšoj prilagodbi u akademsku zajednicu (Remmik i sur., 2011).

U ovom istraživanju, za potrebe sagledavanja procesa profesionalne socijalizacije poseže se za postojećim konceptualnim okvirom koji se koristio u recentnim istraživanjima profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika u Hrvatskoj. Brajdić Vuković i Ledić (2017) navode karakteristike trirazinske analize koja se koristi u istraživanjima profesionalne socijalizacije. Mikrorazina se odnosi na osobnu razinu mladih znanstvenika, što podrazumijeva proučavanje osobnih obilježja mladih znanstvenika (etničke, rodne, socijalne i ekonomske karakteristike), njihovog obrazovnog iskustva, kao i predispozicija (vrijednosti, stavova i očekivanja) povezanih uz motivaciju za nastavak karijere u akademskoj zajednici (Wiedman i Stein, 2003). Na mikrorazini mogu se proučavati i druga osobna pitanja koja utječu na profesionalnu socijalizaciju i poimanje identiteta, kao što su pitanja porijekla, rodni, obiteljskih i osobnih pitanja (Brajdić Vuković i Ledić, 2017). Mezorazina uključuje ustanove

rada i obrazovanja, njihove organizacijske jedinice, ali i istraživačke projekte kao temeljne funkcionalne oblike znanstvenog rada. Brajdić Vuković i Ledić (2017) ističu da je važno promatrati osobitosti organizacijskih kultura u koju su asistenti/doktorandi 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. Weidman i Stein (2003) ističu da se na se na razini institucijskog okruženja mogu prepoznati tri ključna mehanizma profesionalne socijalizacije – interakciju s „značajnim drugima“, osjećaj integracije i osjećaj ispunjavanja očekivanja kolega i institucije te stjecanje znanja i vještina potrebnih za učinkovito obavljanje profesionalne prakse. Makrorazina analize profesionalne socijalizacije odnosi se na disciplinarnu socijalizaciju što podrazumijeva proučavanje osobitosti disciplinarne kulture te razvoja disciplinarnog identiteta. Iako je smještena u hrvatski sustav visokog obrazovanja i znanosti, ona ga nadilazi jer uključuje i međunarodno referentne zajednice i standarde, pa se stoga može reći da je transnacionalnog karaktera. Disciplinarna socijalizacija smatra se temeljnom dimenzijom profesionalnog istraživačkog osposobljavanja, a produkt uspješne disciplinarne socijalizacije jest samostalnost u obliku doktorata te objavljiivačka produktivnost u sklopu područja razvoja i rada (Brajdić Vuković, 2012; Brajdić Vuković i Ledić, 2017).

3.4. Strategija istraživanja – studija slučaja

Kako bi se odgovorilo na postavljena istraživačka pitanja te s ciljem razumijevanja fenomena pozitivnog odnosa spram nastave koji je dosada neistražen u nacionalnom istraživačkom prostoru (pa i šire), kao temeljna istraživačka strategija odabrana je studija slučaja (eng. case study).⁹ Kako bi se doprinijelo jasnoći i znanstvenoj rigoroznosti ovog istraživanja, u ovom nastavku ovog poglavlja definiraju se temeljna obilježja kvalitativne studije slučaja koja determiniraju tijekom daljnjeg istraživanja te analize i interpretacije podataka.

3.4.1. Obilježja kvalitativne studije slučaja

Studija slučaja se u literaturi opisuje u terminima *metodologije, metode, istraživačkog pristupa, dizajna* ili pak *strategije* istraživanja. S ciljem uspostavljanja terminološke

⁹ Za potrebe ove doktorske disertacije, a s ciljem što preciznije i rigoroznije razrade metodološkog okvira istraživanja, izrađena je detaljna analiza metodološke literature koja se bavi specifičnostima definiranja i provođenja studije slučaja. Ta je analiza rezultirala objavom sljedećeg preglednog rada: Miočić, I. (2018). Fleksibilnost studije slučaja: prednost ili izazov za istraživače?. *Ljetopis socijalnog rada*, 25(2), 175–194. Dijelovi toga rada prikazani su i u ovom poglavlju.

dosljednosti, u ovom istraživanju studija slučaja definirat će se kao istraživačka *strategija* (Creswell, 2002; Simons, 2012) koja se koristi u okviru *kvalitativne paradigme* odnosno kvalitativnog istraživačkog pristupa i u čijem se provođenju mogu primjenjivati različite *metode* i *tehlike* prikupljanja podataka. Iako se može primjenjivati u okviru kvalitativnog, kvantitativnog i mješovitog istraživačkog pristupa, ako se uzme u obzir da studija slučaja prvenstveno proizlazi iz ideografskog načela što znači da počiva na izučavanju pojedinca i njegove jedinstvenosti, tada se ona dominantno može locirati u okvire kvalitativnog istraživačkog pristupa (Milas, 2007). Kvalitativna istraživanja uvijek proučavaju subjekte u svom povijesnom i socijalnom kontekstu nastojeći razumjeti i interpretirati smisao ili značenje njihovih radnji, doživljaja i svakodnevnog iskustva, što pristaje i načinima istraživanja u području društvenih znanosti (Halmi, 2005). Kvalitativni pristup proučava fenomene u njihovu prirodnom okruženju, nastojeći im dati smisao i protumačiti ih sukladno značenju koje im pridaju ljudi, a temelji se na osobnim iskustvima, životnim pričama, pojedinačnim ili skupnim intervjuima, opažanjima, analizi dokumenata i drugih izvora koji opisuju svakodnevne ili izuzetne trenutke značajne za život pojedinca (Milas, 2007). Primjena kvalitativnih metoda omogućava bolje razumijevanje nekog fenomena jer je analiza detaljnija i dublja nego ona što ju obično zahvaćaju tradicionalne istraživačke metode (Milas, 2007).

Autori koji studiji slučaja pristupaju iz kvalitativne paradigme, navode sljedeće definicije studije slučaja: Creswell (2002) ju određuje kao vrstu istraživanja kojim se nastoji istražiti neki ograničeni sistem (slučaj) ili više njih istovremeno, služeći se detaljnim i dubinskim podacima prikupljenih iz različitih izvora (npr. opažanje, intervju, audiovizualni podaci, dokumenti, izvješća) koji opisuju predmet (slučaj) istraživanja. Simons (2012) studiju slučaja opisuje kao dubinsko istraživanje iz različitih perspektiva kompleksnosti i jedinstvenosti pojedinog projekta, politike, institucije, programa ili sustava u stvarnom životnom kontekstu, dok Thomas i Myers (2015) studiju slučaja definiraju kao analizu osoba, događaja, odluka, razdoblja, politika, institucija ili drugih sistema koji se proučavaju holistički pri čemu se koristi jedna ili više metoda istraživanja. Osnovno polazište studije slučaja, prema Halmiju (2005) sastoji se u sagledavanju svih važnijih aspekata nekog fenomena, pojave ili situacije, uzimajući za jedinicu poučavanja pojedinca, grupu, organizaciju, lokalnu zajednicu, cijelu kulturu ili bilo koji sustav koji se smatra zasebnom cjelinom ili entitetom.

Zbog svoje kompleksnosti, »slučaj« kao predmet studije može se definirati na različite načine, a u najširem smislu slučaj predstavlja relativno ograničeni objekt ili proces koji može

biti teorijski i/ili empirijski, a može se definirati i kao fenomen specifičan za određeni prostor i vrijeme (Johansson, 2003). Slučaj može biti pojedinac, nekoliko pojedinaca ili cijela grupa, program, događaj, aktivnost, proces sastavljen od više faza i sl. (Creswell, 2012). Kao primjer, Stake (1995) navodi da slučaj primjerice može biti jedno dijete, jedan razred djece ili pak djetinjstvo u širem smislu. Slučaj također može biti institucija ili organizacija.

Iako se u metodologiji studije slučaja često raspravlja o uzorkovanju slučajeva (odnosno procesu odabira uzorka slučajeva), bitno je naglasiti da se u kvalitativnim studijama, slučaj ne treba izjednačavati s uzorkom. Slučaj predstavlja fenomen koji se istražuje (Simons, 2012), a istraživač bi trebao težiti odabiru slučajeva (sudionika istraživanja i drugim jedinicama analize) od kojih će moći najviše naučiti o fenomenu kojeg istražuje (Stake, 1995). U skladu s time, ako istraživač treba tragati za slučajevima uz pomoć kojih će moći najbolje opisati i razumjeti fenomen, tada se pretpostavlja da će slučajeve odabrati namjerno odnosno neslučajno. Isto sugerira i autor Flyvbjerg (2006) koji predlaže i strategiju odabira uzorka temeljem informacija o slučaju. Ona podrazumijeva odabir slučajeva od kojih se može izvući maksimalna korist, a odabrani su temeljem pretpostavke da su bogati informacijama koje su u fokusu istraživanja.

Valja istaknuti da se u metodološkim raspravama o studiji slučaja često postavljaju pitanja o tome koliko je slučajeva dovoljno da bi istraživanje bilo valjano. S obzirom na kompleksnost ove strategije, na takva je pitanja gotovo nemoguće precizno i jednoznačno odgovoriti. Međutim, valja naglasiti da uspjeh odabira slučajeva nije uvjetovan brojem odabranih slučajeva, već kvalitetom odabira slučajeva uz pomoć kojih će se proučavani fenomen moći opisati u cijelosti.

U studiji slučaja, s obzirom na vrste izvora podataka, mogu se prikupljati i analizirati dokumentacijski izvori (pisma, priopćenja, zapisnici, novinski članci, dnevnici) i arhivski zapisi (službene evidencije, popisi imena), zatim mogu se provoditi intervjui, opažanja, ali i proučavanja fizičkih artefakata kao što su primjerice tehnološke naprave, alati, instrumenti ili umjetnička djela (Yin, 2007). U studiji slučaja nastoji se dubinski pristupiti istraživanju nekog slučaja koristeći pritom kombinacije različitih teorija, metoda i tehnika istraživanja, stoga se može zaključiti da je triangulacija osnovna karakteristika studije slučaja (Johansson, 2003). S obzirom na kvalitativnu prirodu studije slučaja, tri metode koje se najčešće koriste u istraživanjima slučaja su intervjuiranje, opažanje i analiza sadržaja (Simons, 2012). Također, često korištena metoda je i analiza sadržaja koja se bazira na načelu kvantitativne i/ili

kvalitativne analize pisanih materijala, ali i verbalnih, slikovnih, filmskih i drugih sličnih materijala čije razumijevanje omogućava rekonstrukciju vremenskog i logičkog slijeda prošlih događanja (Halmi, 2005).

Specifičnost studije slučaja leži u tome što se može provesti u nekoliko dana, mjeseci ili tijekom nekoliko godina i može biti napisana na različite načine, pri čemu će forma i duljina studije biti uvjetovana njezinom svrhom te vremenskim okvirom u kojem je provedena (Simons, 2012). Studija slučaja može u fokusu imati pojedinačni slučaj ili više njih, proces ili dinamiku neke promjene te može koristiti različite metode koje će omogućiti dubinsko razumijevanje proučavanog slučaja. Prilikom provođenja studije slučaja može se dogoditi i pomak u fokusu istraživanja s obzirom na neočekivane rezultate istraživanja (Simons, 2012). Iako je dizajn studije slučaja često fleksibilan, ipak se preporuča odrediti granice slučaja i to tako da se precizno odrede svi faktori (prostorni, vremenski, metodološki, teorijski) koji su važni za istraživanje nekog slučaja. Baxter i Jack (2008) sugeriraju da je u određivanju granica slučaja posebice važno definirati elemente vremena i mjesta, aktivnosti te fizičkog i društvenog konteksta istraživanja. Uz prostorno i vremensko ograničenje studije, Elger (2010) također ističe i teorijsko te metodološko ograničenje slučaja. Teorijsko ograničenje odnosi se na potrebu za eksplicitnom teorijskom konceptualizacijom predmeta i istraživačkih pitanja koja se trebaju istražiti. U svakoj fazi provođenja studije slučaja, od početnog nacrtu studije pa do konačnog pisanja, istraživači trebaju nastojati razjasniti implikacije njihovog teorijskog pristupa za razumijevanje granica slučaja (Elger, 2010). Definiranjem metodoloških ograničenja omogućava se da holistička analiza slučaja bude smještena u primjereni analitički okvir u kojem se slučaj proučava (Elger, 2010).

3.4.2. Dizajn studije slučaja

Ova studija slučaja bavi se istraživanjem profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika te njezinim doprinosom razvoju pozitivnog odnosa mladih znanstvenika prema radu u nastavi. Proces profesionalne socijalizacije u nastavu promatra se na tri razine 1) *na razini mikrookruženja* (osobne karakteristike, stavovi, vrijednosti mladih znanstvenika o nastavnoj djelatnosti); 2) *na razini mezookruženja* (institucionalne kulture) te 3). *na razini makrookruženja* (disciplinarne kulture kojoj mladi znanstvenici pripadaju). Pozitivan odnos spram rada u nastavi četverodimenzionalan je koncept koji obuhvaća 1) emocionalnu dimenziju; 2) dimenziju profesionalnog razvoja; 3) dimenziju konstruktivističkog pristupa učenju i poučavanju i 4). dimenziju povezanosti nastavnog i istraživačkog rada.

U ovoj studiji slučaja polazi se od definicije slučaja koju su ponudili autori Thomas (2011) te Thomas i Myersa (2015) koji slučaj definiraju u terminima »objekta« i »subjekta« *slučaja*. Objekt slučaja je leća kroz koju se predmet promatra i objašnjava i odgovara na pitanje „čega je to slučaj?“. Objekt slučaja teže je jednoznačno identificirati, a predstavlja analitički ili teorijski kontekst kroz koji se subjekt istražuje (Thomas, 2011).¹⁰ U skladu navedenim specifičnim istraživačkim pitanjima te u skladu s Thomasovom (2011) definicijom slučaja, u ovom istraživanju objekt je *slučaj pozitivnog odnosa prema nastavi*.

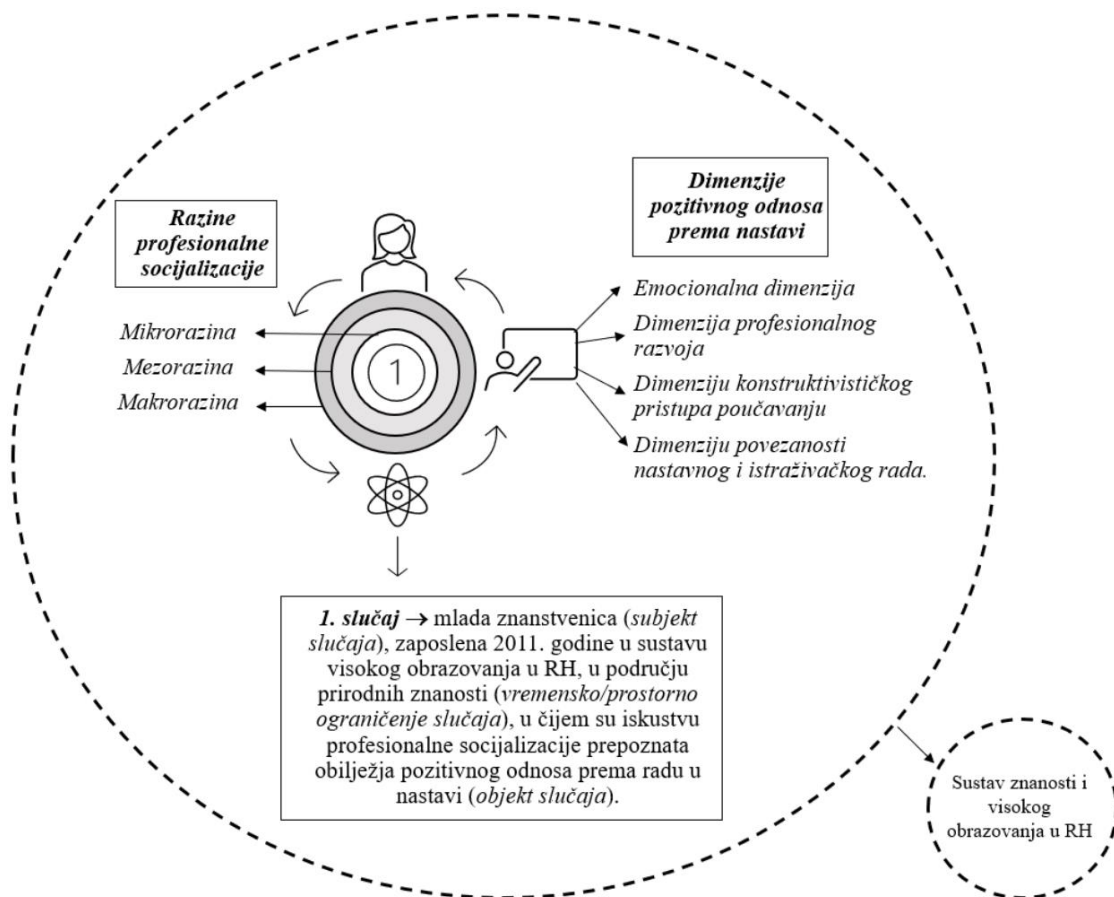
Subjekt studije slučaja je predmet istraživanja, („utjelovljeni“) primjer nekog fenomena kojeg treba istražiti i objasniti i odgovara na pitanje „koji slučaj se istražuje?“. Subjekt slučaja se ne tretira kao uzorak, već predstavlja zanimljiv, neuobičajen ili dosada neotkriveni fenomen koji je definiran prostornim granicama i smješten u određeni period. Subjekte slučaja u ovom istraživanju predstavlja *pet žena, mladih znanstvenica iz različitih disciplina* koje su razvile pozitivan odnos spram nastavne djelatnosti, a ovo istraživanje nastojat će objasniti njihovo iskustvo profesionalne socijalizacije (3 razine profesionalne socijalizacije) te opisati i razumjeti kako se u procesu profesionalne socijalizacije taj pozitivan odnos prema radu u nastavi razvijao (4 dimenzije pozitivnog odnosa prema radu u nastavi).

Iako je, s obzirom na njegovu kvalitativnu prirodu nacrt studije slučaja često fleksibilan, s ciljem osiguravanja znanstvene rigoroznosti važno je odrediti granice slučaja tako da se uzmu u obzir različiti faktori koji su važni za istraživanje nekog slučaja. Prilikom izrade nacrt studije slučaja, potrebno je jasno precizirati komponentu vremena i mjesta, aktivnosti te definiciju (fizičkog i društvenog) konteksta (Miles i Huberman, 1994; Creswell, 2002; Baxter i Jack, 2008; Simons, 2012). Vremenski i prostorno, slučajevi se istražuju u kontekstu sustava visokog obrazovanja u Republici Hrvatskoj te, sukladno tome, u kontekstu važećeg pravnog okvira koji uređuje znanstvenu djelatnost i visoko obrazovanje na hrvatskim sveučilištima. Također, slučaj se smješta i u kontekst pojedine znanstvene discipline kojoj slučajevi pripadaju. Iako s ciljem razumijevanja osobnih iskustava, istraživanje u određenoj mjeri obuhvaća i iskustva iz periode ranijeg života (djetinjstvo, školovanje), međutim dominantno se istražuje proces profesionalne

¹⁰ Thomas (2011) objašnjava važnost definiranja subjekta i objekta slučaja na primjeru Korejskog rata. Za primjer „Korejskog rata“, može se inicijalno zaključiti da zadovoljava uvjete jedinstvenosti, ograničenosti i složenosti koji određuju subjekt slučaj. Međutim Thomas (2011) smatra da se „Korejski rat“ ne može se smatrati slučajem (koji će biti u interesu stručnjaka iz područja društvenih znanosti) sve dok se ne smjesti u analitički okvir u kojem se promatra odnosno dok ne odgovori na pitanje „čega“ je to slučaj. Primjerice, je li to slučaj neuobičajenog ili posebice izuzetnog ratovanja, je li to slučaj američkog otpora percipiranoj komunističkoj ekspanziji ili je to slučaj nečeg drugog (Thomas, 2011).

socijalizacije koji započinje u trenutku dolaska (zapošljavanja) pojedine mlade znanstvenice na instituciji visokog obrazovanja.

U kvantitativnim istraživanjima generalizacija je statistička što znači da omogućava donošenje zaključaka o nekoj populaciji temeljem istraživanja provedenog na reprezentativnom uzorku, dok se u kvalitativnim istraživanjima, koja nisu bazirana na numeričkoj obradi podataka, može se primjenjivati analitička generalizacija koja podrazumijeva da se određeni niz rezultata generalizira s obzirom na neku širu teoriju, a ne na populaciju (Yin, 2007; Polit i Beck, 2010). Također, valja istaknuti i transferabilnost kao jedan od načina generalizacije koji se bazira na pretpostavci da duboki opisi stvarnosti i pojedinih slučajeva omogućuju autoru i čitateljima da primjene slučaj na druge slučajeve. Stoga se u ovoj studiji slučaja teži što preciznijem i iscrpnijem opisu istraživačkog problema kako bi prikupljeni podaci mogli biti indikativni i za druga profesionalna okruženja koja nisu obuhvaćena odabirom ovih 5 slučajeva.



Slika 4: Grafički prikaz studije slučaja na primjeru jednog slučaja

3.5. APROFRAME projekt i proces odabira slučajeva

Ova studija slučaja predstavlja nastavak i nadogradnju znanstveno-istraživačkog projekta „*Kompetencijski profil akademske profesije*“ (APROFRAME). APROFRAME projekt bavio se temama iz područja visokoga obrazovanja i akademske profesije – kvalitetom visokoškolske nastave, nastavničkim kompetencijama sveučilišnih nastavnika, upravljanjem u visokom obrazovanju, civilnom misijom sveučilišta, kompetencijama akademske profesije te mladim znanstvenicima, a u istraživanjima u okviru ovoga projekta koristila su se dva istraživačka pristupa – kvantitativni i kvalitativni (Turk, Brajdić Vuković i Rončević, 2017).

Za potrebe ove studije slučaja do željenih slučajeva došlo se putem APROFRAME baze sudionika istraživanja koji su sudjelovali u kvalitativnoj dionici APROFRAME istraživanja.¹¹ Bazu je sačinjavalo ukupno 35 mladih znanstvenika i znanstvenica zaposlenih na različitim visokoškolskim institucijama u Republici Hrvatskoj. Iz te je baze odabrano pet slučajeva – mladih znanstvenica – u čijem se profesionalnom iskustvu prepoznaju dimenzije pozitivnog odnosa spram rada u nastavi. Sudionice ovog istraživanja odabrane su tako da je napravljena tematska analiza intervjuja provedenih s mladim znanstvenicama u okviru APROFRAME istraživanja 2015. godine, a u intervjuima, tj. iskustvima mladih znanstvenica, tragalo se za temama/dimenzijama pozitivnog odnosa spram rada u nastavi.

Termin „mladi znanstvenici“ i „mlade znanstvenice“ koristio se u istraživanjima u APROFRAME projektu te se stoga, s ciljem terminološke dosljednosti, primjenjuje i u ovom istraživanju. Termin „mladi znanstvenik“ upotrebljava u većini nacionalne literature koja se bavi ovom tematikom (npr. Brajdić Vuković, 2012, 2013; Turk, Brajdić Vuković i Rončević, 2017; Brajdić Vuković i Ledić, 2017), a u literaturi na engleskom jeziku još se koriste i termini kao što su istraživač početnik ili mladi istraživač (*eng. junior researcher; junior academic; young researcher, young academic; early career researcher* i sl.). Neovisno o korištenom izrazu, najčešće se prepoznaju tri stadija/statusa u razvoju karijere mladih istraživača – status doktoranda, status poslijedoktoranda te stadij prelaska u fazu samostalnoga istraživača (ESCR, 2016). U trenutku provođenja ove studije slučaja, sve sudionice ovoga istraživanja bile su zaposlene na docentskom radnom mjestu što bi odgovaralo fazi tranzicije u ulogu samostalnih istraživača (tj. prva stepenica u napredovanju u znanstveno-nastavnom zvanju). Za potrebe ovog istraživanja, radi lakšeg snalaženja u prikazu i interpretaciji prikupljenih podataka,

¹¹ Cjelokupan proces definiranja i odabira slučajeva opisan je zasebnom 4. poglavlju (Proces odabira slučajeva), a za potrebe ovog potpoglavlja iznesene su samo temeljne informacije o tom procesu i njegovim ishodima.

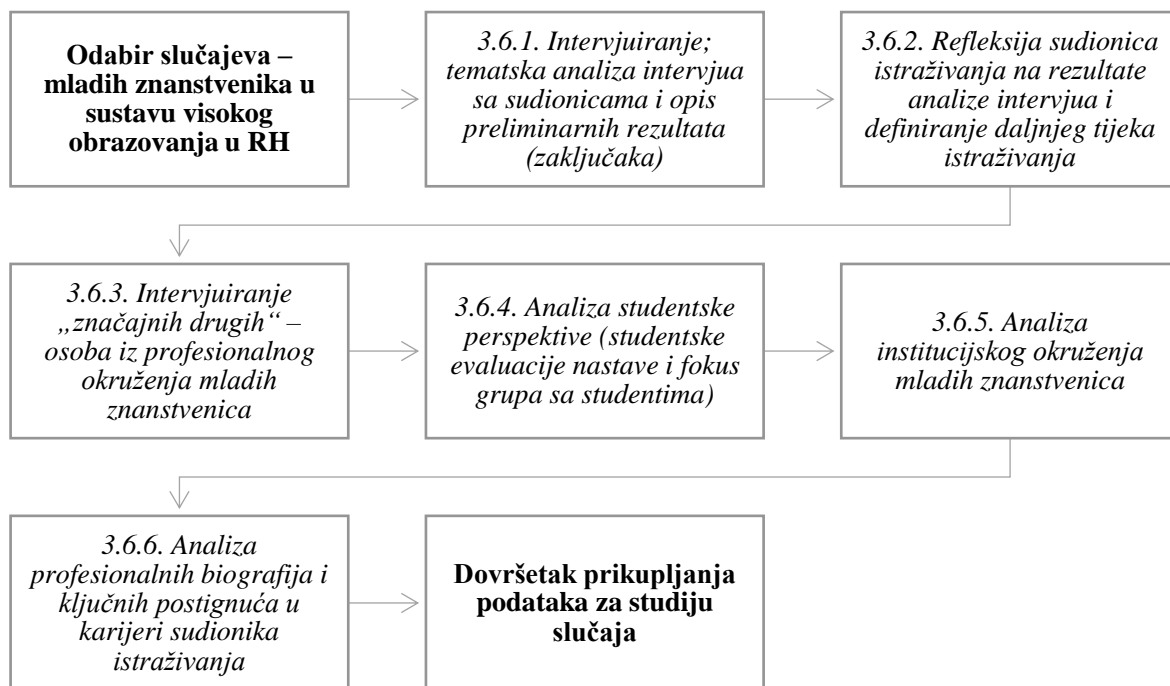
mladim znanstvenicama – sudionicama ovog istraživanja – dodijeljeni su pseudonimi – *Matea*, *Dora*, *Tena*, *Irena* i *Klara*, a osnovne informacije o sudionicama opisane su u Tablici 1.

Pseudonim:	Matea	Dora	Tena	Irena	Klara
<i>Područje znanosti:</i>	Prirodne znanosti	Humanističke znanosti	Biomedicina i zdravstvo	Biotehničke znanosti	Društvene znanosti
<i>Oznaka institucije:</i>	1	2	3	4	5
<i>Oznaka sveučilišta:</i>	C	A	B	B	C
<i>Godina rođenja:</i>	1983.	1982.	1980.	1986.	1977.
<i>Radni staž na fakultetu:</i>	11 god	12 god	10 god	7 god	18 god
<i>Dob/godina u trenutku zapošljavanja na instituciji:</i>	24 / 2007.	24 / 2006.	27 / 2007.	25 / 2011.	24 / 2001.

Tablica 1: Informacije o slučajevima

3.6. Tehnike i metode prikupljanja/obrade podataka

Jedna od osnovnih karakteristika studije slučaja jest *triangulacija* s obzirom na to da se, s ciljem dubinskog pristupa istraživanju nekog slučaja, koriste kombinacije različitih teorija, metoda i tehnika istraživanja / prikupljanja podataka (Johansson, 2003). U ovom istraživanju stoga su korištene različite metode i tehnike prikupljanja podataka koje osiguravaju da se slučajevi proučavaju iz više perspektiva, a ne samo kroz jednu, što omogućava njihovo bolje i dublje razumijevanje (Baxter i Jack, 2008). Pouzdanost studije slučaja može se zadovoljiti tako da se vodi računa o transparentnom dokumentiranju svih podataka studije (Gibbert, Ruigrok i Wicki, 2008). U ovom istraživanju vodilo se računa o poštivanju ovog načela tako da su sve korištene metode i tehnike prikupljanja detaljno opisane, a prikupljeni podatci pažljivo dokumentirani i arhivirani, stoga u nastavku poglavlja slijedi prikaz metoda i tehnika prikupljanja podataka korištenih za potrebe provedbe ove studije slučaja (Slika 5).



Slika 5: Prikaz metoda i tehnika prikupljanja/obrade podataka

3.6.1. Intervjuiranje mladih znanstvenica

Nakon procesa odabira slučajeva, mlade znanstvenice pozvane su na sudjelovanje u ovom istraživanju tako da su ih najprije kontaktirali istraživači koji su s njima proveli intervjue u okviru projekta APROFRAME. Ta je odluka bila važna budući da se nije želio narušiti kolegijalan i povjerljiv odnos kojeg su sudionici/ice i APROFRAME istraživači/ice izgradili za vrijeme APROFRAME istraživanja. U sljedećoj fazi, nakon što su sudionice izrazile suglasnost za nastavak sudjelovanja u istraživanju, sudionicama sam se obratila osobno te im dostavila pisani informirani pristanak za sudjelovanje u istraživanju (Prilog 1) u kojem su pozvane na sudjelovanje u polustrukturiranom intervjuu putem kojeg se nastojalo dubinski istražiti njihova pozitivna iskustva u radu nastavi, percepciju vlastite nastavne uloge, percepciju doprinosa kolega i/ili mentora, institucije i discipline u razvoju pozitivnog odnosa spram nastave, izazovima u radu u nastavi i načinima rješavanja takvih izazova, percepciju potreba za razvojem i unaprjeđenjem nastavne djelatnosti i sl. Prednost je korištenja intervjua u tome što omogućavaju da se sazna kako profesionalna socijalizacija mladih znanstvenika izgleda i funkcionira iz njihove perspektive, a kroz strukturirani razgovor saznaje se i koje su važne osobe, događaji i institucije najviše oblikovale njihovo iskustvo i utjecale na njihove obrazovne rezultate (Brajdić Vuković, 2012). Također, jedna od prednosti polustrukturiranih intervjua jest da hodogram pitanja nije strogo određen, sljedovi tema mogu se mijenjati onako

kako to nameće dinamika razgovora ili priroda situacije (Potkonjak, 2014), što se prilikom provođenja intervjua također primjenjivalo, ovisno o dinamici razgovora.

3.6.1.1. Anonimnost i povjerljivost podataka

Svim sudionicima ovog istraživanja u informiranom pristanku zajamčena je anonimnost i povjerljivo postupanje s osobnim podacima stoga je posebna pozornost posvećena promišljanju o načinima kako će se prilikom obrade i analize podataka voditi računa o tome da se zaštiti identitet sudionika istraživanja. Kako prikazani podaci ni na koji način ne bi upućivali na identitet sudionika/sudionica istraživanja, donesene su sljedeće odluke o očuvanju anonimnosti:

U radu nisu korištena prava osobna imena sudionica istraživanja, već se koriste pseudonimi. Kada sudionice istraživanja navode druga imena (npr. imena mentora, kolega, članova obitelji i sl.), ta imena nisu navedena u samom prikazu podataka. Sve sudionice istraživanja dolaze iz različitih područja znanosti i različitih specifičnih disciplina, a neke od njih su jedinstvene u Hrvatskoj, stoga se također vodilo računa da se ne navodi specifična disciplina¹² kojom se sudionice istraživanja bave. U slučajevima kada bi se iz izvornog verbatima radi očuvanja anonimnosti trebale ukloniti neke povjerljive, u tekstu je korištena

¹² Prilikom promišljanja o načinima očuvanja anonimnosti, vodilo se računa o sljedećem: Primjerice, ako znamo da je neka mlada znanstvenica zaposlena na javnom sveučilištu u Republici Hrvatskoj i znamo da se bavi rudarstvom (ilustrativni primjer), tada se vrlo lako može pretpostaviti da je ta osoba zaposlena pri Rudarsko-geološko-naftnom fakultetu na Sveučilištu u Zagrebu budući da je to jedina institucija u Hrvatskoj koja se bavi istraživanjima u području rudarstva. Kada bi se znalo da se osoba bavi rudarstvom, rezultati istraživanja lako bi mogli upućivati na identitet osobe. Budući da Rudarstvo, nafta i geološko inženjerstvo spadaju u područje tehničkih znanosti, za potrebe ovog istraživanja umjesto da se navodi da se osoba bavi „rudarstvom“, navodi se da se osoba bavi područjem „tehničkih znanosti.“ Na taj se način otklanja mogućnost otkrivanja identiteta osobe budući da su tehničke znanosti široko zastupljene na svim javnim sveučilištima u Hrvatskoj.

Pretpostavimo da je ovo izvorni navod mlade znanstvenice zaposlene na Rudarsko-geološko-naftnom fakultetu u Zagrebu. Pretpostavimo da se osoba zove Maja, pod pseudonimom Ana.

„Kod nas na Rudarskom fakultetu postoje različiti izborni predmeti putem kojih studenti mogu steći primijenjena znanja i vještine. Nastavnici se jako trude približiti praktična znanja studentima, a posebno cijene i vole profesora Ivana Perića koji je ujedno i moj mentor. On mi je veliki uzor za rad u nastavi, a osim toga, potaknuo me da se prijavim za odlazak na studijski posjet na Newcastle Mining Institute, što sam i učinila godinu dana nakon što sam se vratila s porodičnog dopusta. Rekao mi je: “Majo, idi, to je za tebe izvršna prilika.“

Za potrebe ovog istraživanja ovaj bi (fiktivni) navod bio prilagođen na sljedeći način:

„Kod nas na [fakultetu] postoje različiti izborni predmeti putem kojih studenti mogu steći primijenjena znanja i vještine. Nastavnici se jako trude približiti praktična znanja studentima, a posebno cijene i vole profesora [ime] koji je ujedno i moj mentor. On mi je veliki uzor za rad u nastavi, a osim toga, potaknuo me da se prijavim za odlazak na studijski posjet na [jedan znanstveni institut u Ujedinjenom Kraljevstvu], što sam i učinila godinu dana nakon što sam se vratila s porodičnog dopusta. Rekao mi je: “Ana, idi, to je za tebe izvršna prilika.“

uglata zagrada – [] – u kojoj je navedena opaska autorice ili je fraza preoblikovana tako da se zaštiti anonimnost sudionica.

Uzimajući u obzir važnost povjerljivog postupanja s podacima i očuvanja identiteta svih sudionika istraživanja, a posebice u kontekstu činjenice da u istraživanju sudjeluje samo 5 sudionica istraživanja (te njihovi „značajni drugi“) od kojih se neke bave vrlo uskim i specifičnim područjima znanosti, ovakvo rješenje za očuvanje njihove anonimnosti pokazalo se kao jedino moguće. Ipak, valja reći da su iz tog razloga u analizama katkada uklonjene neke vrlo značajne pojedinosti koje otkrivaju specifičnosti nastavnog rada u pojedinim disciplinama kao i specifičnosti profesionalne socijalizacije u kojoj se razvija pozitivan odnos spram nastavne djelatnosti (više o tome u poglavlju o ograničenjima istraživanja).

3.6.1.2. Protokol intervjuiranja mladih znanstvenica

Za potrebe provođenja intervjua izrađen je pripadajući instrument – protokol za provođenje polustrukturiranog intervjua, a isti protokol korišten je za intervjuiranje svih pet sudionica istraživanja (Prilog 2). Protokol je izrađen tako da je najprije sastavljena je matrica u kojoj su bile navedene sve četiri dimenzije pozitivnog odnosa spram nastavne djelatnosti i tri razine profesionalne socijalizacije (mikro, mezo i makrorazina). Prilikom sastavljanja pitanja vodilo računa o tome da se pitanja odnose na sve definirane dimenzije i razine. Prvi, uvodni dio intervjua jedini je dio koji se razlikovao se u svakom protokolu, budući da je bio konstruiran tako da se reflektira na prethodno iskustvo sudjelovanja u APROFRAME istraživanju. U uvodnom dijelu intervjua, cilj je bio podsjetiti sudionice istraživanja na prethodno provedeni intervju (tko ga je vodio, kada i gdje je proveden) te ih podsjetiti na neka njihova ključna razmišljanja o nastavnom radu koja su u tom intervjuu iznijele. Središnji dio intervjua obuhvaćao je teme i pitanja koja se odnose na nastavnu djelatnost, i to najprije u kontekstu područja znanosti odnosno discipline kojom se sudionice istraživanja bave, zatim u kontekstu profesionalnog okruženja koje podrazumijeva instituciju – odjel, odsjek, zavod ili katedru, odnosno krug bliskih suradnika (i mentora) s kojima svakodnevno surađuju te na kraju u kontekstu osobnih iskustava, stavova, vrijednosti, motivacije za rad u nastavi. U završnom dijelu intervjua sudionice istraživanja pitalo se postoji li nešto čega se u intervjuu nismo dotaknuli, a da misle da je jako važno za razumijevanje njihovog odnosa spram nastavnog rada.

3.6.1.3. Provođenje intervjua s mladim znanstvenicima

Intervjuiranje mladih znanstvenica, provedeno je u razdoblju od veljače 2018. godine do siječnja 2019. godine. Od ukupno pet intervjua, dva su provedena su na neformalnim lokacijama (kafići), dok su ostala tri provedena u uredima sudionica istraživanja pri njihovim fakultetima. Intervjui su u prosjeku trajali oko sat vremena i trideset minuta. Svi intervjui snimani su audio uređajima, a nakon što su provedeni, izrađeni su vjerni transkripti intervjua koji su poslužili kao materijal za daljnju kvalitativnu obradu i analizu podataka koja je izrađena uz pomoć programa MAXQDA: Qualitative Data Analysis Software.

Pseudonim sudionice	Datum provođenja intervjua (APROFRAME istraživanje)	Trajanje intervjua	Datum provođenja intervjua (studija slučaja)	Trajanje intervjua
Matea	26. 11. 2015.	1 h i 52 min	22. 2. 2018.	1 h i 21 min
Dora	8. 12. 2015.	1 h i 14 min	21. 2. 2018.	1 h i 34 min
Tena	14. 12. 2015.	1 h i 00 min	20. 2. 2018.	1 h i 34 min
Irena	11. 11. 2015.	1 h i 16 min	13. 3. 2018.	1 h i 28 min
Klara	11. 12. 2015.	1 h i 38 min	17. 1. 2019.	1 h i 33 min

Tablica 2: Podaci o provedbi procesa intervjuiranja

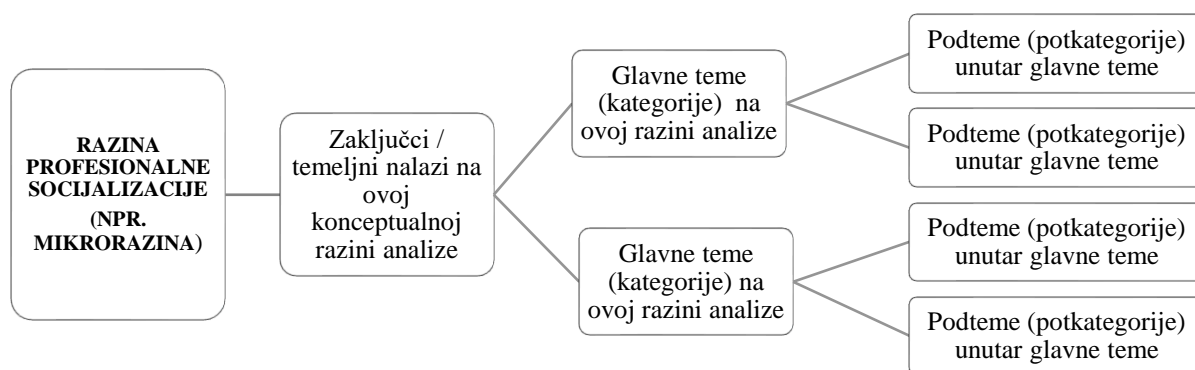
3.6.1.4. Obrada i tematska analiza intervjua s mladim znanstvenicima

Nakon provođenja intervjua, u sljedećoj fazi istraživanja za svaki je pojedinačni slučaj napravljena tematska analiza sadržaja intervjua, i to oba intervjua – 1) onih koji su provedeni tijekom 2015. godine u okviru Projekta APROFRAME (koji su poslužili za odabir slučajeva), te 2) novih intervjua – provedenih tijekom 2018. godine za potrebe provođenja ove studije slučaja. Intervjui provedeni u okviru APROFRAME-a dotiču se niza različitih tema povezanih s profesionalnom socijalizacijom mladih znanstvenika, a provedeni su iz fenomenološkog ili narativnog očišta (npr. iskustva zapošljavanja u visokom obrazovanju, odnosi s mentorom, iskustva u radu u nastavi i istraživanju, iskustva studiranja na doktorskom studiju, iskustva mobilnosti i sl.) i kao takvi predstavljaju značajan izvor podataka potrebnih za sveobuhvatno razumijevanje pojedinačnih slučajeva. S druge strane, „novi intervjui“, provedeni za potrebe ove studije slučaja, vrlo su usko usmjereni na istraživanje pozitivnog odnosa spram rada u nastavi, budući da je riječ o slučajevima u čijem se iskustvu prepoznaju dimenzije pozitivnoga odnosa prema nastavi. Zbog iscrpnosti podataka prikupljenih u oba intervjua te imajući u vidu da je cilj studije slučaja u cijelosti opisati i razumjeti slučaj, nametnula se logična odluka da se

sadržaj obaju intervjuja podvrgne tematskoj analizi koja prati tri konceptualne razine profesionalne socijalizacije mladih znanstvenica.

Analiza sadržaja intervjuja podrazumijeva proces kodiranja neobrađenih podataka i formiranja kategorija koje obuhvaćaju relevantne teme (Merriam, 2009). Kategorije same po sebi ne predstavljaju podatke, već se odnose na apstraktne konstrukte koji su derivirani iz podataka (Merriam, 2009). Prilikom formiranja kategorija podataka treba poštivati nekoliko važnih načela. Prije svega treba pripaziti da kategorija bude dovoljno osjetljiva za podatke koje obuhvaća odnosno da bude imenovana tako da čim bolje i preciznije opisuje podatke koji se u njoj nalaze. Nadalje, kategorije trebaju biti iscrpne u smislu da svaki podatak koji ulazi u analizu mora biti smješten u neku kategoriju ili potkategoriju. Kategorije također trebaju biti međusobno isključive što znači da određeni podatak može biti smješten samo u jednu kategoriju, a istovremeno trebaju biti sukladne u konceptualnom smislu što znači da se na istoj konceptualnoj razini trebaju obuhvatiti sve kategorije koje toj razini pripadaju (Merriam, 2009).

Tematska analiza intervjuja napravljena je tako da prati tri konceptualne razine profesionalne socijalizacije tj. tako da su teme smještene u okvire mikro, mezo i makrorazine profesionalne socijalizacije. Tematska analiza napravljena je tako da opisuje različite socijalizacijske faktore koji doprinose razvoju pozitivnog odnosa prema nastavi, a odvijaju se na *osobnoj (mikro) razini* (vještine, znanja, kompetencije, motivacija, stavovi, iskustva mladih znanstvenika u radu u nastavi); na *razini institucije (mezo)* (oblici podrške, politike i prakse nastavnog rada na instituciji na kojoj je mladi znanstvenik zaposlen i u okviru sustava visokog obrazovanja u kojem djeluje) te na *razini pojedine discipline (makro)* (kako se nastavni rad vrednuje u okviru discipline kojoj mladi znanstvenik pripada). Dakle, za svaki je pojedinačni slučaj, temeljem dvaju intervjuja u kojima su sudionice sudjelovale, izrađeno kodno stablo u okviru kojeg su razrađene pripadajuće teme (kategorije) i podteme (potkategorije) grupirane na trima konceptualnim razinama profesionalne socijalizacije (mikro, mezo i makro) mladih znanstvenica. Kodno stablo izrađeno je po principu prikazanom na Slici 6, pri čemu valja reći da su najprije definirane glavne teme i podteme, a iz njih su zatim proizašli zaključci pojedinoj razini analize:



Slika 6: Shematski prikaz izrade kodnog stabla

3.6.2. Refleksija sudionica istraživanja na rezultate analize intervjua i potvrđivanje daljnjeg tijeka istraživanja

Nakon što je izrađena tematska analiza intervjua, u svakom promatranom slučaju otvorile su se neke teme i nova istraživačka pitanja na koja je valjalo odgovoriti kako bi se slučaj u konačnici mogao dubinski opisati i razumjeti. Prema sugestiji autorice Simons (2012) koja daje smjernice za izradu studije slučaja, sudionicima istraživanja ključno je pružiti priliku da vide i reagiraju na način na koji su zapažanja o njima prikazana u izvješćima studije slučaja. U ulozi voditeljice istraživanja, za ovaj sam se potez odlučila u početnim fazama istraživanja, nakon što sam izradila tematsku analizu intervjua svakog pojedinog slučaja koja je iznjedrila preliminarne rezultate istraživanja i indicirala daljnji tijek istraživanja. U tom kontekstu, odlučila sam ponovno (telefonskim putem) kontaktirati sudionice, a ciljevi su bili sljedeći:

1. *Refleksija sudionica istraživanja na rezultate analize intervjua* – sudionicama sam pročitala glavne nalaze i zaključke tematske analize intervjua sa svrhom njihove verifikacije dobivenih nalaza. U svakom od 5 provedenih telefonskih razgovora sudionice su pozitivno reagirale na iznesene zaključke (ukratko prezentirane rezultate tematske analize), procjenjujući ih valjanima. Telefonski razgovor osim toga poslužio je i kao prilika da se sudionicama postavi još nekoliko dodatnih pitanja kako bi se razjasnile teme ili neka specifična pitanja koje su eventualno ostale nedovoljno jasno artikulirane u prethodno provedenom intervjuu.

2. *Definiranje i potvrđivanje daljnjeg tijeka istraživanja:*

- a. Sa sudionicama istraživanja razgovarala sam o mogućnosti uključivanja u istraživanje „značajnih drugih“ odnosno osoba koje su, temeljem analize intervjua, prepoznate kao značajni akteri koji su obilježili njihov razvoj pozitivnog odnosa spram nastave i koji bi mogli doprinijeti sagledavanju problema istraživanja iz različitih perspektiva. Tri sudionice su podržale ideju uključivanja značajnih drugih u istraživanje te su mi prosljedile kontakte budućih sudionika/ica. U jednom slučaju (Klara) nije bilo moguće u istraživanje uključiti osobu (mentora) koji se pokazao najznačajnijim socijalizacijskim akterom, budući da je osoba preminula, dok druga osoba koja bi mogla „poslužiti“ u ispunjavanju ciljeva ove dionice istraživanja, nije prepoznata (drugim riječima, ne postoji nitko značajan). U jednom slučaju (Tena) procijenjeno je da odluka u odlučivanju značajnih drugih (u njezinom slučaju nevjenčani suprug) može biti etički diskutabilna, stoga nije donesena.
- b. Tematska analiza intervjua pokazala je da su studentske evaluacije nastave kod sudionica istraživanja prepoznate kao važan izvor informacija o njihovom nastavnom radu. Sudionice sam stoga zamolila da dostave svoje studentske evaluacije nastave kao materijal za analizu u ovom istraživanju, na što su pristale četiri sudionice i dostavile evaluacije. U jednom slučaju (Tena) studentske evaluacije nastave nisu se pokazale značajnima, međutim pokazalo se važnim uključiti studentsku perspektivu u razmatranje ovog slučaja stoga je donesena odluka o provođenju fokus grupe sa studentima.
- c. Po završetku provedenih telefonskih razgovora izrađeni su zapisnici razgovora, a sve sudionice pristale su na nastavak daljnje suradnje i komunikacije u ovom istraživanju i dostavile tražene informacije. Ova faza istraživanja bila je vrlo značajna jer je, osim što je doprinijela utvrđivanju valjanosti tematske analize intervjua, definirala daljnji smjer istraživanja pojedinačnih slučajeva (koji u nacrtu ovog istraživanja, upravo zbog prirode istraživanja, nije moga biti precizno unaprijed određen) te je doprinijela izgradnji odnosa istraživača i sudionica istraživanja temeljenog na međusobnom povjerenju i kolegijalnosti.

Pseudonim sudionice	Datum provođenja telefonskog intervjua	Trajanje telefonskog intervjua	Dogovoren daljnji tijek istraživanja	
			„Značajni drugi“	Perspektiva studenata
Matea	23. 7. 2019.	15 min	Intervju s mentorom	Studentske evaluacije
Dora	24. 7. 2019.	15 min	Intervju s mentoricom	Studentske evaluacije
Tena	28. 8. 2019.	10 min	/	Fokus grupa sa studenticama
Irena	2. 9. 2019.	13 min	Intervju s kolegicom	Studentske evaluacije
Klara	24. 7. 2019.	15 min	/	Studentske evaluacije

Tablica 3: Podaci o provedbi i ishodima telefonskih intervjua

3.6.3. Intervjuiranje „značajnih drugih“

U ovoj fazi istraživanja, ponovno je pristupljeno terenskom istraživanju u kojem su provedeni polustrukturirani intervjui sa „značajnim drugima“ odnosno osobama s institucije koje su mlade znanstvenice prepoznale kao važne aktere u procesu njihove profesionalne socijalizacije, a koji su doprinijeli razvoju pozitivnih odnosa spram nastave. Osobe koje su uključene u ovu fazu istraživanja bile su – mentor (u Mateinu slučaju), jedna mentorica (u Dorinu slučaju), jedna kolegica (u Ireninu slučaju), dok u Teninu i Klarinu slučaju intervjuiranje značajnih drugih nije provedeno.¹³ Sudionike sam osobno kontaktirala putem e-pošte nakon čega im je dostavljen pisani informirani pristanak za sudjelovanje u istraživanju. Svi sudionici su se rado odazvali na sudjelovanje u ovom istraživanju te su dogovoreni termini susreta.

3.6.3.1. Protokol intervjua sa „značajnim drugima“

Procesu provođenja intervjua s osobama iz profesionalnog okruženja mladih znanstvenica nije bilo moguće pristupiti na jednak način, budući da su prethodne faze istraživanja determinirale daljnji tijek istraživanja i specifična pitanja koje se tek trebaju istražiti. Stoga su razrađeni su individualizirani protokoli za provođenje polustrukturiranih intervjua (Prilozi 3, 4 i 5). U analizi svakog pojedinačnog slučaja, ovaj je proces detaljnije objašnjen, no za ilustraciju logike kako je pristupljeno ovoj fazi istraživanja može poslužiti sljedeći primjer: u Mateinu slučaju pokazalo se da je značajna osoba iz njezina profesionalnog okruženja njezin mentor, koji je ujedno i pročelnik Odjela na kojem je Matea zaposlena. U intervjuu s mentorom stoga je jedan od ciljeva bio ispitati prepoznaje li mentor dimenzije

¹³ Objašnjenje ove odluke navedeno je u prikazu pojedinačnih rezultata istraživanja.

pozitivnog odnosa spram rada u nastavi u Mateinu slučaju, kako vidi svoj doprinos u razvoju Mateina pozitivna odnosa spram nastave te kako iz pozicije pročelnika percipira odvijanje nastavnog rada na svojoj instituciji u širem smislu. Dakle, svaki protokol pripremljen je tako da fokusirano propituje specifičnosti pojedinačnih slučajeva.

3.6.3.2. Provođenje intervjua sa „značajnim drugima“

Intervjuiranje „značajnih drugih“, provedeno je u razdoblju od rujna do prosinca 2019. godine. Od ukupno četiri intervjua, jedan intervju proveden je na neformalnoj lokaciji (kafić), jedan je proveden u uredu sudionika, a jedan u obiteljskom domu. Kao i u intervjuima s mladim znanstvenicama, intervjui su snimani, a izrađeni su i vjerni transkripti razgovora koji su poslužili kao materijal za daljnju kvalitativnu obradu i analizu podataka koja je izrađena uz pomoć programa MAXQDA: Qualitative Data Analysis Software.

Pseudonim sudionice	„Značajni drugi“	Datum provođenja intervjua „značajnim drugima“	Trajanje intervjua
Matea	mentor	23. 9. 2019.	52 min
Dora	mentorica	12. 9. 2019.	2 h
Tena	Intervju nije proveden	/	/
Irena	kolegica	12. 12. 2019.	1 h i 25 min
Klara	Intervju nije proveden	/	/

Tablica 4: Podaci o provedbi intervjua sa „značajnim drugima“

3.6.3.3. Obrada i tematska analiza intervjua sa „značajnim drugima“

Nakon provedenih intervjua sa „značajnim drugima“, napravljena je tematska analiza intervjua. Iako su praćena ista načela kao i u analizi intervjua s mladim znanstvenicama (kodiranje podataka u kategorije i potkategorije), nije se insistiralo na tome da kategorije budu smještene u okvire tri konceptualne razine profesionalne socijalizacije. To je zato što su ovi intervjui vrlo specifični, osmišljeni tako da produbljuju spoznaje prikupljene u prethodnim fazama istraživanja, prilagođeni svakom sudioniku, a sve je to doprinijelo da se više ne insistira na tome da konceptualni okvir mikro – mezo i makro razine analize profesionalne socijalizacije bude temeljni okvir za grupiranje ovih tema.

3.6.4. Analiza studentskih perspektiva

3.6.4.1. Studentske evaluacije nastave

U 4 od 5 slučajeva, tematska analiza intervju s mladim znanstvenicama iznjedrila je zaključak da studentske evaluacije za njih predstavljaju vrlo značajan mehanizam putem kojeg dobivaju povratne informacije o svom nastavnom radu, crpe motivaciju za daljnja unaprjeđenja i mijenjaju postojeće prakse. Pretpostavljeno je da komentari studenata navedeni u studentskim evaluacijama nastave mogu poslužiti kao još jedna dodatna perspektiva koja daje pogled na razumijevanje pozitivnog odnosa prema nastavi mladih znanstvenica koje sudjeluju u ovom istraživanju. Imajući u vidu ove spoznaje, sudionice su (u fazi telefonskog kontaktiranja) zamoljene da omoguće uvid u njihove studentske evaluacije kako bi postale materijalom za analizu u ovom istraživanju. Sudionice su zamoljene da, prema vlastitom nahođenju, dostave studentske evaluacije koje smatraju važnima, a nije uvjetovano koliko evaluacija trebaju dostaviti niti kakve one trebaju biti (npr. od kada datiraju, je li riječ o formalnim institucijskim evaluacijama ili neformalnim itd.). S obzirom na to, nije bilo moguće unaprijed precizno odrediti kako će se pristupiti analizi tih evaluacija tako da su odluke o tome donesene u trenutku kada su evaluacije dostavljene, a detalji su prikazani u poglavljima analize pojedinačnih slučajeva.

3.6.4.2. Fokus grupa sa studenticama

U jednom slučaju (Teninu) studentske evaluacije nastave nisu se pokazale značajnima, međutim odnos sa studentima (koji je opisan kao vrlo netipičan, blizak i nekonvencionalan) predstavlja vrlo značajnu temu u kontekstu razumijevanja pozitivnog odnosa ove mlade znanstvenice spram rada u nastavi. Stoga je donesena odluka da će u istraživanje uključiti studenti tako da se s njima provede fokus grupa. Kao i kod provođenja intervju sa značajnim drugima, rezultati prethodnih faza istraživanja determinirali su specifična pitanja o kojima se sa studentima raspravljalo u okviru fokus grupe te je u skladu s time izrađen protokol za provođenje fokus grupe (Prilog 6). Također je izrađen vjeran transkript razgovora sa studenticama koji je poslužio kao materijal za daljnju kvalitativnu obradu i tematsku analizu podataka (koja je napravljena prema istim načelima kao i analiza intervju sa značajnim drugima), a izrađena je uz pomoć programa MAXQDA: Qualitative Data Analysis Software. Detalji ove istraživačke faze su prikazani u poglavljima analize Tenina slučaja.

Pseudonimi studentica – sudionice fokus grupe	Datum provođenja fokus grupe	Trajanje fokus grupe
Maja, Tanja, Nela, Jana	20. 9. 2019.	1 h i 40 min

Tablica 5: Podaci o provođenju fokus grupe

3.6.5. Analiza institucijskog okruženja

S ciljem razumijevanja institucionalnog konteksta u kojem se odvija profesionalna socijalizacija (mezorazina profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika), uslijedila je faza analize dokumentacije koja omogućava stjecanje uvida u institucijske politike i prakse onih institucija visokog obrazovanja na kojima su zaposlene sudionice ovog istraživanja. Kronološki gledano, analiza dokumentacije odvijala se paralelno s ostalim fazama istraživanja (intervjuiranje mladih znanstvenica, intervjuiranje značajnih drugih), a u poglavlju koje prikazuje rezultate istraživanja, rezultati ove dionice prikazani su na samom početku, kako bi se stekao uvid u institucijsko okruženje u koje se smještaju iskustva sudionica.

U fazi pripreme nacрта ovog istraživanja bilo je teško precizno unaprijed odrediti postupak analize dokumentacije, međutim postavljen je cilj opisivanja specifičnog institucijskog konteksta u kojem se odvija profesionalna socijalizacija mladih znanstvenica, pri čemu se koriste različiti dokumentacijski izvori.

Za svaku instituciju izrađena je baza podataka (ukupno 5 baza podataka) u koje su pohranjeni i kategorizirani prikupljeni dokumenti. Nakon što je izrađena baza podataka, za svaku instituciju razrađen je protokol analize dokumentacije (Prilog 7). Protokol sadrži podatke o izvoru/dokumentu te ih grupira ovisno o vrsti dokumenta (npr. kategorija – *strategije razvoja institucije, politike osiguravanja kvalitete*) i kronološkom redoslijedu nastajanja/objavlivanja. Protokol analize poslužio je kao instrument za kvalitativnu analizu sadržaja prikupljene dokumentacije s posebnim fokusom na sadržaj koji opisuje politiku i praksu nastavnoga rada na pojedinoj instituciji. U protokol su upisivane su bilješke, komentari, zaključci i/ili su izdvajani posebno značajni dijelovi teksta analiziranog dokumenta koji se odnose na nastavnu djelatnost.

U ovoj dionici istraživanja definirani su sljedeći kriteriji:

- 1) *Dostupnost izvora* – za potrebe realizacije ove dionice istraživanja donesena je odluka da se fokus stavlja na dokumentacijske izvore koji su dostupni za preuzimanje u *online* obliku. Ova odluka temelji se na preporuci proizašloj iz rezultata istraživanja koje se

bavi procjenom transparentnosti hrvatskih visokih učilišta, a naglašava da transparentna objava informacija u današnje vrijeme podrazumijeva da sve informacije od javnog interesa moraju biti objavljene na internetu, odnosno na mrežnim stranicama institucija zaduženih za te informacije te da dokumenti u kojima su informacije pohranjene trebaju biti lako dostupni, razumljivi i čitljivi zainteresiranim pojedincima (Bilić, Šćukanec, Sinković, Svalina, Škopelja i Turk, 2016). Stoga su u ovom istraživanju korišteni izvori koji su dostupni za preuzimanje prvenstveno na mrežnim stranicama institucije, a zatim i na razini mrežnih stranica sveučilišta, stranicama Agencije za znanost i visoko obrazovanje i sl. U jednom slučaju (Institucija pod šifrom br. 2) zatražen je pristup informacijama (temeljem Zakona o pravu na pristup informacijama) koje nisu bile dostupne putem mrežnih stranica, međutim povjerenik za informiranje na partikularnoj instituciji nije odgovorio na zahtjev u zadanom roku od 15 dana¹⁴ stoga su tražene informacije prikupljene putem sekundarnih dokumentacijskih izvora.

- 2) *Datiranje izvora* – sudionice ovog istraživanja su zaposlene na institucijama visokog obrazovanja u različitim godinama (najstarija sudionica ulazi u sustav visokog obrazovanja 2001. godine, a najmlađa 2011. godine). Nastojalo se prikupiti i analizirati dokumentaciju koja će doprinijeti opisu institucijskog konteksta od trenutka njihova dolaska na instituciju do trenutka njihova sudjelovanja u ovom istraživanju, međutim pojedinim slučajevima dolazak do dokumenata koji bi doprinijeli opisu institucijskog konteksta od samog dolaska na instituciju bio je otežan iz više razloga (nepostojanje željene dokumentacije, nedostupnost dokumenata u online izdanju). Godina 2009., kada je donesen Zakon o osiguravanju kvalitete, prepoznata je kao jedan od ključnih trenutaka od kada započinje sustavno dokumentiranje (opisivanje, izvještavanje) o politici osiguravanja kvalitete u institucijama visokog obrazovanja na nacionalnoj razini, stoga je u analizi institucijskog okruženja, fokus stavljen na dokumente nastale u okvirnom periodu od 2009. do 2019. godine (uz težnju, gdje god je moguće, da se prikupljaju i analiziraju – ako je potrebno za pojedini slučaj – i dokumenti nastali prije ovog perioda).

¹⁴ Povjerenik za informiranje odgovorio je za zatraženi upit nakon više od dva mjeseca, iako je zakonski rok za odgovor 15 dana. Odgovor je išao u smjeru da u zahtjevu za pristup informacijama treba precizno navesti „informacije“ koje se traže, a ne nazive dokumenata u koje se želi steći uvid (što je pomalo kontradiktorno jer se ne može precizno odrediti sadržaj informacije koja je (potencijalno) u nekom dokumentu navedena).

- 3) *Vrste izvora* – za potrebe ove dionice istraživanja prikupljani su i analizirani različiti strateško-razvojni dokumenti, sadržaji na mrežnim stranicama institucije te statistički pokazatelji. Na razini institucije prikupljeni su obvezujući te strategijsko-razvojni dokumenti kao što su primjerice statuti i pravilnici, strategije razvoja institucije; godišnja izvješća o provedbi strategija, godišnja izvješća (ljetopisi) o radu institucije, politika kvalitete, priručnici i izvješća o sustavu osiguravanja i unaprjeđivanja kvalitete, izvješća o studentskoj evaluaciji nastave; izvješća o projektnim aktivnostima povezanim s nastavnom djelatnosti; interni priručnici/strategije za osposobljavanje i usavršavanje za rad u nastavi i sl. Fokus analize ovih dokumenata bio je na stavkama koje opisuju nastavnu djelatnost na razini institucije. Nadalje, prikupljena su i analizirana su izvješća Hrvatskog državnog zavoda za statistiku kako bi se izradili deskriptivni podaci o instituciji (primjerice veličina, disciplina, broj studenata, broj nastavnog i nenastavnog osoblja), statistička izvješća Agencije za znanost i visoko obrazovanje, a osim toga posebno su se korisnim izvorom informacija pokazala izvješća o reakreditaciji visokih učilišta te izvješća o vanjskoj neovisnoj prosudbi sustava osiguravanja kvalitete (audit) visokih učilišta koju također provodi Agencija za znanost i visoko obrazovanje. Korišteni su i podaci pregleda studijskih programa koji imaju odobrenje za izvođenje u Republici Hrvatskoj (MOZVAG).¹⁵
- 4) *Brojnost izvora* – kriterij koji je postavljen u ovoj dionici istraživanja odnosi se na odluku o prikupljanju što većeg broja dokumenata koji će doprinijeti iscrpnom i cjelovitom opisu nastavne djelatnosti i položaja mladih znanstvenika na pojedinoj instituciji. Međutim, proces prikupljanja podataka rezultirao je uočavanjem brojnih razlika među institucijama kao što je primjerice veličina institucije i „starost“ institucije, pri čemu su neke osnovane prije nekoliko desetaka dok neke imaju stoljetnu tradiciju rada. Uočavaju se također različiti načinima na koji institucije pohranjuju i svoje dokumente, odluke, izvješća, planove i sl., a potom i izvještavaju (objavljaju) o svom radu. Iako cilj ove dionice istraživanja nije bio procijeniti stupanj transparentnosti rada institucije, proces prikupljanja podataka rezultirao je uočavanjem značajnih razlika među institucijama kada je riječ o načinima dokumentiranja/objavlivanja dokumenata. Stoga je kriterij brojnosti (količine) prikupljenih dokumenata postao

¹⁵ MOZVAG je informacijski sustav za podršku postupaka vrednovanja koje provodi Agencija za znanost i visoko obrazovanje (AZVO)

irelevantan te je fokus stavljen isključivo na kvalitativnu analizu sadržaja prikupljenih dokumenata.

<i>Naziv dokumenta</i>	<i>Broj analiziranih dokumenata / izvora</i>
Izvješća Državnog zavoda za statistiku Republike Hrvatske: <i>Studenti koji su diplomirali na stručnom i sveučilišnom studiju u 2013., 2014., 2015., 2016. i 2017.</i>	5
Priopćenja Državnog zavoda za statistiku Republike Hrvatske: <i>Studenti koji su diplomirali na stručnom i sveučilišnom studiju u 2013., 2014., 2015., 2016., 2017. i 2018. godine</i>	6
Priopćenja Državnog zavoda za statistiku Republike Hrvatske: <i>Visoko obrazovanje u 2013., 2014., 2015., 2016. i 2017. godini</i>	5
Statističko izvješće Agencije za znanost i visoko obrazovanje: <i>Broj studenata po akademskoj godini i nazivu ustanove izvođača (od 2013/14 do 2017/18)</i>	1
Statističko izvješće Agencije za znanost i visoko obrazovanje: <i>Udio studentica po akademskoj godini i nazivu ustanove izvođača (od 2013/14 do 2017/18)</i>	1
Mozvagog preglednik studijskih programa – područje društvenih i humanističkih znanosti (pregled mrežnih stranica)	1
UKUPNO	18

Tablica 6: Prikaz analiziranih dokumenata

Poglavlje je koncipirano tako da se najprije iznose temeljne informacije o instituciji u obliku brojčanih pokazatelja. Ponovo, kako bi se o što većoj mjeri osigurala anonimnost institucije, sve prikazane brojke su aproksimativne ili su dobivene kao rezultat prosječnog stanja nekog promatranog perioda (odnosi se na podatke promatrane u izvješćima hrvatskog državnog zavoda za statistiku). Zatim je prikazano kako se nastavna djelatnost definira u strateškim dokumentima institucije te dokumentima koji se bave politikom osiguravanja kvalitete, prikazani su rezultati procjena (vanjskog vrednovanja i procesa reakreditacije) kako bi se utvrdilo kako neovisna tijela procjenjuju kvalitetu nastavnog rada na instituciji. Za ovu dionicu istraživanja važno je istaknuti da cilj ove faze nije bio tragati za elementima pozitivnog odnosa spram rada u nastavi u dokumentima na razini institucije, već opisati institucionalni kontekst nastavnoga rada.

3.6.5.1. Anonimnost podataka u analiza institucijskog okruženja

Procijenjeno je da bi otkrivanje „identiteta institucije“ (u većini slučajeva koji se u ovom istraživanju istražuju) doprinijelo otkrivanju identiteta sudionica, stoga je donesena odluka da će se voditi računa o tome da analiza dokumenata na institucijskoj razini također bude napravljena u duhu očuvanja anonimnosti i povjerljivosti. U poglavljima unutar analize pojedinih slučajeva koja prikazuju analizu institucijskog okruženja navedena je vrsta i broj

analiziranih dokumenata, međutim s ciljem očuvanja anonimnosti sudionica istraživanja, precizni podaci o nazivima dokumenata nisu navedeni u ovom poglavlju kao niti u popisu literature. S istim ciljem izbjegavano je i doslovno citiranje sadržaja dokumenata, a težilo se parafraziranju i iznošenju temeljnih zaključaka analize.

Pseudonim sudionice	Šifra institucije	Broj dokumenata analiziranih za potrebe izrade poglavlja „Analiza institucijskog okruženja“
Matea	1	59
Dora	2	112
Tena	3	36
Irena	4	63
Klara	5	48

Tablica 7: Podaci o broju analiziranih dokumenata na razini institucije

3.6.6. Sažetak profesionalne biografije i ključnih postignuća u karijeri mladih znanstvenica i „značajnih drugih“

S ciljem čim boljeg razumijevanja svakog slučaja, donesena je odluka o tome da se temeljem podataka prikupljenih u intervjuima, a prema potrebi i temeljem podataka dostupnih na mrežnim stranicama institucija, naprave sažeci profesionalne biografije sudionica ovog istraživanja (koji su prikazani na samom početku prikaza rezultata istraživanja svakog pojedinačnog slučaja). Sažetak profesionalne biografije važan je jer daje kronološki prikaz najznačajnijih trenutaka mladih znanstvenica od trenutka kada su pokazale prve interese za bavljenje disciplinom kojom se bave i započele razmišljati o odabiru svoje profesije pa sve do trenutka u kojem je provedeno ovo istraživanje. Također, ukratko prikazuje i obiteljska pozadina svake sudionice, budući da je i to neizostavan segment u postizanju cilja cjelovitog opisa svakog slučaja. Sažetak profesionalne biografije, osim što uvodi čitatelja u istraživanje svakog pojedinačnog slučaja, rasvjetljava širi (osobni, profesionalni) kontekst svake od sudionica ovog istraživanja te stvara podlogu za bolje razumijevanje daljnjih faza istraživanja. Također s ciljem čim boljeg razumijevanja svakog slučaja, napravljeni su i sažeci profesionalnih biografija „značajnih drugih“ (mentora/mentorica i kolegice), ali u značajno kraćem opsegu, a ugniježđeni su u poglavlja koja se bave analizom rezultata istraživanja u kojima su sudjelovali „značajni drugi.“

3.7. Procjena kriterija valjanosti istraživanja

Imajući na umu kritike kvalitativnih istraživanja koje uglavnom idu u smjeru isticanja izazova subjektivnosti takvih istraživanja, Lincoln i Guba (1986) problematizirali su rigoroznost kvalitativnih istraživanja te definirali kriterije procjene autentičnosti i pouzdanosti istraživanja. U nastavku slijedi prikaz kriterija pouzdanosti istraživanja (eng. *trustworthiness*) i obrazloženja kako se vodilo računa o zadovoljavanju ovih kriterija u ovom doktorskom radu.

Kriterij vjerodostojnosti (eng. <i>credibility</i>)	<i>Stupanj povjerenja u istinitost nalaza istraživanja. Ovim kriterijem utvrđuje se predstavljaju li nalazi istraživanja vjerodostojne informacije generirane iz izvornih podataka sudionika te je li interpretacija izvornih stavova sudionika ispravna.</i>
Kriterij transferabilnosti (eng. <i>transferability</i>)	<i>Stupanj do kojeg se rezultati kvalitativnih istraživanja mogu prenijeti (transferirati) u neki drugi kontekst ili okolnosti u kojima sudjeluju drugi sudionici istraživanja. Istraživač omogućava transferabilnost podataka tako da iscrpno opisuje rezultate istraživanja.</i>
Kriterij refleksivnosti (eng. <i>reflexivity</i>)	<i>Proces kritičke samorefleksije o vlastitoj ulozi istraživača (npr. vlastite pristranosti, sklonosti, predodžbe), odnosa prema sudionicima te procjena kako taj odnos utječe na odgovore sudionika.</i>

Tablica 8: Kriteriji pouzdanosti kvalitativnih istraživanja (preuzeto i prilagođeno od Lincoln i Guba, 1989. prema Krefting, 1991. te Lincoln i Guba, 1989. prema Korstjens i Moser, 2018.).

3.7.1 Kriterij vjerodostojnosti

Ovaj kriterij nastojao se zadovoljiti na nekoliko načina. Prije svega valja istaknuti da je tijekom ovog istraživanja (ali i prethodnog, provedenog u okviru projekta APROFRAME), sa sudionicama izgrađen odnos međusobnog poštivanja i povjerenja čime se zasigurno doprinosi umanjanju problema davanja društveno poželjnih odgovora, a samim time i istinitosti odgovora. Nadalje, napravljeni su vjerni transkripti svih intervjuja provedenih u ovom istraživanju što znači da su podaci generirani iz izvornih podataka. Podaci (intervjui) koji nisu zadovoljavali ovaj kriterij, nisu se dalje razmatrali/istraživali. U nekim fazama istraživanja od sudionika istraživanja tražila se potvrda interpretacije podataka kako bi se utvrdilo jesu li podaci koji definiraju daljnji tijek istraživanja dobro interpretirani. U ovom istraživanju napravljena je triangulacija podataka (podaci su prikupljeni iz različitih izvora – mladih znanstvenica, „značajnih drugih“, dokumentacijskih izvora) te triangulacija metoda (npr.

intervjuiranje, analiza sadržaja). Primjenom triangulacije nastojalo se doprinijeti tome da se dobiju različite perspektive sagledavanja istog slučaja čime se također doprinosi istinitosti nalaza.

3.7.2. Kriterij transferabilnosti

U opisima rezultata istraživanja (poglavlje 4), svakom slučaju pristupilo se pojedinačno, a težilo se k tome da se iznese dovoljno opisnih podataka (pritom pazeći na anonimnost i povjerljivost) koji će (čitatelju) omogućiti usporedbu tj. prepoznavanje vlastitoga iskustva kroz prikazane podatke ili transferiranje ovih iskustava u neki drugi slični društveni kontekst. Također, s posebnom pažnjom pristupilo se opisu institucionalnog konteksta u kojem se slučajevi promatraju kako bi se prikupljeni podaci mogli kontekstualizirati na institucionalnoj razini u okviru koje se slučajevi dominantno promatraju. Ova studija slučaja napravljena je vodeći se smjernicama iz metodološke literature koje upućuju na to da je odgovornost istraživača da pruži čitateljima iscrpan opis sudionika istraživanja i istraživačkoga procesa kako bi se čitateljima (a ne istraživaču) da procjene u kojoj mjeri se mogu poistovjetiti s prikazanim rezultatima tj. uočiti ih u vlastitim kontekstima (Korstjens i Moser, 2018). Izostanak iscrpnog opisa slučajeva ostavlja čitatelje s nedostatnim informacijama koje su važne za razumijevanje slučaja i za mogućnost primjene tj. razumijevanja slučaja u drugim kontekstima, čime se narušava vrijednost studije slučaja kao istraživačke strategije (McGinn, 2010).

3.7.3. Kriterij refleksivnosti

Za potrebe ove studije slučaja kreiran je jednostavan obrazac – refleksivni dnevnik istraživanja (Prilog 8) sa svrhom da se evidentiraju svi važni tehnički podaci o provedenom intervjuu (šifra sudionika istraživanja, datum i mjesto provođenja intervjuja, trajanje intervjuja); opažanja procesa intervjuiranja (primjerice ponašanje sudionika intervjuja i druge okolnosti u kojima se intervju proveo) te vlastiti osvrt na proces istraživanja (procjena vlastitih kompetencija za provođenje intervjuja, procjena uspješnih i manje uspješnih dijelova intervjuja, uspješnost komunikacije sa sudionicama istraživanja i druge važne elemente koji su obilježili intervju sa sudionicima). Refleksije na provedene intervjuje zapisivale su se neposredno nakon svakog intervjuja. Osim toga, zabilježeni su i pohranjeni i drugi materijali, poput zapisnika s konzultacijama s mentoricom i drugim suradnicima – znanstvenicima i kolegama koji su svojim savjetima, znanjem i iskustvom doprinijeli u kreiranju ove studije slučaja.

S obzirom na to da je cilj istraživača postići dubinsko razumijevanje informacija koje primi od sugovornika, istraživačeva upoznatost odnosno uronjenost u temu koju istražuje može istovremeno predstavljati prednost, ali i izazov za istraživački proces. Osobno se i sama nalazim u ulozi mlade znanstvenice zaposlene u sustavu visokog obrazovanja u Hrvatskoj, kao i sudionice ovoga istraživanja. Teme koje istražujem u ovom doktorskom radu i sama na neki način proživljavam kroz svoj svakodnevni rad u nastavi i interakciji s kolegama na radnom mjestu. Kroz osobno iskustvo rada u akademskoj zajednici te kroz prethodno iskustvo provođenja istraživanja slične tematike, mogu reći za sebe reći da sam osobno i profesionalno uronjena u temu istraživanja i to je okolnost koju treba jasno istaknuti na samom početku rada na ovoj studiji slučaja.

Moja situacija može se prepoznati u primjerima koje ističe autor Johnson (2001). Za primjer, autor opisuje ulogu istraživača u jednom istraživanju u kojem sudjeluju žene koje su iskusile obiteljsko nasilje te u drugom istraživanju časnici američke mornarice. Polazi se od pretpostavke da, ako dubinski intervju provode osobe koja imaju iskustva u radu u prihvatilištu za žene žrtve obiteljskog nasilja, odnosno osobe koje su i same bivši časnici mornarice, takve će osobe moći bolje razumjeti istraživanu problematiku (Johnson, 2001). Istovremeno će činjenica da sa sudionikom istraživanja dijele slično iskustvo, možda predstavljati barijeru. S druge strane, ako intervju provodi osoba koja nema takvog iskustva, tada ona u proces istraživanja ulazi bez unaprijed određenih očekivanja ili pretpostavki, međutim pitanje je hoće li imati poteškoća u razumijevanju značenja koje sudionici istraživanja pridaju svojem iskustvu (Johnson, 2001). Ipak, zaključak je da istraživač koji provodi intervju, neovisno o svojem iskustvu, treba razumjeti da je intervju interaktivan proces u kojem oba aktera imaju svoj utjecaj, a cilj je da se u tom procesu stvori ozračje povjerenja i reciprociteta (Johnson, 2001).

Upravo s ciljem nadvladavanja prepoznatih barijera i osvještavanja vlastitih utjecaja, krenula sam u ovo istraživanje promišljajući o potencijalnim nesvjesnim čimbenicima koji mogu utjecati na ishode istraživanja (kao što su primjerice utjecaj na sudionike istraživanja kroz način postavljanja pitanja ili pak navođenje sudionika na pojedine kategorije odgovora). Tijekom ovog istraživačkog procesa nastojala sam biti svjesna da svojim postupcima trebam zauzeti što je više moguće objektivnu poziciju te ne dozvoliti da vlastita očekivanja od istraživačkog rada utječu na ishode istraživanja. Vođenje refleksivnih dnevnika, kao i konzultacije sa stručnjacima iz područja istraživanja (mentorica, kolege i sl.) doprinijelo je da se ovi kriteriji ispoštuju u čim većoj mjeri.

Iako podaci zapisani u refleksivnom dnevniku ne predstavljaju primarni izvor podataka, autori Begoray i Banister (2010) ističu važnost refleksije u procesu provođenja kvalitativnih istraživanja navodeći da je istraživačev kritički osvrt na vlastite predrasude i pretpostavke i promišljanje o njihovom utjecaju važan za sve faze procesa istraživanja. Refleksivnost u studiji slučaja zahtijeva od istraživača da se u svojim pismenim izvješćima osvrne donošenje odluka vezanih uz istraživanje te na svoje interakcije sa sudionicima, od početnog kontakta do trenutka napuštanja terena, a to se smatra važnim kako bi se dobio odgovor ne samo na pitanje „što je otkriveno?“ već i „kako je otkriveno“. Sve to doprinosi znanstvenoj rigoroznosti i boljem razumijevanju istraživačkog procesa (Begoray i Banister, 2010).

4. PROCES ODABIRA SLUČAJEVA

S obzirom na složenost procesa definiranja i odabira slučajeva koji je proveden za potrebe ovog istraživanja, odlučila sam posebno poglavlje posvetiti detaljnom prikazu tog procesa, ponajviše iz razloga zadovoljavanja kriterija znanstvene rigoroznosti te odbacivanja „stigme“ koja kvalitativnu studiju slučaja katkada opisuje u terminima konfuzne i nedovoljno rigorozne strategije istraživanja. Cilj je ovog poglavlja proces odabira slučajeva koji je započeo analizom iskustava u radu u nastavi sudionika APROFRAME istraživanja (potpoglavlje 4.1), a rezultirao konačnim odabirom pet slučajeva – mladih znanstvenica zaposlenih u sustavu visokoga obrazovanja u Republici Hrvatskoj (potpoglavlje 4.2.).

4.1. Analiza iskustava u radu u nastavi sudionika APROFRAME istraživanja

Za potrebe ove studije slučaja korištena je baza sudionika znanstveno-istraživačkog projekta „Kompetencijski profil akademske profesije: između novih zahtjeva i mogućnosti“ (APROFRAME). Za potrebe tog istraživanja, najprije je izrađena baza populacije akademskih djelatnika u svim znanstveno-nastavnim i suradničkim zvanjima na javnim sveučilištima u Republici Hrvatskoj. Iz te baze, za provedbu kvalitativne dionice APROFRAME istraživanja, odabran je neslučajan uzorak mladih znanstvenika u Hrvatskoj, tehnikom maksimalne varijacije (ukupno 35 sudionika). Istraživanje u kojem su mladi znanstvenici sudjelovali u okviru projekta provedeno je metodom polustrukturiranih fenomenoloških i narativnih intervjua. U istraživanju su sudjelovale ukupno 22 žene i 13 muškaraca, a dob sudionika istraživanja kretala se u rasponu od 29 do 46 godina. U istraživanju su bila zastupljena sva znanstvena područja (humanističke, društvene, prirodne, biotehničke i tehničke znanosti te biomedicina i zdravstvo), a intervjui su provedeni sa sudionicima sa Sveučilišta u Zagrebu, Splitu, Rijeci, Zadru, Osijeku i Dubrovniku. U uzorak su ušli ispitanici u sljedećim zvanjima: asistent, znanstveni novak – asistent, viši asistent, znanstveni novak – viši asistent, poslijedoktorand te docent. U tom su istraživanju mladi su znanstvenici operacionalizirani kao djelatnici sa svih javnih sveučilišta i iz svih znanstvenih disciplina u Republici Hrvatskoj koji su ušli u sustav visokog obrazovanja prije navršenih trideset godina, koji su u trenutku provođenja intervjua bili zaposleni u sustavu najmanje pet godina, a da pritom nije prošlo više od pet godina od datuma stjecanja doktorata znanosti.

Jedan od prvih istraživačkih izazova bio je odrediti broj slučajeva – mladih znanstvenika koji će ući u studiji. U pokušaju preciziranja „dovoljnog“ broja slučajeva, neki su autori nastojali odrediti optimalan broj slučajeva, pa tako primjerice Creswell (2007) procjenjuje da je optimalno odabrati 4 do 5 slučajeva s obzirom na to da je to najčešći odabir istraživača koji provode studiju slučaja, dok neki, primjerice Eisenhardt (1989), smatraju da studije koje uključuju 4 do 10 slučajeva mogu pružiti dobru osnovu za analitičku generalizaciju. Nadalje, metodolozi koji se bave studijom slučaja ističu da ne treba zanemariti još jedan vrlo značajan faktor u procesu odabira slučajeva, a to je istraživački kapacitet. Studija slučaja može zahtijevati iznimno velike resurse i vrijeme potrebno za provedbu što može biti izvan mogućnosti jednog neovisnog istraživača (Yin, 2007). S obzirom na navedeno, prilikom definiranja nacrtu istraživanja ove studije slučaja, u procesu izrade nacrtu istraživanja definirano je da će u studiju biti uključeno između 5 do 7 slučajeva, za kojima se potom tragalo u APROFRAME bazi sudionika.

Kako bi se iz prethodno opisane baze sudionika istraživanja odabrali oni za koje se procjenjuje da su razvili pozitivan odnos spram nastavnog rada, napravljena je pojedinačna analiza svih 35 intervju¹⁶. Svaki je intervju analiziran zasebno i to tako da se u intervjuu nastojalo sagledati kakva iskustva osoba ima u radu u nastavi, a posebice se tragalo za obilježjima pozitivnog odnosa spram rada u nastavi. Drugim riječima, unaprijed definirane četiri dimenzije pozitivnog odnosa spram rada u nastavi (emocionalna dimenzija; dimenzija profesionalnog razvoja; dimenzija konstruktivističkog pristupa učenju i poučavanju; dimenzija povezanosti nastavnog i istraživačkog rada) poslužile su kao kategorije tema koje su se nastojale detektirati u intervjuima. Nakon toga, za svaki pojedinačni intervju izrađen je sažetak – opis iskustva u radu u nastavi – koji je poslužio za kategoriziranje sudionika u pet različitih kategorije nastavnoga iskustva (Tablica 9.) te za detektiranje potencijalnih sudionika koji se, s obzirom na svoje iskustvo, smatraju dobrim kandidatima za ovu studiju.

¹⁶ Zbog loše kvalitete transkripta, jedan intervju izbačen je iz analize tako da je ukupan konačni broj sudionika 34.

<i>Opis iskustva u radu u nastavi</i>	Broj sudionika	
	M	Ž
1. <i>Sudionici/sudionice istraživanja koji (u većoj ili manjoj mjeri) iskazuju nezadovoljstvo zbog primoranosti bavljenja nastavničkim radom. U njihovim se iskustvima profesionalne socijalizacije ne prepoznaju obilježja pozitivnog odnosa spram rada u nastavi.</i>	3	1
2. <i>Sudionici/sudionice istraživanja koji iskazuju dvojake tendencije spram nastavnog i istraživačkog rada koje ovise o trenutnim profesionalnim okolnostima.</i>	3	5
3. <i>Sudionici/sudionice istraživanja koji iskazuju obilježja pozitivnog odnosa spram rada u nastavi.</i>	3	10
4. <i>Sudionice istraživanja čije se iskustvo profesionalne socijalizacije u nastavnu djelatnost procjenjuje ekstremnim u kontekstu opterećenja nastavnim radom.</i>	0	4
5. <i>Sudionici/sudionice istraživanja temeljem čijeg iskazanog iskustva nije moguće zaključivati o njihovom odnosu spram nastavne djelatnosti.</i>	3	2
Ukupno:	12	22

Tablica 9: Opis iskustava u radu u nastavi sudionika APROFRAME istraživanja

U prvu skupinu svrstani su sudionici istraživanja koji (u većoj ili manjoj mjeri) iskazuju nezadovoljstvo zbog primoranosti bavljenja nastavničkim radom. Ovdje spadaju oni mladi znanstvenici i znanstvenice iz čijeg se iskustava može se zaključiti da dominantno preferiraju znanstveni rad, dok nastavni rad smatraju manje važnim dijelom posla. Drugim riječima, nastavu smatraju dijelom posla kojeg su kojeg su primorani odraditi. Najčešće se primarno poistovjećuju s ulogom znanstvenika, a o nastavi uglavnom govore u kontekstu nastavnog opterećenja odnosno nemogućnosti bavljenja znanstvenim radom zbog preopterećenosti nastavom. Neke od izjava¹⁷ koje ilustriraju ovakve stavove su primjerice: „Nastava je nešto što moram odraditi da bih mogao raditi fiziku“ (8_PZ_M) ili primjerice: „To je recimo jedna od lošijih stvari koje moram reći, što nas tjeraju da idemo na ovu pedagoško-metodičku grupu predmeta. Ja mislim da je to sasvim pogrešno, opteretiti mlade ljude još s takvim stvarima. I to još mlade ljude kojima je u ugovoru primarno da se bave znanstvenim radom“ (42_PZ_M).

U drugu skupinu smješteni su sudionici istraživanja koji iskazuju dvojake tendencije spram znanstvenog i istraživačkog rada koje ovise o trenutnim profesionalnim okolnostima. To bi zapravo značilo da njihove dvojake tendencije spram znanstvenog i istraživačkog rada ovisno o različitim (katkada trenutnim) faktorima u profesionalnom okruženju, primjerice – osobnim preferencijama, uvjetima napredovanja u karijeri, radnom opterećenju i sl. Sudionici

¹⁷ Izjave/verbatimi sudionika istraživanja doslovno su transkribirani, a pored svakog verbatima u zagradi se navode 3 informacija o sudioniku/ici – broj iz baze APROFRAME sudionika istraživanja; oznaka za područje znanosti (npr. DZ = društvene znanosti) i oznaka M (muškarac) ili Ž (žena).

pritom ne minoriziraju (načelnu) važnost nastavne djelatnosti, a njihove stavove dobro ilustriraju izjave poput „volim nastavu, ali draži mi je istraživački rad“ (29_BMZ_M; 25_PZ_M); ili pak izjave na tragu „volim nastavu, ali mislim da je ima previše“ (40_PZ_Ž; 32_BMZ_Ž; 23_PZ_Ž). Jedna od izjava koje ilustriraju ovakva stajališta je sljedeća: „Kad sam bila mlađa i možda zagrijanija za sve to, smisao su mi bili studenti. (...) Angažman oko studenata i ta nekakva želja da pomogneš njima, olakšaš njima, uzima strašno, strašno puno vremena. I onda počneš gledat sebe. (...) Da gledaš što treba za docenturu, što ti treba za kasnije. Na koju konferenciju ćeš ići. Koji ćeš članak napisat. (...) Postala sam ono što nisam htjela postat.“ (15_HZ_Ž);

U treću skupinu grupirani su sudionici istraživanja koji iskazuju najviše obilježja pozitivnog odnosa spram rada u nastavi. Za njih je karakteristično da, neovisno o različitim profesionalnim okolnostima, ili podjednako preferiraju (vrednuju) znanstveni i istraživački rad ili su skloniji nastavnom radu pri čemu ne minoriziraju važnost jednog u odnosu na drugo. Izvještavaju o važnosti usavršavanja za rad u nastavi, a nastava i rad sa studentima im pruža osjećaj osobnog zadovoljstva. Izjave koje ilustriraju ovakva iskustva su sljedeće: „Strašno volim predavati. To mi je stvarno jedno ono neopisivo pozitivno iskustvo. (...) Tu svoju potrebu da iskažem svoj stav o nečemu, da nekoga nečemu podučim ili da uđem u raspravu s nekim o nekoj temi savršeno zapravo ostvarujem na nastavi.“ (14_HZ_Ž); „Zbilja se puno trudim oko nastavnog dijela, pokušavam unijeti u nastavu sve one aspekte koje sam smatrala da su moji nastavnici na studiju još trebali unijeti i ne znam... Taj dio rada u nastavi mi je stvarno lijep.“ (22_DZ_Ž); „Ako uspiješ nekoga inspirirat i ako uspiješ nekoga nešto naučiti, to je jako, meni osobno je to jako lijepi doživljaj. Jedan, jedan stvarno ispunjavajući trenutak. (...) Učiti kako nekoga nešto naučiti je, ja bih rekao, luksuz.“ (30_BMZ_M); „Ono totalnu strast imam prema tome da to prenosim studentima dalje, čak štoviše vrlo sam motivirana time.“ (12_BMZ_Ž); „Rad sa studentima posebno ima neke prednosti jer vas to pomlađuje (smijeh). To je jedna nova energija (...) Oduvijek, od djetinjstva sam se vidjela kao nastavnika.“ (16_HZ_Ž); „Ja bih voljela bit uspješan profesor, jer meni su studenti, meni je nastava jako bitna. Mislim, to je dio moje profesije.“ (24_PZ_Ž).

U četvrtu skupinu sudionika istraživanja smještena su iskustva koja zbog svojih ekstremnosti, nisu mogla biti tematski grupirana u neku od prethodnih kategorija. Naime, riječ je iskustvima triju mladih znanstvenica koje su tijekom svojeg iskustva profesionalne socijalizacije u nastavnu djelatnost doživjele iznimno velika nastavna opterećenja, a kod nekih je to ostavilo posljedice i na njihovo zdravlje i funkcioniranje u privatnom životu. Iako se kod

nekih od ovih iskustava mogu uočiti elementi koji upućuju na njihov pozitivan odnos spram nastave (kroz izjave poput „volim nastavu“; važna mi je nastavna priprema i odnosi sa studentima“ i sl.), njihova su prva iskustva u radu u sustavu visokog obrazovanja ipak dominantno obilježena osjećajem iznimne preopterećenosti prvenstveno nastavnim poslom, a zatim i ostalim aktivnostima. Primjeri koji ilustriraju ovu skupinu su sljedeći: „Ja trenutno imam triput više nastave nego što bih trebala imat. (...) Imam normu od 700 sati nastave, A trebam imati 225. Ali, to se nigdje ne piše. Pa... Zato što – nositelji su... Ja još uvijek nisam docent, dakle nositelji su ti profesori. Piše se da ja držim seminare, ali držim i predavanja. Uz to, diplomski radovi, bolje da ne kažem...“ (1_DZ_Ž). Dvije sudionice čak izvještavaju o zdravstvenim tegobama uzrokovanim preopterećenošću poslom, što je vidljivo iz sljedećih navoda: „Pa mojih privatnih obveza skoro da i nije bilo jer je sve bilo usmjereno na posao. Ja sam zbog toga imala i problema, zdravstvenih problema i operacije tako da je to bilo vrlo teško. (...) Ono što sam zaboravila spomenut da je moje nastavno opterećene 1170 norma sati.“ (34_UP_Ž); „Godinama. Znači mi smo, znači, radiš u nastavi, al' to, zaista je bilo ono žrvanj, koji ono ne staješ (...) Ja gledam, ljudi moji, znači, ja sam se razbolila od količine, od količine svega, opterećenja i nedostatka sna i nedostatka jela jer sam se ja dala u to ono, zapravo dosta revno i da, malo i prerevno po cijelu drugih stvari i došlo mi je na naplatu...“ (41_DZ_Ž).

U petu skupinu grupirani su sudionici istraživanja temeljem čijeg iskazanog iskustva nije moguće zaključivati o njihovom odnosu spram nastavne djelatnosti. Tijekom intervjua, ovi sudionici istraživanja tek se rubno (u svega nekoliko rečenica) dotiču teme nastavne djelatnosti zbog čega je teže/nemoguće zaključivati o njihovom (pozitivnom) odnosu prema nastavi. Neki o nastavnoj djelatnosti govore općenito, a ne u kontekstu osobnog iskustva i značenja koje pridaju nastavi. U tom kontekstu zanimljivo je napomenuti specifičnost narativnog istraživanja koje je provedeno metodom životno-povijesnih intervjua. Takvi intervjui omogućavaju sudioniku istraživanja da samostalno „izabire priče“ koje će ispričati o svom životu (Atkinson, 1998. prema Brajdić Vuković i Ledić, 2017) (u ovom slučaju o profesionalnoj socijalizaciji), stoga ne čudi da su neki sudionici istraživanja koji su sudjelovali u narativnom istraživanju izabrali „ne pričati“ odnosno značajno manje od drugih iznijeti svoja iskustva o nastavi kao jednoj od tema koja je obilježila njihov proces profesionalne socijalizacije u akademsku profesiju.

4.2. Konačan odabir slučajeva

Nakon što su se iskustva sudionika istraživanja grupirala unutar 5 kategorija prikazanih u prethodnoj tablici, donesena je odluka da se sudionici za ovu studiju slučaja odaberu iz treće kategorije sudionika, dakle iz kategorije u koju su smještena iskustva sudionika istraživanja koji iskazuju najviše obilježja pozitivnog odnosa spram rada u nastavi (ukupno 13 sudionika). Tako se zadovoljio kriterij namjernog odabira slučajeva i to onih koji su „najbogatiji iskustvom“ tj. onih od kojih će se najviše moći naučiti o slučaju koji se istražuje.

S obzirom na to da se u kategoriji slučajeva „najbogatijih iskustvom“ našlo 13 sudionika (a željeni broj slučajeva koji trebaju ući u studiju kretao se između 5 i 7), nastojalo se voditi računa o tome da među odabranim slučajevima bude, koliko je god to moguće, ravnomjerna zastupljenost spolova, različitih sveučilišta i područja znanosti. U procesu donošenja odluka o konačnom odabiru slučajeva to je značilo da kada je, primjerice, sudionica pod šifrom 22_DZ (vidjeti Tablicu 10) iz područja društvenih znanosti pristala na sudjelovanje u istraživanju, nije bilo potrebno da se u istraživanje uključuje sudionica pod šifrom 21_DZ budući da bi to onda značilo da u istraživanju sudjeluju dvije ženske osobe s istog sveučilišta i iz istog područja znanosti. Čitav ovaj proces bio je vrlo složen budući da su se događale i situacije u kojima su sudionici odbili sudjelovanje u istraživanju (npr. sudionik pod šifrom 26_TZ) ili se nisu odazvali (sudionica pod šifrom 39_TZ), ili su uključeni u istraživanje pa je naknadno procijenjeno da zbog različitih razloga (npr. novih profesionalnih okolnosti), osoba zapravo više ne predstavlja najbolji izbor slučaja koji ulazi u ovu studiju (sudionica pod šifrom 16_HZ; sudionik pod šifrom 37_DZ). S obzirom na složenost ovog procesa, nažalost nije se uspio zadovoljiti kriterij podjednake zastupljenosti sudionika istraživanja obaju spolova (dijelom je razlog tome što je broj muškaraca (3) u skupini „najbogatijih iskustvom pozitivnog odnosa spram rada u nastavi“ značajno manji u odnosu na broj žena (10)), čime je nastavak rada na ovoj studiji slučaja poprimio novu dimenziju odnosno snažniju orijentaciju na pozitivan odnos mladih znanstvenica prema radu u nastavi.

Šifra sudionice: 11_BTZ	
Spol: Ž	<i>Sudionica je pozvana na sudjelovanje u istraživanju. U kratkom se roku odazvala i pristana na sudjelovanje te je donesena odluka o njezinom uključivanju u ovo istraživanje.</i>
Biotehničke znanosti	
Oznaka sveučilišta: B	
Šifra sudionice: 12_BMZ	
Spol: Ž	<i>Sudionica je pozvana na sudjelovanje u istraživanju. U kratkom se roku odazvala i pristana na sudjelovanje te je donesena odluka o njezinom uključivanju u ovo istraživanje.</i>
Biomedicina i zdravstvo	
Oznaka sveučilišta: B	
Šifra sudionice: 14_HZ	
Spol: Ž	<i>Sudionica nije pozvana na sudjelovanje u istraživanju zbog prezastupljenosti sudionika iz istog znanstvenog područja i s istog sveučilišta.</i>
Humanističke znanosti	
Oznaka sveučilišta: D	
Šifra sudionice: 16_HZ	
Spol: Ž	<i>Sudionica je pozvana na sudjelovanje u istraživanju. U kratkom se roku odazvala i pristana na sudjelovanje. Intervju je proveden i analiziran, međutim, daljnja analiza je pokazala da sudionica istraživanja ipak ne udovoljava kriteriju slučajeva „najbogatiji iskustvom“ koje se istražuje. Dodatno, napredovala je zvanje izvanredne profesorice što znači da je na višem stupnju napredovanja u karijeri u odnosu na ostale sudionice. Iz tih je razloga odlučeno ne uključiti ovu sudionicu u daljnji tijek ovog istraživanja.</i>
Humanističke znanosti	
Oznaka sveučilišta: D	
Šifra sudionice: 21_DZ	
Spol: Ž	<i>Sudionica nije pozvana na sudjelovanje u istraživanju zbog prezastupljenosti sudionika iz istog znanstvenog područja i s istog sveučilišta.</i>
Društvene znanosti	
Oznaka sveučilišta: C	
Šifra sudionice: 22_DZ	
Spol: Ž	<i>Sudionica je pozvana na sudjelovanje u istraživanju. U kratkom se roku odazvala i pristana na sudjelovanje te je donesena odluka o njezinom uključivanju u ovo istraživanje.</i>
Društvene znanosti	
Oznaka sveučilišta: C	
Šifra sudionice: 24_PZ	
Spol: Ž	<i>Sudionica je pozvana na sudjelovanje u istraživanju. U kratkom se roku odazvala i pristana na sudjelovanje te je donesena odluka o njezinom uključivanju u ovo istraživanje.</i>
Prirodne znanosti	
Oznaka sveučilišta: C	
Šifra sudionika: 26_TZ	
Spol: M	<i>Sudionik je pozvan na sudjelovanje u istraživanju, međutim odbio je sudjelovanje, a kao razlog je naveo nemogućnost pronalaska slobodnog vremena.</i>
Tehničke znanosti	
Oznaka sveučilišta: C	
Šifra sudionice: 28_TZ	
Spol: Ž	<i>Sudionica je pozvana na sudjelovanje u istraživanju. U kratkom se roku odazvala istaknuvši da bi rado sudjelovala u istraživanju, međutim u trenutku kada je primila poziv za istraživanje više nije bila zaposlena u sustavu visokog obrazovanja već u realnom sektoru u stranoj zemlji.</i>
Tehničke znanosti	
Oznaka sveučilišta: C	
Šifra sudionika: 30_BMZ	
Spol: M	<i>Sudionik nije pozvan na sudjelovanje u istraživanju zbog prezastupljenosti istog znanstvenog područja. Neovisno o tom kriteriju, razmišljalo se o njegovu uključivanju i istraživanje, međutim na taj bi način kategorija muških sudionika istraživanja bila podzastupljena u odnosu na žene (samo jedan muškarac).</i>
Biomedicina i zdravstvo	
Oznaka sveučilišta: C	

Šifra sudionika: 37_DZ	
Spol: M	<i>Sudionik je pozvan na sudjelovanje u istraživanju. U kratkom se roku odazvao i pristao na sudjelovanje. Intervju je proveden i analiziran, međutim odlučeno je ne uključiti ovog sudionika u daljnje korake u istraživanju iz više razloga. Prvo, uočeno je da sudionik istraživanja učestalo daje odgovore koji bi se mogli interpretirati kao društveno poželjni te se često izražava u 3. licu, a ne govori direktno iz osobne perspektive. Nadalje, prilikom samog intervjuiranja dogodile su se neplanirane tehničke poteškoće pri čemu prvi dio razgovora nije snimljen te je zapisnik tog dijela intervjuja izrađen po sjećanju voditeljice intervjuja. Procijenjeno je da su narušeni kriterij znanstvene rigoroznosti, stoga je odlučeno ne uključiti ovog sudionika u daljnje istraživanje.</i>
Područje znanosti: Društvene znanosti	
Oznaka sveučilišta: F	
Šifra sudionice: 38_HZ	
Spol: Ž	<i>Sudionica je pozvana na sudjelovanje u istraživanju. U kratkom se roku odazvala i pristana na sudjelovanje te je donesena odluka o njezinom uključivanju u ovo istraživanje.</i>
Humanističke znanosti	
Oznaka sveučilišta: A	
Šifra sudionice: 39_TZ	
Spol: Ž	<i>Sudionica je pozvana na sudjelovanje u istraživanju, međutim nije se odazvala pozivu.</i>
Tehničke znanosti	
Oznaka sveučilišta: A	

Tablica 10: Prikaz procesa odabira slučajeva za studiju slučaja

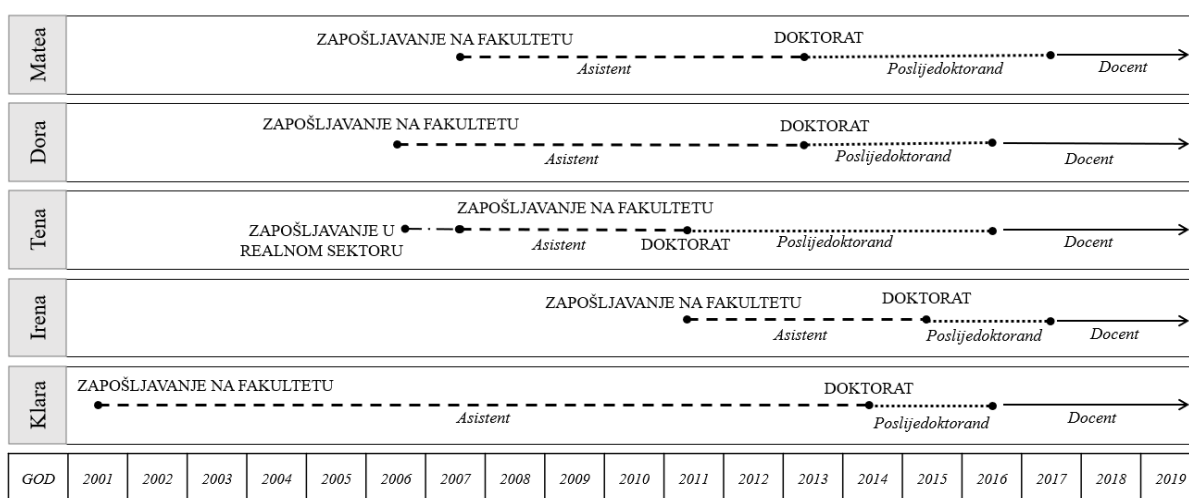
Čitav proces završen je odabirom 5 slučajeva – docentica, mladih znanstvenica – iz različitih područja znanosti i za različitih institucija u sustavu visokog obrazovanja u RH. Sve inicijalne kontakte sa sudionicima istraživanja najprije su ostvarili su istraživači koji su s njima proveli prvi intervju u okviru projekta APROFRAME (2015. i 2016. godine). Istraživači su se sudionicima istraživanja neformalno obratili putem e-pošte te ih pozvali na sudjelovanje u novom istraživanju. Nakon što su sudionici iskazali svoj interes za sudjelovanje, osobno sam im se obratila putem e-pošte te im dostavila službeni poziv i informirani pristanak za sudjelovanje u novom istraživanju te su dogovoreni termini intervjuiranja.

Prednost korištenja APROFRAME baze sudionika je u tome što je omogućila odabir slučajeva bogatim informacijama koje su u fokusu istraživanja (uzorak intenzivnih slučajeva), sudionici su lako su dostupni u smislu ostvarivanja inicijalnih kontakata i dogovora oko same provedbe istraživanja te imaju prethodno pozitivno iskustvo sudjelovanja u kvalitativnom istraživanju (intervjuiranju). Iako APROFRAME baza sudionika istraživanja predstavlja vrlo značajan izvor podataka, kao ograničenje korištenja postojeće APROFRAME baze može se smatrati veća zastupljenost žena u odnosu na muškarce što je dijelom i rezultiralo time da u ovom istraživanju sudjeluju samo žene. Osnovne informacije o mladim znanstvenicama koje predstavljaju slučajeve u ovom istraživanju prikazane su u Tablici 11:

Pseudonim:	Matea	Dora	Tena	Irena	Klara
<i>Područje znanosti:</i>	Prirodne znanosti	Humanističke znanosti	Biomedicina i zdravstvo	Biotehničke znanosti	Društvene znanosti
<i>Oznaka institucije:</i>	2	3	4	1	5
<i>Oznaka sveučilišta:</i>	C	A	B	B	C
<i>Godina rođenja:</i>	1983.	1982.	1980.	1986.	1977.
<i>*Dob:</i>	35	36	38	32	42
<i>Obiteljski status:</i>	Neudana / Nema djece	Udana / Majka dvoje djece	Neudana / Majka jednog djeteta	Udana / Majka jednog djeteta	Udana / Majka troje djece
<i>Studiranje i zapošljavanje na istoj instituciji:</i>	Ne	Da	Da	Da	Ne
<i>Iskustvo rada na drugom radnom mjestu:</i>	Ne	Ne	Da	Ne	Ne
<i>*Radni staž na fakultetu:</i>	11 god	12 god	10 god	7 god	18 god
<i>Dob/godina u trenutku zapošljavanja na instituciji:</i>	24 / 2007.	24 / 2006.	27 / 2007.	25 / 2011.	24 / 2001.
<i>Zvanje znanstvene novakinje / asistentice :</i>	6 god. (2007. – 2013).	6 god. (2007. – 2013).	4 god. (2008. – 2012).	4 god (2011. – 2015).	14 god. (2001. – 2015).
<i>Dob/godina u trenutku stjecanja doktorata:</i>	30 / 2013.	31 / 2013.	31 / 2011.	29 / 2015.	37 / 2014.
<i>Zvanje više asistentice / poslijedoktorandice:</i>	4 god (2013. – 2017).	3 god. (2013. – 2016).	3 god. (2012. – 2016).	2 god (2015. – 2017).	1 god. (2015. – 2016).
<i>Dob/godina u trenutku stjecanja docenture:</i>	34 / 2017.	34 / 2016.	36 / 2016.	31 / 2017.	39 / 2016.
„Značajni drugi“	Mentor	Mentorica	Studenti	Kolegica	/

Tablica 11: Prikaz temeljnih informacija o odabranim slučajevima za studiju slučaja (* u trenutku provođenja intervjua)

Svaka sudionica ovoga istraživanja dolazi iz različitog područja znanosti, a zastupljene su biotehničke, prirodne, humanističke i društvene znanosti te područje biomedicine i zdravstva. Njihov raspon dobi kreće se od 32 do 42 godine, a radno iskustvo u radu u sustavu visokog obrazovanja kreće se u rasponu od 7 do 18 godina, a samo jedna od njih ima kraće iskustvo rada u realnom sektoru. Irena, Matea, Dora i Tena jesu razmjerno očekivanim tempom napredovale kroz karijeru, dok je u Klarinu slučaju tempo napredovanja bio nešto sporiji zbog duljih perioda izbivanja. Sve su mlade znanstvenice trenutno u zvanju docentica. Irena i Tena dolaze s istog sveučilišta, kao i Matea i Klara, dok je Dora jedina predstavnica svojeg sveučilišta. Četiri od pet žena jesu majke, dok su tri od njih pet u braku.

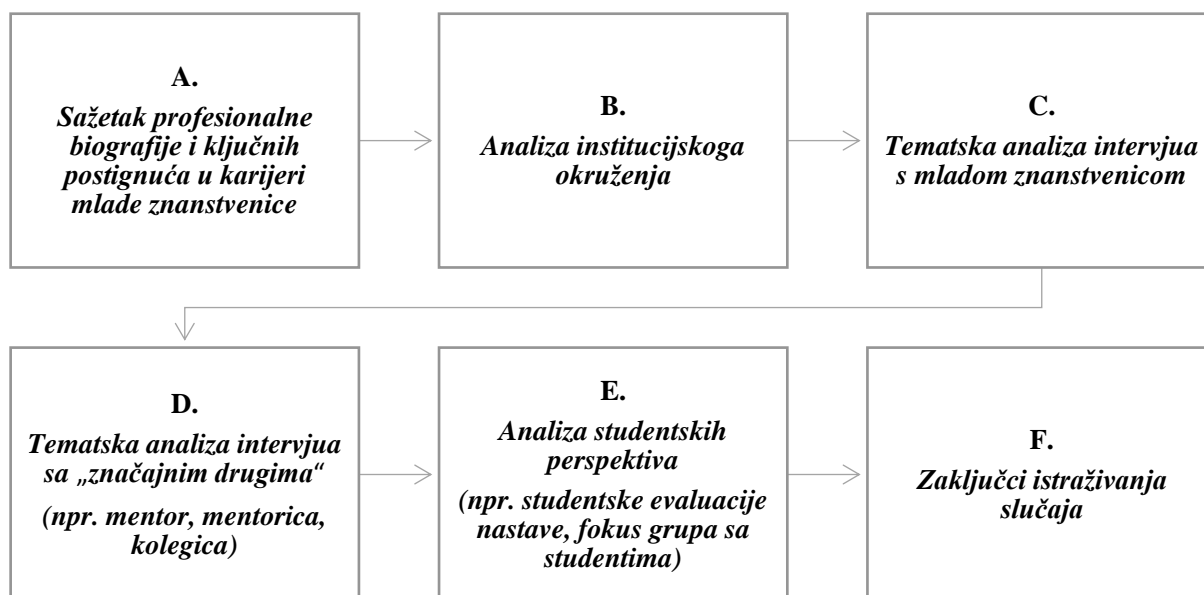


Slika 7: Okvirni grafički prikaz karijernih puteva sudionica istraživanja

Osim mladih znanstvenica koje predstavljaju „subjekte slučaja“, u ovom istraživanju sudjelovali su i tzv. „značajni drugi“ odnosno osobe iz profesionalnog okruženja (mentori/ice, kolegica, studenti) koje su se pokazale značajnima u procesu profesionalne socijalizacije ovih mladih znanstvenica te su doprinijele razvoju obilježja pozitivnog odnosa spram rada u nastavi.

5. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Poglavlje „Rezultati istraživanja“ podijeljeno je na dva tematska dijela. U prvom dijelu (potpoglavlja od 5.1. do 5.5.) prikazuju se rezultati istraživanja pojedinih slučajeva tj. prikazane su metodološke odluke (postupci i procesi) te rezultati analiza provedenih za potrebe istraživanja svakoga od pet slučajeva. S ciljem što jasnijega i sistematičnijega prikaza svih metodoloških postupaka i prikupljenih podataka, prikaz svakoga slučaja u svakome od potpoglavlja koncipiran je po istome principu i to tako da su rezultati prikazani po fazama od A do F kako je prikazano na Slici 8. U drugome dijelu poglavlja (potpoglavlje 5.6.) prikazan je paralelni prikaz ključnih nalaza istraživanja svih pet slučajeva.



Slika 8: Shema prikaza rezultata istraživanja pojedinačnih slučajeva

5.1. Rezultati istraživanja prvog slučaja – Matea

Poglavlje koje slijedi koncipirano je tako da prati prikaz faza u istraživanju prvog slučaja – mlade znanstvenice zaposlene u području prirodnih znanosti kojoj je za potrebe ovog istraživanja dodijeljen pseudonim „Matea.“ Poglavlje započinje (A) prikazom sažetka njezine profesionalne biografije i ključnih postignuća u karijeri, nakon čega slijedi (B) prikaz institucijskog okruženja u kojem je ova mlada znanstvenica zaposlena; (C) prikaz tematske analize intervjua u kojima je Matea sudjelovala; (D) prikaz tematske analize intervjua s Mateinim mentorom, budući da se on pokazao jednom od najutjecajnijih osoba u njezinu profesionalnom okruženju; (E) analiza studentskih evaluacija nastave koje je Matea dostavila za potrebe ovog istraživanja te (F) temeljni zaključci koji proizlaze iz promatranja svih faza u istraživanju ovog slučaja.

A. Sažetak profesionalne biografije i ključnih postignuća u karijeri mlade znanstvenice

Matea je rođena 1983. godine. U slučaju ove mlade znanstvenice uočava se da su želja za radom u nastavi, odnosno želja da svoje znanje prenese drugima, vidljivi još u ranome djetinjstvu i tijekom školovanja, budući da je već tada izrazila želju da želi postati učiteljicom. U gimnaziji je pokazala interes i ljubav prema društvenim znanostima (psihologiji), ali i prirodnim znanostima te ističe da je svojim kolegama iz razreda uvijek rado pomagala objasniti gradivo s nastave. Prilikom donošenja odluke o upisu na studij počela je ozbiljnije promišljati čime se želi baviti cijeloga života. U trenutku donošenja odluke o upisu na studij, shvatila je da treba odabrati ono što voli i da je studij iz područja prirodnih znanosti pravi izbor jer se može baviti onime što voli, a istovremeno biti nastavnica. To je smatrala savršenim odabirom.

Njezina iskustva studiranja uglavnom su pozitivna, a pri kraju studija nije mnogo razmišljala o mogućnosti ostanka na fakultetu, već je planirala raditi u nekoj školi budući da ju je studij kroz praktične predmete pripremao upravo za rad u školi. Ipak, znala je da se, u slučaju da joj se pruži mogućnost ostanka u sustavu visokog obrazovanja, želi baviti disciplinom kojom se bavila u svom diplomskom radu.

U dobi od 24 godine (2007. godine), nakon završenog studija, na poticaj profesora koji ju je mentorirao na diplomskom radu, ipak se zapošljava na radnom mjestu asistentice te paralelno upisuje doktorski studij. Njezini početni strahovi uglavnom su bili vezani za rad u znanosti i

rad na doktorskom studiju, a budući da voli raditi u nastavi, taj joj aspekt posla nije bio ni stresan ni izazovan. Iskustvo je pokazalo da joj rad u nastavi na početku nije bio toliko zahtjevan te joj nije oduzimao toliko vremena koliko je očekivala. Na samim počecima puno se pripremala za nastavu i osjećala je laganu tremu (primjerice, pitala se kako će studentima prezentirati gradivo, hoće li je studenti slušati, hoće li biti tišina u predavaonici), ali kada je stala pred ploču, strahovi su nestali i trema je brzo prošla. Nositelji kolegija s kojima je surađivala i ostali kolege s institucije pomagali su joj u pripremi nastave tako da je dobila materijale, upute i savjete za rad, a pomagao je i mentor na doktoratu koji je pružao podršku i savjete za rad u nastavi. Ističe da je na samim počecima rada na radnom mjestu asistenta imala pozitivna iskustva te da je sve bilo lijepo organizirano (raspored, sastanci, projekti, nastava), a tadašnju pročelnicu odjela smatra odgovornom za dobru organizaciju rada.

Doktorski studij procjenjuje zahtjevnim i teškim, a jedan od razloga su i dugotrajne pripreme ispita. Rad na doktorskoj disertaciji smatrala je odličnim i zanimljivim te je imala snažnu, kako kaže: „ljudsku, znanstvenu i profesionalnu“ podršku mentora. Za vrijeme pisanja doktorata nije osjećala pritisak na privatni život, međutim osjećala je pritisak u smislu obveze koju treba izvršiti, a doktorat opisuje kao „uteg“ kojeg se mora riješiti. Preispitivala se hoće li moći ispuniti sva očekivanja, ali je odlučila da će dati sve od sebe. U njezinu je slučaju pozitivna okolnost u procesu stjecanja doktorata praksa da se doktorandima neposredno prije stjecanja doktorata umanjuje angažman u nastavi kako bi se mogli posvetiti disertaciji.

Doktorat znanosti stekla je 2013. godine (u dobi od 30 godina) te se zaposlila na radnom mjestu poslijedoktorandice na istoj instituciji, međutim, strahuje da posao neće moći zadržati i napredovati u zvanju. Za period nakon stjecanja doktorata procjenjuje da mnogo više radi nego za vrijeme doktorata, a dio tog vremena odlazi i na rad sa suradnicima s institucije koju je posjetila u sklopu programa mobilnosti. Važno joj je iskustvo sudjelovanja u međunarodnoj mobilnosti koje je ostvarila u više navrata, a procjenjuje ga iznimno korisnim za umrežavanje sa znanstvenicima te za profesionalni (i osobni) rast i razvoj.

Iako ju je bilo jako strah da se to neće dogoditi jer kako kaže: „Danas nije tako lako dobiti docentsko mjesto.“, na radnom mjestu docentice zapošljava se 2017. godine. Samostalno počinje držati predavanja što smatra izrazito zahtjevnim i odgovornim dijelom posla. Osjeća strah i odgovornost za cijeli proces učenja i poučavanja – kako će studenti nešto shvatiti i naučiti, kako će evaluirati njihovo znanje i sl. Ipak, o njezinoj uspješnosti u radu u nastavi svjedoči i činjenica da je za uspjeh u svom nastavnom radu bila nagrađivana na sveučilišnoj razini. Često se preispituje je li dobro odradila nastavu i kako je može unaprijediti, a kaže da

drži nastavu onako kako su je održavali njezini profesori. Važan joj je odnos sa studentima, potiče ih na ispunjavanje studentskih evaluacija nastave, a rezultate koristi za unaprjeđenje svog rada u nastavi.

Mateino iskustvo upućuje na to da iza sebe ima snažnu podršku i razumijevanje obitelji. S članovima svoje obitelji (nuklearne) snažno je povezana te joj pružaju značajnu podršku u onome za što se obrazovala i što trenutno radi. O tome svjedoči i jedna od njezinih brojnih izjava u kojoj kaže da je „imala njihovu podršku od prvog dana.“ U njezinoj obitelji smatralo se „normalnim“ da upiše fakultet, međutim, roditelji su bili šokirani odlukom o odabiru (prirodnih znanosti) jer su bili svjesni zahtjevnosti studija što najbolje ilustrira njihov zaštitnički stav: „Ne trebaš tako puno učiti ako ne moraš.“ Iako su roditelji bili uvjereni da će fakultet završiti ako ga upiše, nisu joj prilikom upisa stvarali pritisak.

U trenutku provođenja intervjua (2018. godine), Matea ima navršenih 35 godina i 11 godina iskustva rada na instituciji. Neudana je i nema djece. Nema iskustva rada na drugom radnom mjestu, osim onoga u sustavu visokog obrazovanja. U trenutku zapošljavanja na instituciji, ima navršene 24 godine. Na radnom mjestu asistentice, odnosno više asistentice, zaposlena je 6 godina (od 2007. do 2013. godine). Doktorat znanosti stekla je s 30 godina (2013. godine), a na radnom mjestu poslijedoktorandice zaposlena je 4 godine (od 2013. do 2017.). Godine 2017. zapošljava se na radnom mjestu docentice. Podaci o citiranosti i broju objavljenih radova ove mlade znanstvenice, temeljem aplikacije *Publish or Perish*, upućuju na oko 40 različitih referenci, objavljenih od 2007. godine pa do danas, te nešto više od 50 citata. H-indeks ove mlade znanstvenice za područje prirodnih znanosti iznosi 5 (Tablica 12).

Pseudonim dodijeljen za potrebe ovog istraživanja: Matea

<i>Područje znanosti:</i>	Prirodne znanosti
<i>Godina rođenja:</i>	1983.
<i>Dob u trenutku provođenja intervjua:</i>	35
<i>Radni staž na instituciji u trenutku provođenja intervjua:</i>	11 god
<i>Obiteljski status:</i>	Neudana/nema djece
<i>Vrsta završene srednje škole:</i>	Gimnazija
<i>Godina upisa na doktorski studij:</i>	2007.
<i>Diplomski i doktorski studij završen na istoj instituciji na kojoj je zaposlena:</i>	Da
<i>Iskustvo rada na drugom radnom mjestu:</i>	Ne
<i>Dob (godina) u trenutku zapošljavanja na instituciji:</i>	24 (2007. god.)
<i>Dob (godina) u trenutku stjecanja doktorata:</i>	30 (2013. god.)
<i>Dob (godina) u trenutku stjecanja docenture:</i>	34 (2017. god.)
<i>Zvanje znanstvene novakinje /asistentice:</i>	6 god. (2007. – 2013).
<i>Zvanje više asistentice/ poslijedoktorandice:</i>	4 god. (2013. – 2017).
<i>Broj objavljenih radova (2007 – 2020):</i>	40
<i>Broj citata (2007 – 2020):</i>	54
<i>H-indeks znanstvenice: (efekte „količine“ – broja objavljenih radova i „kvalitete“ – broja citata)</i>	5

Tablica 12: Prikaz osnovnih informacija o prvom slučaju (Matea)

B. Analiza institucijskog okruženja

Za potrebe detaljnog opisa institucijskog okruženja, prikazana u ovom poglavlju, prikupljane su informacije s mrežnih stranica institucije te su analizirani sljedeći dokumenti:

<i>Vrsta dokumenata</i>	<i>Broj analiziranih dokumenata</i>
Strategije razvoja institucije/znanstveno-istraživačkog rada	5
Godišnja izvješća o provedbi strategija	6
Dokumentacija povezana uz politiku/sustav osiguravanja kvalitete (politika kvalitete, priručnik za osiguravanje kvalitete, godišnji planovi i izvješća te priopćenja o radu odbora za kvalitetu, godišnja izvješća o kvaliteti nastave)	23
Dokumentacija postupka neovisnog vanjskog vrednovanja institucije (reakreditacija institucije)	4
Izvješća o studentskom tijelu na sveučilištu/instituciji	3
Izvješća i priopćenja Državnog zavoda za statistiku Republike Hrvatske i Agencije za znanost i visoko obrazovanje	18
Ukupno:	59

Tablica 13: Prikaz analiziranih dokumenata (institucija 1)

Osnovne informacije o instituciji

U toj su instituciji temeljno područje nastavne i istraživačke djelatnosti prirodne znanosti, a formalno djeluje kao sveučilišni odjel¹⁸ pri jednom hrvatskom sveučilištu, osnovanu krajem 2000-ih godina. Znanstveno-nastavni rad podijeljen je u tri ustrojbene jedinice, a ukupno je na instituciji zaposleno oko 30 djelatnika u suradničkim i znanstveno-nastavnim zvanjima.

Što se tiče strukture studentskog tijela, uočava se da u prosjeku 188 studenata pohađa studije na toj instituciji u jednoj akademskoj godini, što znači da je prosječan omjer nastavnika i studenata 1 prema 6 što se može smatrati primjerenim omjerom. Strukturu studentskog tijela na instituciji u većini čine studentice (81 %), dok su studenti u manjini (19 %). U prosjeku se tijekom promatranog perioda od 5 godina na instituciju upisuje 63 studenata, dok ih svake godine diplomira 32 što bi značilo da 52 % studenata od upisanih studenata uspijevaju dovršiti studij.

Kada je riječ o studijskim programima, tijekom ak. god. 2018./2019. na odabranoj instituciji izvodilo se ukupno 5 različitih studijskih programa, od čega jedan preddiplomski, tri diplomatska

¹⁸ Koristi se termin „institucija“ iako je u formalno-pravnom smislu riječ o sveučilišnom odjelu koji djeluje kao znanstveno-nastavna sastavnica u okviru jednog hrvatskog sveučilišta.

te jedan poslijediplomski studij koji ova institucija izvodi u sunositeljstvu s drugim institucijama koje se bave istim područjem znanosti.

<i>Utemeljenje/osnivanje institucije</i>		Kraj 2000-ih godina		
<i>Područje znanosti</i>		Prirodne znanosti		
<i>Broj ustrojbenih jedinica (zavoda)</i>		3		
<i>Vrsta studijskog programa</i>	Preddiplomski studij:	1		
	Diplomski studij:	3		
	Doktorski studij:	1		
<i>Struktura zaposlenika (prosjeak)</i>	Okvirni broj zaposlenih:	30		
	Zastupljenost nastavnika u zvanjima:	Znanstveno-nastavna zvanja	Suradnička zvanja	Ostala stručna i nastavna zvanja
		37,9 %	55,2 %	6,9 %
	Omjer nastavnika i studenata:	1 : 6		
<i>Struktura studentskog tijela</i>	Ukupan broj studenata:	188	Ž = 81,0 % M = 19,0 %	
	Broj studenata koji se upisuju na 1. godinu studija:	63	Ž = 75,1 % M = 24,9 %	
	Broj studenata koji diplomiraju na kraju ak. god.:	32	Ž = 80,2 %	
			M = 19,8 %	
	Postotak studenata koji dovršavaju studij:	52 %		
<i>Politika kvalitete</i>	Pravilnik kvalitete:	DA, usvojen 2013. godine (sveučilišni pravilnik)		
	Priručnik kvalitete:	DA, usvojen 2016. godine (sveučilišni priručnik)		
	Pravilnik o nagrađivanju uspješnih nastavnika:	DA, od 2018. godine (u okviru sveučilišnog pravilnika o nagradama i priznanjima)		
<i>Ocjena kvalitete (2015.)¹⁹</i>	1. Upravljanje visokim učilištem i osiguravanje kvalitete	UGLAVNOM PROVEDENO		
	2. Studijski programi	UGLAVNOM PROVEDENO		
	3. Studenti	POTPUNO PROVEDENO		
	4. Nastavnici	UGLAVNOM PROVEDENO		
	5. Znanstvena i stručna djelatnost	DJELOMIČNO PROVEDENO		
	6. Mobilnost i međunarodna suradnja	POČETNA FAZA PROVEDBE		
	7. Resursi: stručne službe, prostor, oprema i financije	UGLAVNOM PROVEDENO		

Tablica 14: Prikaz podataka o instituciji 1

¹⁹ Temeljem [Kriterija za ocjenu kvalitete dijela djelatnosti visokih učilišta u sastavu sveučilišta](#), postupak reakreditacije proveden 2015. godine.

Nastavni rad u strateškim ciljevima institucije i politici osiguravanja kvalitete

Kako bi se utvrdilo kako institucija planira svoj nastavni rad, analizirana su dva strateška dokumenta koja obuhvaćaju razdoblje od 2007. do 2020. godine.²⁰ Aktualna strategija razvoja institucije upućuje na to da institucija želi postati primjer sveobuhvatna nastavnog i istraživačkog središta te konstantno unaprjeđivati kvalitetu nastavnog rada. Želi se deklarirati kao prepoznatljiva i konkurentna institucija u području obrazovanja te kao institucija na kojoj su zaposleni najbolji (mladi) stručnjaci – nastavnici i znanstvenici. Strategija koja je prethodila aktualnoj ne razlikuje se značajno u definiranju nastavne djelatnosti. Nadalje, iz aktualne strategije znanstveno-istraživačkog rada, iščitava se da institucija želi postati neprijeporno sjedište nastavne i znanstvene izvrsnosti u kojoj se nastava temelji na istraživanju odnosno želi se postići puna sinergija i nedjeljivost ovih dviju djelatnosti. Istraživačka djelatnost smatra se temeljnim uvjetom za razvoj nastave, a dosadašnje reference institucije jamče kvalitetu nastavnog, ali i znanstvenog i stručnog rada, kao i kompetencija nastavnika. Zaključak pregleda strateških dokumenata upućuje na to da se institucija nastoji profilirati ne samo kao nacionalni već i kao regionalni centar znanstvene i nastavne izvrsnosti te da se snažno zalaže za osiguravanje međusobnu povezanosti znanstveno-istraživačkog i nastavnog rada, pri čemu se studenti percipiraju kao prioritet djelovanja institucije.

Prema informacijama dostupnima na mrežnim stranicama institucije, politika osiguravanja kvalitete slijedi strukturu osiguravanja kvalitete kroz odluke donesene na europskoj, nacionalnoj, sveučilišnoj i institucionalnoj razini. Temeljem ovako uređenog sustava za osiguravanje kvalitete (barem na deklarativnoj razini) može se zaključiti da se institucija brine o praćenju europskih trendova u visokom obrazovanju, kao i poštivanju nacionalnih regulativa i politika. Iako je očekivano da će izvješća Odbora za unaprjeđenje kvalitete (od 2013. do 2018. godine) poslužiti kao iscrpan materijal za analizu institucijskih praksi, uočava se da se u izvješćima dominantno navode vrste aktivnosti odbora za kvalitetu, ali ne i rezultati tih aktivnosti. Primjerice, u izvješćima se navodi da odbor za kvalitetu kontinuirano provodi studentske evaluacije nastave, prikuplja podatke o razlozima odustajanja od studija, prikuplja podatke o zapošljivosti diplomiranih studenata i sl., međutim ta izvješća ne sadrže informacije rezultatima provedenih aktivnosti. Uočava se da se odbor za kvalitetu brine o izvršavanju procedura navedenih u priručnicima za osiguravanje kvalitete te o tome izvještava odjelsko

²⁰ Prvih šest godina od trenutka osnivanja, ova institucija nije imala vlastitu strategiju razvoja, već je usvojila tada aktualnu strategiju sveučilišta u okviru kojeg djeluje i u tom je periodu redovito (svake godine) izvještavala o provedbi ciljeva ove strategije.

vijeće, što je vidljivo kroz sljedeće postupke. Primjerice, odbor provodi samoanalizu vlastita rada, vodi računa o analizi podataka o broju nastavnog osoblja i studenata, evaluaciji rada stručnog i administrativnog osoblja, studentskim evaluacijama nastave i zadovoljstva studijem, analizi razloga odustajanja od studija, analizi i evaluaciji studijskih programa i ECTS opterećenju studenata, analizi međunarodne suradnje i mobilnosti i sl. Temeljem rezultata takvih analiza, Odbor kontinuirano predlaže revizije dokumenata i procedura povezanih sa sustavom unaprjeđenja kvalitete. Zaključak stručnog povjerenstva AZVO-a o reakreditaciji institucije provedenoj 2016. godine upućuje na to da ova institucija ima dobro razvijene postupke za osiguravanje kvalitete, a podaci koji se prikupljaju i analiziraju u okviru rada odbora za kvalitetu, koriste se za daljnje unaprjeđivanje kvalitete cjelokupnog rada institucije.

Prepoznati izazovi u radu u nastavi

Institucija se u prvim godinama svog (samostalnog) postojanja u najvećoj mjeri bavila upravo problemima organizacije nastave, a kao odgovor na rješavanje tih problema osnovan je odbor za upravljanje i unaprjeđivanje kvalitete te je usvojen i sveučilišni priručnik za kvalitetu. Osnovni cilj bio je praćenje kvalitete rada i zadovoljstva studenata i nastavnika, a tijekom godina praćenja rezultati praćenja uglavnom su bili povoljni i u prosječni u kontekstu čitavog sveučilišta. Osim toga, tih je godina instituciji odobren i projekt čiji je cilj bio unaprjeđenje sveučilišne nastave u njihovu specifičnom području znanosti. Neke od izazova u organizaciji nastavnoga rada na instituciji moguće je iščitati iz dokumentacije vezane za reakreditaciju institucije te izvješću o unutarnjoj prosudbi sustava osiguravanja kvalitete. Zanimljivo je za istaknuti da informacije prikazane u izvješću o unutarnjoj prosudbi sustava osiguravanja kvalitete (koje su objavljene iste godine kada i AZVO-ovo izvješće o reakreditaciji institucije), nisu u potpunosti u suglasju što se očituje u nekoliko primjera. Izvješće o reakreditaciji upućuje na to da politika raspodjele radnog opterećenja uglavnom dobro funkcionira za sve djelatnike. Nadalje, ističe se da djelatnici unatoč tome što je radno opterećenje veliko, smatraju da je ono pravedno raspodijeljeno te da vanjske obaveze nastavnika nemaju negativan utjecaj na nastavnu djelatnost. S druge strane, izvješće o unutarnjoj prosudbi sustava osiguravanja kvalitete upućuje na nezadovoljstvo asistenata prevelikom količinom administrativnih zaduženja te nastavnim opterećenjem. Asistenti negoduju zbog činjenice da se njihov angažman na kolegijima učestalo mijenja te im je za kvalitetnu pripremu potrebno mnogo vremena što ih usporava u znanstvenom radu. Nadalje, izvješće o unutarnjoj prosudbi upućuje i na problem nedostatka komunikacije i neusklađenosti izvođenja nastave kod različitih asistenata i nositelja kolegija čime se umanjuje kvaliteta nastavnog rada. Uočava se i da

asistenti na ovoj instituciji, dobrovoljno i bez naknade, prema potrebi odrađuju dodatne vježbe za studente kako bi ih poduprli u učenju.

Mogućnosti za stjecanje, razvoj i nagrađivanje nastavničkih kompetencija

Mnogo više detalja o realnom stanju po pitanju sustava osiguravanja kvalitete pri ovoj instituciji donosi izvješće o unutarnjoj prosudbi sustava osiguravanja kvalitete iz 2016. godine. Uočava se da u ovom izvješću odbor za kvalitetu izvještava o provedenim istraživanjima kompetencija nastavnog osoblja kao i programima usavršavanja za rad u nastavi (navode se vrste edukacija, imena projekata i podaci o broju nastavnika koji sudjeluju u programima usavršavanja) što nije jasno vidljivo i u prethodno analiziranim izvješćima. Nastavnici u svom radu koriste dostupne alate za e-učenje. Također, ističe se da većina nastavnika ima pedagoško-psihološke kompetencije potrebne za rad u nastavi budući da su završili nastavničke studije. Iako je to značajan i važan podatak, nije istaknuto da nastavnički studiji koje su nastavnici završili na prethodnim razinama obrazovanja nisu specifično usmjereni na procese učenja i poučavanja u visokom obrazovanju, već na niže obrazovne razine. Na ovoj instituciji ne postoji poseban pravilnik o nagrađivanju uspješnih nastavnika, već se nagrađivanje uspješnih nastavnika vrši u okviru sveučilišnih odredbi i procedura.

Odnos institucije prema studentima

Kada je riječ o studentima, na instituciji postoji povoljan omjer studenata u odnosu na nastavnike te se ističe da je nastava usmjerena prema studentu. Neki od ciljeva koji se nastoje ostvariti u radu institucije odnose se na unaprjeđivanje studijskih programa, karijerno savjetovanje studenata i jače uključivanje studenata u rad tijela institucije, briga o usavršavanju nastavnika za rad u nastavi i održavanje sustava kvalitete nastave. Izvješća o radu institucije govore o tome da se kod studenata nastoje potaknuti stručne i opće kompetencije, informatička i informacijska pismenost, prezentacijske i komunikacijske vještine, vještine timskog i suradničkog rada, logičko mišljenje te argumentirano izlaganje i postupanje. Kvalitetu studijskih programa ova institucija nastoji evaluirati i tako da mnogo pozornosti posvećuje očuvanju kontakata s bivšim (alumni) studentima, a također nastoji doprijeti do budućih generacija studenata tako da promovira svoj rad u srednjim školama te općenito, predstavlja rezultate svojega rada široj javnosti.

U kontekstu podataka koji prezentiraju stanje čitavog sveučilišta, analize pokazuju da su studenti na ovoj instituciji uglavnom zadovoljni svim aspektima studiranja. Na skali procjene (od 1 do 5), studenti su generalno zadovoljstvo studijem procijenili ocjenom 3,8, a s takvim

rezultatom smještaju se točno na sredinu rang-liste sveučilišnih sastavnica prema ocjeni zadovoljstva studijem.²¹ Prosječne rezultate (ocjene od 3,5 do 4,0) iskazuju i kada je riječ o zadovoljstvu programom i organizacijom studija, sadržajima obveznih kolegija, nastavom i metodama poučavanja i ocjenjivanja, mogućnostima za uključivanje u izvannastavne aktivnosti i korištenje različitih oblika podrške na sveučilištu, radom studentskog zbora i sl. Nezadovoljni su (ocjena manja od 2,5) ponudom izbornih kolegija i mogućnošću stjecanja praktičnih kompetencija. Najveći stupanj zadovoljstva (ocjene od 4,0 do 4,5) pokazuju kada je riječ o informiranju studenata, dostupnosti literature i IT resursa, te – što je vrlo značajno i zanimljivo – administrativnim osobljem i nastavnicima te njihovim odnosom prema studentima, podrškom, komunikacijom i načinom predavanja. Još jedan od rezultata koji se posebno ističe jest stav studenata da je studij doprinio njihovom osobnom razvoju te ih pripremio za nastavak školovanja.

Temeljem analize dokumenata koji se sadržajno odnose na studentsko zadovoljstvo, zaključci su sljedeći: studenti su zadovoljni iskustvom studiranja na ovoj instituciji, a institucija vodi računa o pružanju podrške studentima kao i nagrađivanju izvrsnih studenata. Zaključak potkrjepljuju sljedeće informacije. Prvo, na instituciji postoji pravilnik o nagrađivanju studenata koji propisuje kriterije izvrsnosti za studente i načinima dodjeljivanja studentskih priznanja i nagrada što se može protumačiti kao poticaj razvoju studentske izvrsnosti. Nadalje, institucija se o studentima brine tako da im osigurava mentorsku (vršnjačku i nastavničku) podršku tijekom studija. Odluka o osiguravanju ovakve vrste podrške dijelom je proizašla i kao reakcija na problem ispisivanja/odustajanja studenata od studija, a cilj je takvog sustava podrške poduprijeti studente u procesu studiranja i sazrijevanja te nošenja sa studijskim obvezama. Studenti su zadovoljni svojim nastavnicima. Studenti odnos nastavnika i studenata procjenjuju vrlo dobrim, prožetim osjećajem bliske povezanosti, suradnje i komunikacije. Takvi su rezultati potvrđeni i u izvješću o unutarnjoj prosudbi sustava osiguravanja kvalitete te u izvješću stručnog povjerenstva AZVO-a o reakreditaciji, a oba su izvješća temeljena na razgovoru s predstavnicima studenata.

Provođenje studentskih evaluacija nastave i odnos institucije prema mladim znanstvenicima

²¹ Temeljem dostupnih podataka sveučilišne analize zadovoljstva studenata, za potrebe ovog poglavlja izračunate su prosječne vrijednosti za ovu instituciju izmjerene u razdoblju od 2014. do 2017. godine. Okvirno su prikazani su odabrani rezultati.

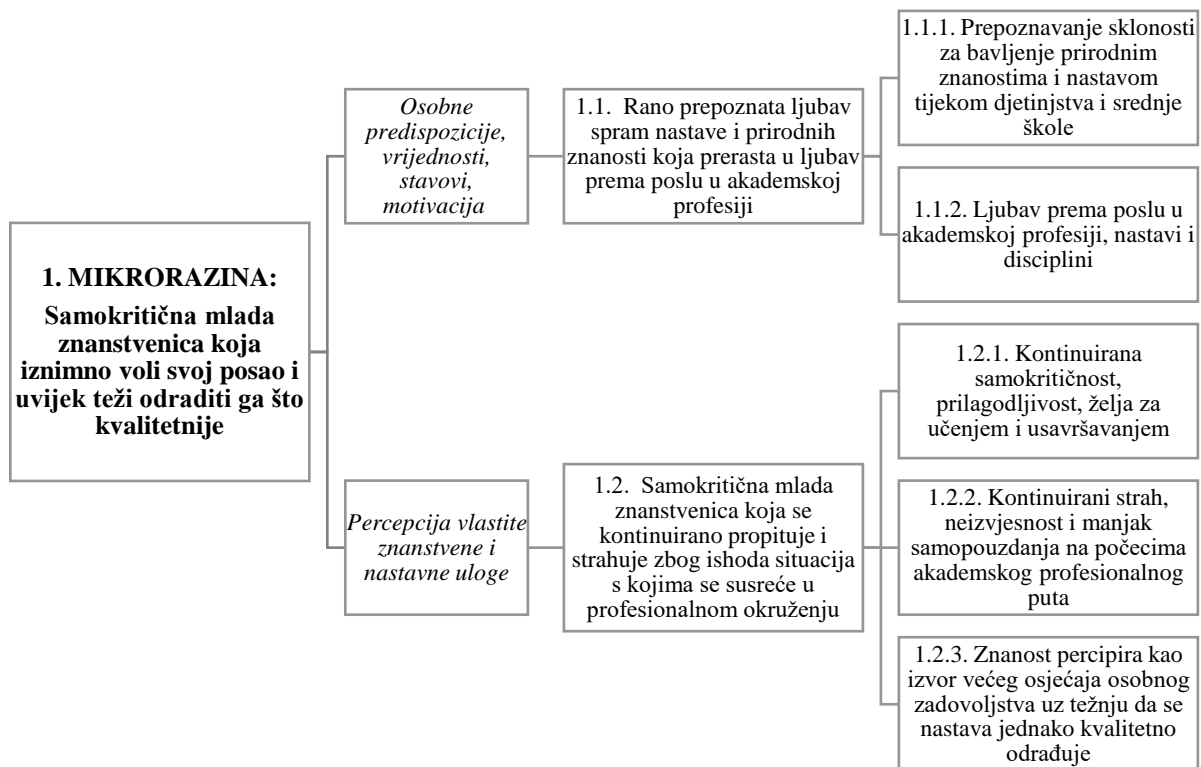
Temeljem analize dokumentacije na ovoj instituciji, izuzev podatka da se na instituciji kontinuirano provode studentske evaluacije nastave i nastavnika, nema dodatnih značajnijih informacija o tom procesu, kao ni značajnijih podataka koji opisuju odnos institucije prema mladim znanstvenicima.

C. Tematska analiza intervjua s mladom znanstvenicom Mateom

U ovom potpoglavlju prikazani su rezultati tematske analize intervjua s mladom znanstvenicom Mateom koja je sudjelovala u dvama intervjuima koji su u ovom dijelu istraživanja analizirani. Jedan je proveden u okviru APROFRAME istraživanja, 26. studenoga 2015. godine (trajanje intervjua 1 h i 52 min), a drugi u okviru ove studije slučaja, 22. veljače 2018. godine (trajanje intervjua 1 h i 21 min). Također, uzeti su u obzir i nalazi kraćeg telefonskog intervjua od 23. srpnja 2019. (trajanje 15 min) čiji je cilj bio upotpuniti teme/pitanja za koja se pokazalo da zahtijevaju dodatna pojašnjenja. Analiza intervjua rezultirala je izradom kodnog stabla (Prilog 9) u kojem su teme i podteme u intervjuima grupirane u tri temeljna područja – (1) mikrorazinu, (2) mezorazinu i (3) makrorazinu profesionalne socijalizacije, a u nastavku poglavlja slijedi prikaz razina kodnog stabla i rezultata tematske analize.

Mikrorazina analize

Tematska analiza sadržaja intervjua na mikrorazini analize profesionalne socijalizacije, rezultirala je zaključkom koji Mateu opisuje kao ***samokritičnu mladu znanstvenicu koja iznimno voli svoj posao i uvijek teži odraditi ga što kvalitetnije***. Taj zaključak proizlazi iz analize dviju izviraćih tema koje pokazuju da se sklonost spram bavljenja nastavom i prirodnim znanostima prepoznaje već tijekom djetinjstva i srednjoškolskog obrazovanja, a odluke koje su je dovele do sadašnjeg stupnja napredovanja u karijeri intrinzično su motivirane. Unatoč brojnim strahovima, nesigurnostima i preispitivanjima koji su obilježili proces profesionalne socijalizacije ove mlade znanstvenice, uočava se konstantna želja da se u obama aspektima posla (i znanstvenom i nastavnom) maksimalno ispune očekivanja („dati sve od sebe“), iako joj znanstveni aspekt posla pruža veći osjećaj osobnog zadovoljstva te se primarno poistovjećuje s ulogom znanstvenice.



Slika 9: Mikrorazina analize prvog slučaja

TEMA: *Osobne predispozicije, vrijednosti, stavovi, motivacija*

1.1. Rano prepoznata ljubav spram nastave i prirodnih znanosti koja prerasta u ljubav prema poslu u akademskoj profesiji – „Ja radim ono stvarno što volim. I meni je to najbitnije.“

1.1.1. Prepoznavanje sklonosti za bavljenje prirodnim znanostima i nastavom tijekom djetinjstva i srednje škole. Matea već u ranom djetinjstvu, kada bi je pitali što želi postati kada odraste, govori da želi postati učiteljica, a u osnovnoj školi često se „igrala učiteljice“ i nosila sa sobom imenik temeljem čega se može zaključiti da već od rane dobi postoji sklonost spram nastavničkog poziva. U trenutku odabira budućeg zanimanja, bila je značajna i Mateina spoznaja da se želi opredijeliti za poziv koji je ispunjava i kojim će se baviti čitavog života. Kako ističe: „Počela sam razmišljati da je to nešto što ću raditi cijeli život. (...) I onda sam počela razmišljati i shvatila (...) da ja idem tamo u ono što volim. (...) Uvijek sam voljela tu, držati tu nastavu. Ja sam uvijek ono i objašnjavala [prirodne znanosti] svojim u razredu i nije mi to bio problem. I onda nisam znala što ću, ali znala sam da ne želim ići kao učiteljica za malene. I onda sam skužila – uh, ja mogu završiti [studij prirodnih znanosti] pa biti nastavnik [iz područja

prirodnih znanosti] i to mi je bilo savršeno.“ Za pretpostaviti je da je studij ispunio očekivanja i dodatno nahranio njezinu želju za bavljenje nastavom i znanošću budući da je bila zadovoljna znanjem koje je stekla za vrijeme studija te se susrela s nastavnicima koji su kod nje potakli dodatni interes i ljubav prema [prirodnim znanostima] te poslužili kao uzori za daljnji znanstveni i nastavni rad.

1.1.2. Ljubav prema poslu u akademskoj profesiji, nastavi i disciplini. Tematska analiza intervjuja pokazala je da Matea iznimno voli svoj posao i zadovoljna je njime što se uočava u njezinim brojnim izjavama: „Ja baš volim svoj posao i mislim da sve to što se morate mučiti, odricati – vrijedi, stvarno vrijedi“, „To je moj posao, znam da ga volim i da ga želim odraditi čim bolje“, „Ja sam jako zadovoljna, mislim ja stvarno volim svoj posao i ja sam zadovoljna.“ Iz njezinih se izjava uočava da pronalazi zadovoljstvo u obavljanju znanstvenog i nastavnog rada. Tako, primjerice, rad u znanosti opisuje na sljedeći način: „Ja baš volim svoj znanstveni rad“, „[moja disciplina] mi je bila super zato što je područje koje ja stvarno volim i onda ne znam, mislim da se to osjeti kod mene, kad ja nešto volim, a kad ne.“, „Ja mislim da ja ne mogu biti dobra znanstvenica ako ja to ne volim.“ (...) Nadalje ističe: „Nitko mene neće natjerat' da ja u subotu ili nedjelju radim nešto, a da ja to ne volim. Tako da... Ja, ja sam sretna što ja to još uvijek volim, što ja se tu nalazim i što, eto... Imam nekakve onako potrebe koje su u tom smislu zadovoljene.“ Nadalje, vezano za zadovoljstvo koje proizlazi iz znanstvenog rada i bavljenja disciplinom ističe sljedeće: „Ja sam oduvijek u gimnaziji, meni je [moja disciplina] išla i to mi je bila uvijek ljubav“ (...) „meni je moj posao jako bitan, znanost, ako gledam znanost kao nešto čime se bavim jer volim.“

Što se tiče nastavnog rada, ljubav prema nastavničkoj profesiji prepoznaje se u sljedećim izjavama: „Pa ja se osjećam super zapravo“ (u nastavi), „Meni je zapravo super držati nastavu. Meni je, ja to volim.“ (...) „Ja bih voljela biti uspješan profesor, jer meni su studenti, meni je nastava jako bitna. Mislim, to je dio moje profesije.“ Da se Mateu zaista može smatrati uspješnom nastavnicom, svjedoči i njezina nominacija za nagradu za nastavnu izvrsnost u kategoriji mladih znanstvenika na razini sveučilišta. Matea je nagradu osvojila, a prema njezinim riječima, nagrada je stigla neočekivano, budući da nije znala da su njezini rezultati na studentskim evaluacijama nastave (koji se uzimaju u obzir kao kriterij za nominaciju) iznimno dobri. Smatra da je „sreća što drži dobre kolegije“ i to u području koje zaista voli. Iako iznenađena uspjehom, zadovoljna je zbog dobitka nagrade te se može zaključiti da joj nagrada stvara dodatan poticaj (ako ne i

pritisak) za daljnji rad. Kako i sama kaže: „Sad mi je to ono, majko mila, trebam to sada dalje... Trebate zadržati ljestvicu.“ Važno je istaknuti da se ljubav prema znanosti i nastavi u njezinu slučaju međusobno isprepliću i nadopunjavaju, što se prepoznaje u sljedećim navodima: „Pa dobra strana moje profesije je da ja radim ono stvarno što volim. I meni je to najbitnije. Ja ne znam kako bih ja radila nešto što ne volim i to mi je super i ja volim biti prof..., ono, učitelj. Volim biti znanstvenik i to je meni jako bitno.“ Nadalje ističe: „Danas strašno volim znanost i taj istraživački rad mene strašno motivira i vuče i to se vidi i na nastavi. Ali ja imam tu ljubav prema nastavi.“ Svi ovi navodi svjedoče o izraženu osobnom zadovoljstvu i ljubavi spram vlastitog posla, koji se reflektiraju i na motivaciju te želju za daljnjim učenjem i napredovanjem.

TEMA: *Percepcija vlastite nastavne i znanstvene uloge*

1.2. Samokritična mlada znanstvenica koja se kontinuirano propituje i strahuje zbog ishoda situacija s kojima se susreće u profesionalnom okruženju – „Ja dajem sve od sebe, ali mislim da uvijek može biti bolje i uvijek možemo biti bolji.“

1.2.1. Kontinuirana samokritičnost, prilagodljivost, želja za učenjem i usavršavanjem. Temeljem analize dvaju intervjua provedenih s Mateom, uočava se nekoliko specifičnosti u njezinu iskustvu i reagiranju na životne situacije. Prvo, uočava se da Matea neprestano preispituje sebe i svoje kompetencije te teži k tome da bude bolja u svojem poslu. Za sebe kaže „Ja dajem sve od sebe, ali mislim da uvijek može biti bolje i uvijek možemo biti bolji.“ Stoga se primjerice često preispituje je li dobro odradila neki posao ili pak je li studentima dobro objasnila građivo. Pretpostavlja se da je Matea u određenoj mjeri svjesna svojih čestih dvojbi i neprestanog preispitivanja budući da i sama ističe da je rečenica „Mogu li ja to?“ njezina rečenica. Zatim, uočava se da su situacije u kojima Matea konstantno preispituje svoju ulogu u nastavi i znanosti, zapravo za Mateu izvor osjećaja straha, koji je nerijetko vrlo snažno izražen. Međutim, unatoč svojim preispitivanjima i strahovima, ona se uspješno prilagođava profesionalnim izazovima pa čak i onda kada su za nju takve okolnosti (u određenoj mjeri) nepovoljne. Moglo bi se zaključiti da nije sklona tome da se zauzme za promjene, već se poistovjećuje s većinom, prihvaća i prilagođava se radnim uvjetima te se u svom radu vodi idejom „Svima je tako.“, pa tako „mora“ biti i njoj.

1.2.2. Kontinuirani strah, neizvjesnost i manjak samopouzdanja na počecima akademskog profesionalnog puta. „Strah“, „stres“, „prestrašenost“, „traumatično iskustvo“ neke su od riječi kojima Matea opisuje neke ključne trenutke u napredovanju u svojoj karijeri. Primjerice, prilikom zapošljavanja u sustavu visokog obrazovanja bila je zabrinuta oko svog rada u znanosti te je navela: „Bilo me užasno strah jer sam o tome mislila, da ne znam, da li ću ja to moć, da li je to prezahtjevno za mene, da li je to preteško...“ Iskustvo nastupnog predavanja za izbor u znanstveno-nastavno zvanje docentice Matea je opisala na sljedeći način: „Joj, umirala sam od straha.“ (...) „Ja sam mislila da ću umrijeti, baš sam mislila da ću umrijeti.“ (...) „Taj strah od tog nastupnog, to neću nikad zaboraviti.“ Na sličan način opisuje i odlazak na svoju prvu konferenciju te odlazak na mobilnost. Nakon stjecanja docenture, javljaju se novi strahovi pri čemu Matea navodi „imam sada nekako više strah od toga da sam ja ta koja sam dosta odgovorna za kolegij koji držim i toga me malo strah...“ Ono što je iznimno važno za naglasiti jest činjenica da su sve te situacije koje je Matea opisala kao izvor straha i stresa rezultirale uspjehom, drugim riječima, strahovi se ni u jednoj situaciji nisu obistinili tako da se može pretpostaviti da strahovi koje doživljava nisu utemeljeni na prethodnim negativnim iskustvima (nisu produkt njezina manjka sposobnosti za obavljanje nekih poslova) što bi moglo značiti da nisu sasvim racionalni već su posljedica njezina načina razmišljanja i potencijalno, manjka samopouzdanja.

Na manjak samopouzdanja dijelom upućuje i njezina izjava u kojoj kaže da se ne može vidjeti u ulozi vrhunske znanstvenice: „Ja bih stvarno voljela biti dobra znanstvenica. Ne sad da ja budem vrhunska, to što vjerojatno ne mogu, ali ja bih voljela ostaviti nekakav doprinos toj akademskoj, tom znanstvenom dijelu akademske zajednice.“ Osim što osjećaj straha veže za partikularne značajne situacije koje su joj se događale tijekom karijere, u njezinu se iskustvu prepoznaje da je osjećaj „straha“ i „zabrinutosti“ prožet tijekom cijelog iskustva profesionalne socijalizacije, posebice kada je riječ o fazama napredovanja u karijeri i potencijalne opasnosti od gubitka radnog mjesta.

1.2.3. Znanost percipira kao izvor većeg osjećaja osobnog zadovoljstva uz težnju da se nastava jednako kvalitetno odrađuje. Osim što iskazuje ljubav prema nastavi i znanosti, Matea važnim smatra povezanost između tih dviju profesija te misli da se i jedna i druga djelatnost trebaju kvalitetno odrađivati: „Ja mislim da jedno i drugo treba biti jako dobro i mislim da moramo težiti jednom i drugom da bude čim bolje.“ Iako se iz njezina iskustva može prepoznati ljubav i posvećenost objema akademskim

djelatnostima te želja da se jedno ne zanemari u odnosu na drugo, o čemu svjedoči i njezina izjava: „Trebalo naći onako, najbolji balans između te dvije stvari“, ipak se može uočiti da u njezinu iskustvu taj „balans“ ipak katkada prevagne u korist znanstvenog rada iz dvaju razloga. Prvo, Matei je znanost važnija u kontekstu njezina napredovanja budući da su znanstveni kriteriji oni koje treba ispuniti da bi se osiguralo napredovanje u karijeri. To se očituje u sljedećoj izjavi „Ja mislim da nastavu treba održavati, treba ulagati kvalitetu u nastavu, ali nama nastava nije primarna.“ (...) „Moja budućnost ovdje ne ovisi o tome koliko nastave sam ja održala, nego koliko sam ja članaka napisala, na koliko konferencija sam išla, koju sam suradnju ostvarila.“ Smatra da su uspješni ljudi na njezinoj instituciji oni koji su znanstveno jaki. Drugi je razlog osobne prirode, budući da ističe da joj znanost ipak pruža veći osjećaj osobnog zadovoljstva. To se može prepoznati u odgovoru na pitanje o osobnoj važnosti znanstvenog i istraživačkog rada, gdje odgovara: „Istraživački (rad mi je važniji). Ali ne u smislu da ja ne volim raditi, da više... (...) Kad mi je prihvaćen neki članak, to se, ja mislim, odmah osjeti u mom životu, ali i na nastavi. A ako mi studenti super napišu kolokvij, to mi se ne osjeti da sam ful sretna (smijeh). Razumijete, nekako...“ Nadalje ističe: „Mi (kolege) dosta pričamo o studentima, baš dosta, ja nekad znam reći previše. Ne bi li malo o znanosti? – ali odmah me poklope.“ Procjenjuje da je na njezin stav o važnosti nastave utjecao mentor koji je, iako je poticao i pomagao joj u radu u nastavi, također veći značaj pridavao znanosti što se prepoznaje u sljedećem navodu: „On mene od početka nekako, i svi ti savjeti za nastavu i sve, ali uvijek je bilo – ali znanost ne smije patiti. I on je uvijek mene pitao, i kad bi, i doktorat i čime se baviš... I kad bih ja rekla nastavom, nešto – ispravljam kolokvije, aha – a jesi pogledala onaj članak? Znači uvijek mi je..., sve je to bilo okej, ali uvijek mi je, uvijek mi je davao ono, ta rečenica – čime se baviš, i ja znam da je to znanost. I to je tako mene u tom smjeru. I zato je to meni bitnije.“ Ono što je vrlo zanimljivo za istaknuti jest da se u nekim izjavama primjećuje da Matea ima potrebu „opravdati“ svoj stav da je znanost za nju ipak važnija od nastave (insinuirajući da je takvo razmišljanje pogrešno i/ili nepoželjno) te da se nada da drugi to ne primjećuju: „Ja mislim da jedno i drugo treba biti jako dobro i mislim da moramo težiti jednom i drugom da bude čim bolje, ali osobno, ja se nadam da se to kod mene na van ne vidi, da mi je... (znanost važnija).“ Važno je za naglasiti da se iz cjelokupnog Mateina iskustva, unatoč tome što joj znanost pruža veći osjećaj osobnog zadovoljstva, može zaključiti da nastavni rad nije minoriziran u odnosu na znanstveni, dapače, Mateina iskustva upućuju na pozitivan doživljaj nastave i rada sa studentima.

Mezorazina analize

U slučaju ove mlade znanstvenice temeljni zaključak mezorazine analize upućuje na to da se na ovoj instituciji njeguju ***kolegijalni i poticajni međuljudski odnosi te da se vodi briga o podjednakom ulaganju u znanstveni i nastavni rad.*** Zaključak je to koji proizlazi iz pet analiziranih tema (i pripadajućih podtema) gdje se uočava da se na instituciji njeguju podržavajući međuljudski odnosi među članovima znanstveno-nastavnog osoblja, kao i u odnosu nastavnika i studenata. Iako je Matein ulazak u nastavni rad obilježen uglavnom neformalnim procesima i samostalnim snalaženjem, primjećuju se brojni primjeri koji upućuju na brigu institucije o kvaliteti nastavnoga rada (o nastavi se razgovara na formalnim i neformalnim sastancima, kolege si međusobno pomažu u realizaciji nastave kada je potrebno, institucija teži izvrsnosti i u nastavi i u znanosti u svojoj misiji i viziji, formirana su tijela koja se bave unaprjeđenjem kvalitete i koja redovito izvještavaju o svojim aktivnostima, nagrađuju se uspješni nastavnici i sl.), te se njeguje stav o podjednakoj važnosti i „balansiranju“ nastavnog i znanstvenog rada. Na institucionalnoj razini posebno su značajni odnosi koje je ova mlada znanstvenica razvila s mentorom koji joj pruža veliki uzor u svim aspektima rada te odnosi sa studentima koji su profesionalni, kolegijalni i motivirajući.

2.1. Postepen i uspješan put uvođenja u nastavni rad obilježen neformalnom kolegijalnom podrškom i učenjem kroz vlastito iskustvo – „Objasne vam što trebate raditi i kako, daju vam materijale i savjete i – plivate.“

2.1.1. Neformalna kolegijalna i mentorska podrška u počecima nastavnoga rada na instituciji. Kada se sagleda cjelokupan Matein proces uvođenja u nastavni rad, uočava se da su Mateina prva iskustva u radu u nastavi bila uglavnom pozitivna. Početke svog nastavnog rada opisuje na sljedeći način: „Taj nastavni dio me nije, to me nije bilo strah. To me stvarno nije bilo strah.“ U počecima u radu u nastavi, osjećala je tremu i uzbuđenje, ali zanimljivo je da ju nije „preplavio“ osjećaj straha kao u prethodno opisanim situacijama. Nije pohađala nikakve dodatne edukacije za rad u nastavi niti joj je u počecima u radu u nastavi netko dolazio na superviziju nastave, međutim završila je nastavnički studij kroz koji je stekla iskustvo rada u nastavi što joj je pomoglo. Navodi sljedeće: „Tijekom prakse na 4. godini smo imali praksu u školi i to mi je bilo u redu, ja volim tako raditi i objašnjavati i s te strane kad sam ostala, taj nastavni dio me nije, to me nije bilo strah. To me stvarno nije bilo strah.“ Iako u ovoj izjavi navodi da je nije bilo strah, preispitivala se hoće li nastavu uspjeti kvalitetno održati (primjerice pitala se kako će im prezentirati gradivo, hoće li biti tišina u predavaonici, hoće li je studenti slušati i sl). Izjavila je: „Točno se sjećam, kad bih ja ušla i onako, kad stanete pred ploču, pred njima, onda sve nestane.“ Navela je neke od izazova s kojima se susrela u početku rada u nastavi međutim, nije ih percipirala kao značajne probleme budući da su to „uobičajene“ situacije koje proživljavaju i njezini kolege.

Početak rada u nastavi nije doživjela kao izvor stresa i opterećenja, već naprotiv, izjavljuje sljedeće: „Što se tiče nastave, čak je tu možda bilo najlakše, kad prebrodite taj početni šok i tremu, ono, nastava ide.“ Smatra da je na njezinoj instituciji „sve lijepo organizirano“ što bi značilo da nastavnici znaju unaprijed svoj raspored, redovito se održavaju sastanci na kojima se raspravlja o aktualnim pitanjima vezanim za nastavu. Istakla je da nikad nije imala negativnih iskustava te da je uvijek na vrijeme znala koju nastavu treba odraditi i kako će se to realizirati. Briga institucije u organizaciji nastavnog opterećenja prepoznaje se i prilikom stjecanja doktorata i povećanog obujma posla u istraživačkom dijelu: „Čak sam imala i veliko razumijevanje od strane uprave jer kad bih imala, ne znam, neke ispite ili sad, neki semestar koji mi, baš sam trebala više na znanost, pogotovo prije doktorata, neposredno prije, uvijek bih imala, tu nekakvu ono, manje

nastave taj semestar, možda malo više ovaj...“ U samim počecima u radu u nastavi imala je podršku kolega, nositelja kolegija s kojima surađuje te mentora na doktorskoj disertaciji: „Kolege koji su to prije držali i nositelj vas malo ono, objasne što trebate raditi i kako, daju vam materijale i savjete i plivate.“ Iako Matea govori o izazovima u balansiraju nastave i znanstvenog dijela posla, ona smatra da joj u počecima „nastava nije oduzimala mnogo vremena“. Navodi sljedeće: „Kad sam krenula, zapravo nastava mi nije oduzimala uopće puno vremena, nisam imala toliko puno i to mi je bilo okej. To ono... Jer ja volim držati nastavu, pa mi je to okej.“ Kao što i sama navodi, količinu vremena utrošenog u rad u nastavi, zbog „ljubavi“ prema nastavi, vjerojatno nije smatrala problematičnom, unatoč radu preko norme o kojem također govori kao neproblematičnom dijelu posla jer „svi tako rade.“

2.1.2. Nastavni rad kreira temeljem vlastitih obrazovnih iskustava. U procesu „snalaženja“ u radu u nastavi, uočava se da je Matea nastavu kreirala temeljem svojih prethodnih iskustava sudjelovanja na nastavi odnosno po principu „kako su meni moji profesori, tako držim i ja.“ Primjerice navodi sljedeće: „Nama je nastava uvijek izgledala tako da profesor piše na ploču, a vi u bilježnicu. I sve što je on rekao tada ili objasnio mi smo zapisivali u bilježnice i to se od nas tražilo.“ (...) „Ja sam išla onako kako su meni držali, zapravo ne svi naravno, ali neki profesori koje sam ja zaista ono, baš mislim da su super držali nastavu, ja sad to nekako pokušavam preuzeti od njih. I onda vam držim onako, starinski, kreda, ploča i idemo.“ Nastavu također nastoji kreirati imajući na umu osobna iskustva studiranja. Primjerice navodi: „Ja njima dosta, ja njima dosta u nastavi govorim i nekakva, kroz svoja iskustva, naglašavam im što im je bitno, zašto im je to bitno, gdje će im se to javiti. Ne znam. Ja se jako, baš strašno, koliko god je, koliko je ono godina prošlo od kad sam ja sjedila u tim klupama, ne istim, opet nekako ja sebe gledam kroz njih i onda si mislim što je meni tu bilo... I puno puta se lupim po glavi, meni to nitko nije rekao, a trebao je. Da sam to tada znala, to bih puno lakše napravila. Tako da nekako, tako, krenem od sebe i ono. Nemam pojma je li to dobar način, ne znam, ali eto. Tako je.“

2.1.3. Odgovornost za nastavu povećava s iskustvom i napredovanjem u karijeri. Nadalje, u Mateinu se iskustvu uočava da se odgovornost za nastavu povećava s iskustvom i napredovanjem u karijeri, a proces preuzimanja tih odgovornosti Matea ponovo vidi kao izvore stresa. Prvo povećanje obveza u nastavnom radu Matea primjećuje nakon stjecanja doktorata gdje navodi: „Dobila sam više nastave jer je norma

veća i to. I dobila sam mnogo više obaveza nekakvih. Ne znam, kad imamo ta nekakva popularna predavanja, radionice, e onda sam tu dobila više stvari, više poslova.“ Zatim se povećanje osjeća nakon prelaska na docentsko mjesto koje znači potpuno preuzimanje odgovornosti za nastavni rad što znači i za ocjenjivanje uspjeha studenata, a prvo iskustvo u kojem Matea održava završni ispit doživljava ponovo kao izvor straha i nesigurnosti: „I to mi je bilo tako strašno, baš mi je bilo stresno, zato što... Em su studenti prve godine, em je prvi ispit... (...) I sad mi se ta odgovornost čini užasno opterećenje i baš mi je to ono, malo... Još se učim. U smislu da sam ja ta koja je glavna i odgovorna za kolegij, više nema da ja za bilo šta kažem – pitajte profesora. (...) Sad sam ja ta koja sam zapravo stvarno odgovorna kako će to studenti shvatiti, kako će shvatiti gradivo, kako će naučiti, kako ću ih ocijeniti.“

TEMA: *Međuljudski odnosi na instituciji*

2.2. Pozitivni međuljudski i radni odnosi na odjelu i briga za nastavni rad – „Klima dosta pozitivna i dosta je onako, motivirajuća.“

2.2.1. Ugodna, kolegijalna i motivirajuća radna atmosfera na Odjelu. Iz Mateina iskustva može se zaključiti da je zaposlena u okruženju u kojem vladaju dobri, kolegijalni odnosi i ugodna radna atmosfera. Matea navodi da je riječ o „mladom“ odjelu, na kojem je zaposleno tek „nekoliko“ profesora, a većinu čine mladi znanstvenici koji se međusobno družu i pomažu si, a Matea to potkrepljuje izjavom: „Klima je dosta pozitivna i dosta je onako, motivirajuća.“ Također nije osjetila da su se međuljudski odnosi promijenili u trenutku napredovanja u karijeri (stjecanju docenture). Nadalje navodi, kada je u pitanju planiranje odlazaka na konferencije, uvijek se može dogovoriti s kolegama oko organizacije nastave, budući da se potiče međunarodna znanstvena vidljivost. Također se uočava da i iskusniji profesori nastoje pomoći mlađim znanstvenicima da se međusobno povežu i pomažu si. Primjerice, Matea je doživjela sljedeće: „par puta je meni došlo nekoliko mojih kolegica koje su rekle: „A, rekao mi je profesor, da si ti to slušala, da ti to znaš, dal' mi možeš pomoć? Ili su nas jednostavno spojili – vas dvije to slično radite pa probajte jedna drugoj pomoći.“ Matea nadalje procjenjuje da se „poticajna i motivirajuća atmosfera“ njeguje i od strane uprave. Smatra da uprava potiče i pohvaljuje kada se nešto radi dobro, a vjeruje da isto mišljenje o upravi dijele i njezini kolege. Kako navodi: „Kolege koji nisu u mojoj grupi, a s kojima naravno

se družim i pričam, isto imaju taj osjećaj da je to stvarno onako, motivirajuća sredina koja je zadovoljna kada radite nešto dobro i znanstveno.” Značajnom procjenjuje ulogu pročelnice odjela, koja je zadužena za raspodjelu radnih zadataka, posebice onih u nastavi – raspored i raspodjela rada u nastavi (određivanje asistenata na kolegijima) pri čemu se konzultira s članovima odjela. Specifičnost ovog odjela je da, kako kaže Matea: „Profesori nemaju tu autonomiju da kažu *ja želim njega*”, nego pročelnik raspoređuje nastavne obveze ovisno o normi satima, pri čemu postoje mnogi izazovi budući da je riječ o odjelu s malim brojem članova. Kada je riječ o radu u nastavi, Matea navodi primjere koji ilustriraju da su kolege spremni pomoći jedni drugima i „uskočiti“ u realizaciji nastave kada je to potrebno te se ne ustručavaju pitati za pomoć kada je potrebno, posebice u situacijama odlazaka na mobilnost.

2.2.2. Respektiranje privatnog/obiteljskog statusa članova odsjeka. Iako nije majka, Matea procjenjuje da je po pitanju majčinstva politika institucije poticajna i blagonaklona. Kako navodi: „Jako je puno ljudi odlazilo na porodiljni pa se vraćalo i tako. I mislim da tu baš potiče onako..., i blagonaklona u smislu da se onda gleda, kada odgovara imat nastavu toj osobi, da li je bolje imat ujutro ili popodne, tko ti čuva dijete, kad moraš ić' u Zagreb zbog tih obaveza na doktoratu i tako to. I mislim da se tu izlazi ususret i da to je stvarno onako poticajno.” Nadalje ističe da smatra kako na njezine kolegice odluka o roditeljstvu ne utječe na profesionalni status, budući da je klima na odjelu poticajna. Navodi sljedeće: „Naša pročelnica vam je jako blagonaklona u smislu da ona..., ja kad sam doktorirala, prvo pitanje mi je bilo, a kad ćeš se oženiti, a kad ćeš imat dijete i tako, nekako je onako u tom smislu motivirajuća i to je nešto što se baš lijepo gleda i potiče.” Valja istaknuti i da su žene na odjelu na kojem je Matea zaposlena u većini u odnosu na muškarce (kako navodi: „Tako da žena je nekako normalno biti na našem odjelu“) temeljem čega se može naslutiti da se vodi računa o pitanjima/problemima majčinstva i usklađivanja poslovnog i obiteljskog života. Za napomenuti je i da žene čine većinu nastavnog odnosno studentskog tijela na instituciji.

TEMA: *Odnos institucije prema nastavi i studentima*

2.3. Institucija se brine o kvaliteti nastavnoga rada i kompetentnosti nastavnika, podjednako njegujući znanstveni i nastavni aspekt rada – „Onako točno je li jača znanost, nastava, mislim da je to dobar balans.“

2.3.1. Nastavnici su kompetentni, a nastavni i znanstveni rad na instituciji je u „balansu“. Iako sa svojim kolegama nikada nije eksplicitno razgovarala o njihovoj stručnosti za izvođenje nastave jer se, kako navodi, „njihova kompetencija nikada nije dovodila u pitanje.“ Matea procjenjuje da je riječ o nastavnicima koji su kompetentni i koji znaju odraditi nastavu. Dodatno, ističe da na razini odjela „nastavnici uvijek imaju jako dobre ankete“, a svoje zaključke temelji na rezultatima koji se prezentiraju u izvješćima odbora za kvalitetu koje se redovito (na kraju svakog semestra) komentira na vijeću. U tom kontekstu navodi sljedeće: „Naravno, svi imamo svoje načine, kao što sam i maloprije rekla, netko voli uvoditi i dosta tehnologije u nastavu, netko voli više onako kreda, ploča, to sad sve ovisi o nama, kako ste vi... I o kolegiju naravno, kakav kolegiji predajete. Ali što se tiče stručnosti, mislim da tu svi rade kvalitetno. Mislim, o tome dosta govore i ankete.“

Matea smatra da se u misiji i viziji njezina odjela podjednako vrednuju znanost i istraživanje: „Mi pokušamo dati, dignuti kvalitetu i staviti naglasak na toj kvaliteti nastave, ali s druge strane da naš odjel bude prepoznat kao jedna znanstvena, jaka znanstvena ustanova, tako da... Onako točno je li jača znanost, nastava, mislim da je to dobar balans.“ Smatra da se na njezinoj instituciji strateški vodi računa o balansiraju znanstvenog i nastavnog rada što ilustrira sljedeća tvrdnja: „Mislim da se 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 jeste, ništa. Ali opet s druge strane, nastava mora bit onako, po p.s.-u sve treba i kod nas se dosta pokaže na nastavi i na nekakvim novim stvarima koje se uvedu na razinu sveučilišta, pa mi to provodimo. Pa projekti tipa, pripremni seminari za bruoše, pa programi dodatne nastave i tako to, tako da i na to se daje naglasak.“ Smatra da na njihovu odjelu, ali i šire – u disciplinarnoj zajednici, nastava treba biti povezana sa znanošću jer kako navodi: „bez jednog nema drugog“, a na njihovom odjelu teži se k tome da nastava bude korektno odrađena: „Nastava mora ići po p.s.-u, sve mora biti strukturirano dobro – i je. I tu sve treba odraditi kako spada.“ Neovisno o kompetencijama za rad u nastavi i težnji da se nastava dobro organizira, Matea smatra da se neki njezini kolege s odjela ipak „gube u nastavi“ odnosno da „troše i više vremena na nastavu i onda nemaju vremena za znanost“ što ne primjećuje u međunarodnoj disciplinarnoj zajednici.

2.3.2. O nastavi se na instituciji kontinuirano raspravlja na formalnoj i neformalnoj razini. Matea na svojoj instituciji primjećuje pozitivan odnos i brigu za uspješnu realizaciju nastavnog rada što zaključuje temeljem sudjelovanja na formalnim sastancima na kojima se kontinuirano razgovara o nastavi. Navodi sljedeće: „O nastavi vam najviše pričaju predstavnici odbora za kvalitetu, o tim nekakvim istraživanjima, anketama, pa podacima i dosta kada su nekakvi, kad se predlažu sa razine sveučilišta da se treba reći, ne znam, mišljenje o tom i tom pravilniku o nastavi o tom i tom, onda se dosta na vijeću o tome razgovara. Ali imamo mi često i sastanke koji nisu vijeće, nego sastanak svih suradnika na kojima isto, na početku svakog semestra se objasni ono, raspored nastava i tako dalje, tako da, često, vrlo često se priča o nastavi.“

Ipak, navodi da se na takvim sastancima rijetko raspravlja o elementima vezanim za nastavu koji nisu formalne prirode (npr. kako unaprijediti nastavu, uvesti novu metodu i sl.), već da se o takvim temama raspravlja na neformalnim sastancima: „Na vijeću se radi o tome da se dobije završni dokument i sad se osobe ili slažu ili ne. Ako se netko ne slaže, malo se iskomentira zašto da, zašto ne i to je to. A kada imamo sastanke, kada nije vijeće nego imamo sastanke, onda se dosta krenu priče o nekakvim novim metodama, pa načinu na koji se može i tako to. O formalnim stvarima, nekakvim pravilima, ECTS-ima, promjenama studijskog programa, ne, na sastancima ne. To se ne razgovara. (...) Na sastancima bih rekla su više ovako nekakve tekuće stvari koje su operativne i koje se svih tiču u principu.“ Također, navodi da je upoznata s formalnim kriterijima po kojima se nastava izvodi: „Znam da postoje pravilnici koji kažu da morate držati toliko i toliko nastave. Nastava mora bit takva i takva, a ne sada da nam je propisano moraš tako držat nastavu, a ne smiješ onako.“

TEMA: *Odnos prema studentima*

2.4. Kolegijalan odnos sa studentima i želja da razviju svoje profesionalne i životne potencijale – „Ja volim raditi s njima, onda baš uživam.“

2.4.1. Osobni odnos sa studentima obilježen je motivacijom, komunikacijom i međusobnim povjerenjem. Matea je osoba iz čijeg iskustva saznajemo da joj je važno motivirati i poticati studente na komunikaciju. Za sebe kaže da „ful voli“ raditi sa studentima i da joj to predstavlja užitak „pogotovo kada se potrefi neki super kolegij.“ Navodi: „Sve ostale stvari, ispravljanje kolokvija, to mi se tako ne da. Ali kad vi dođete

pred studente, meni je to fora. Ja volim raditi s njima, onda baš uživam.“ U odnosu sa studentima nikada nije doživjela neko loše, negativno iskustvo, osim da studenti primjerice kasne na nastavu ili im za vrijeme nastave zvonu mobitel, što ne smatra izazovnim situacijama. Ono što je zamijetila kao specifičnost studenata kojima predaje jest da su „tihu“ i „prestrašeni“, a pogotovo se to primjećuje u početnim fazama studiranja pri čemu se Matea u nastavi trudi zainteresirati ih, motivirati i ohrabriti da budu aktivni na nastavi što ponekad predstavlja izazov. Navodi da joj često „najviše vremena odlazi u razmišljanju koliko oni trebaju znati, što trebaju znati.“ Iz Mateinih izjava uočava se da kroz nastavu, upravo zato što razumije njihov strah, potiče studente na komunikaciju te gradi s njima odnos povjerenja. Ističe sljedeće: „Ja njih na nastavi naravno ne ispitujem, ali ja njih stalno tlačim, ja vidim da ih tlačim s pitanjima, da li vam je jasno, stalno ih pitam, to su mi i u anketi napisali – jeste tu, jeste tu. U smislu da li me pratite. Ja sam im rekla 100 puta, ako nešto ne razumijete, dignite ruku, pitajte. Ja mislim da nema blesavog pitanja. (...) Ja sam i njima vjerojatno dosadna, vjerojatno ih malo previše pitam, stalno, da me prate, ali ja mislim da je to ključno. Da me oni u tom početnom trenutku shvate.“ S vremenom se odnosi mijenjaju pa tako navodi da se zbog veličine studijske grupe, koju nerijetko na diplomskoj razini čini tek 5 do 6 studenata, neizbježno povezuje sa studentima: „Ja njih znam, ono u srž. Ja točno znam tko kako diše, tko će mi kakav kolokvij, što će napisati i oni imaju taj neki otvoreni odnos. Tipa, oni vam svako malo dođu, pitaju, profesorice treba mi pomoć, možete ovo... Dosta su slobodni što se toga tiče, baš ono, jesu.“ Važno je za istaknuti da je Matea osvijestila važnost vlastite uloge u nastavnom procesu kroz pozitivan primjer suradnje s jednom studenticom. Studentica se na jednom predavanju zainteresirala određenu temu, napisala o toj temi rad te ga objavila u časopisu. Matea navodi: „Ona je tu došla kod mene, sva sretna, zahvaljivala mi se kao da sam ja napravila čudo, a ništa nisam napravila. Ja sam njoj samo rekla koji časopis i gdje. I bila je sretna k'o nova godina i rekla mi je da sam je nadahnula i da tako ona, da mi je ono, nekako zahvalna kako sam je vodila, a nisam joj ja mentorica na ničemu bila. (...) I to mi je bilo drago, to mi je bilo baš drago da sam ju tako nekako motivirala.“ Ovaj slučaj pomogao joj je da osvijesti vlastitu odgovornost za studente i velik utjecaj da motivira studente za bavljenje disciplinom koju predaje, jer kako kaže: „Ali ja sam isto tako mogla nekako ono tu tematiku prezentirati na neki drukčiji način koji bi možda nekog odvratilo od toga.“

2.4.2. Težnja da studenti razvijaju više razine razumijevanja i „ljudske osobine“.

Iz Mateina se iskustva saznaje da joj je važno da kroz svoju nastavu kod studenata doprinese razvoju viših razina razumijevanja i „ljudskih osobina“. Budući da smatra da „drži dobre kolegije“ odnosno da je zadovoljna time što se bavi onim temama koje su joj zanimljive, navodi da je jako puno o tim temama čitala i izvan okvira onoga čega se bavi. To joj je omogućilo da i sama još bolje razumije primjenu teorijskog znanja u praksi te navodi da joj je važno da kroz nastavu može ta svoja znanja i iskustva prenijeti na studente. Kako navodi: „To mi je nekako super kad možete to prenijeti studentima.“ U nastavi joj je ključno da studenti „shvate bit“ odnosno „glavnu ideju“, a uloga nastavnika ključna je u tome da im „ukaže na bitne stvari“ i da im pomogne „usaditi taj nekakav prvi sloj znanja.“ Drugim riječima, Matea smatra da studenti ne mogu samostalno razumjeti složene pojmove i temeljem pročitane literature shvatiti gradivo, već je nastavnik taj koji ih usmjerava i objašnjava im ključne pojmove, a zatim se studenti mogu time samostalno baviti. Kako navodi: „Mi njih baš moramo učiti načinu zamišljanja, zaključivanja, logičkog razmišljanja jer bez toga...“ Prema Mateinu mišljenju, cilj je da studenti „razumiju i shvate“ tematiku, međutim iz Mateinih se izjava može zaključiti da kroz nastavu ne nastoji ostvariti samo „kognitivne“ ciljeve, već nastoji potaknuti, kako kaže razvoj „ljudskih osobina koji se trebaju razviti tijekom studija.“ Primjerice, smatra da studente treba poticati da se „znaju sami organizirati“, „da su samostalni“ i „da se uče i tom nekakvom studentskom životu“ jer uočava da su to deficiti današnje studentske populacije odnosno da tijekom srednje škole nisu razvili takve vještine. Važno joj je da studenti razvijaju takve osobine budući da će se nakon završenog studija susretati s novim situacijama koje će od njih zahtijevati novo učenje i prilagođavanje.

2.4.3. Težnja da se nastava odradi najbolje moguće, u korist studenata, u kontekstu izazova Bolonjskog procesa.

U Mateinu se iskustvu uočava želja da se nastava odradi najbolje moguće, u korist studenata, u kontekstu izazova Bolonjskog procesa. Matea smatra da novi proces obrazovanja ne doprinosi organizacijskim kompetencijama i samostalnosti studenata. Ističe da se danas studentima „sve daje na pladnju“ te da će s vremenom studenti „izgubiti mogućnost učenja i organizacije svog vremena.“ Prema njezinu mišljenju, „studenti si danas ne mogu priuštiti mjesec dana pripreme za jedan kolegij“, kao što su to mogli nekadašnju studenti. Smatra da „studenti imaju jako puno kolegija, jako puno obaveza“ te objašnjava kako se danas na studiju od studenata očekuje da u malo vremena izvrše brojne zadatke te da zbog toga proces učenja nalikuje onom u

srednjoj školi. Imajući na umu izazove procesa organizacije nastave u kontekstu Bolonjskog procesa te činjenicu da nema vremena u kojem „građivo studentima može sjesti“ niti „stići do dugoročnog pamćenja“ Matea ističe da ona od svojih studenata, u takvu sustavu, „ne može tražiti da znaju savršeno napisati sve neke stvari ili riješiti neki ultra težak zadatak.“ Studenti svoje studijske obveze odrađuju dosta površno jednostavno nemaju vremena kvalitetno se predati nastavi, a kako Matea navodi: „to je nedostatak i globalni problem.“ Ipak, Matea ne staje samo na kritici današnjeg sustava visokog obrazovanja. U njezinim se izjavama uočava težnja da nastavnici ne trebaju posustati pred navedenim izazovima. Navodi da „Svi mi kao pojedinci moramo polaziti od sebe i pokušati napraviti najbolje, održati nastavu i tražiti od studenata ono što mi smatramo da je najbolje... I pomoći im u tom smislu, a sad tko u tome uspije.“ Već uobičajeno, preispituje se odrađuje li svoj dio posla dovoljno kvalitetno, pa dodaje: „Ne znam dal' uspijevam u tome, nemam pojma, nadam se da da...“

2.4.4. Uvažavanje studentskih evaluacija nastave. Matea smatra važnima studentske evaluacije nastave te je uglavnom zadovoljna rezultatima – ocjenama koje dobije od studenata. Njezini studenti ispunjavaju standardne studentske evaluacije koje se primjenjuju na čitavom sveučilištu, a nikada nije uobičavala sa studentima provoditi neku drugu vrstu (neformalne/interne) evaluacije nastave. Navodi da su njezini rezultati „svake godine dobri“ i „baš iznenađujuće dobri“ te da su studenti „svaki put u principu pisali sve super“, a ponekad je čak i nasmijali. Kako navodi: „Meni je to odlično, ja jedna čekam ankete iz ovog semestra da vidim jesam li ja to dobro ili nisam.“ Ona potiče studente da na kraju semestra ispune anketu i navedu konkretne komentare jer to smatra korisnim za svoj rad, a njihove komentare zatim nastoji i uvažiti što se uočava kroz sljedeći primjer: „Jednom sam na jednom kolegiju gdje sam bila asistent, napisali nešto da im je građivo, da li im je bilo preopsežno, nešto tako i onda smo profesorica koja je bila nositelj i ja, razgovarale o tome, nešto sitno promijenili, jer ono, ako studenti... Jer je bilo više komentara, znate ono...“ Svjesna je da rezultati anketa ne mogu biti reprezentativni te navodi da može razlučiti kada su komentari studenata korektni i konstruktivni, a kada ne. Osim što procjenjuje da su joj rezultati studentskih anketa osobno važni, Matea smatra da su i rezultati kolokvija dobar pokazatelj kvalitete nastave, budući da postignuća studenata, iako ovise i o njima samima, dakle njihovom učenju i radu, ovise i o ovisi o tome, kako kaže: „koliko se ja njima približim, koliko ja njima sebe dajem, koliko ja njima objašnjavam.“ Važno je za spomenuti da su rezultati koje je

postigla u studentskim evaluacijama nastave bili kriterij za dodjelu nagrade za nastavnu izvrsnost na sveučilišnoj razini.

TEMA: *Odnos s mentorom*

2.5. Značajna podrška mentora u svim aspektima profesionalne socijalizacije – „Ja mislim da je moj mentor najbolji na svijetu, evo tako bih ga opisala.“

2.5.1. Mentor kao poticatelj zapošljavanja i izvor motivacije za rad u akademskoj profesiji. Iz Mateina iskustva može se zaključiti da mentor predstavlja iznimno značajnu ulogu u procesu profesionalne socijalizacije. Između ostalog, još za vrijeme studija, kada Matea nije imala jasnu viziju o daljnjem zapošljavanju, mentor je pokazao interes za njezin nastavak rada u visokom obrazovanju tako da ju je pitao koje su joj namjere i planovi za nastavak karijere te je li zainteresirana i bi li htjela ostati raditi na fakultetu. Matea svog mentora iznimno cijeni kao osobu, kao nastavnika i znanstvenika te ga smatra uzorom što se može prepoznati kroz brojne njezine izjave. Primjerice, Matea potvrdno odgovara na pitanje o tome je li njezin mentor „ključni faktor“ pri čemu čak ulogu mentora ne procjenjuje ključnom (samo) za „profesiju/karijeru“ već za „život“ u širem smislu. Ona navodi: „Pa u mom životu je. (...) U mom životu je, zato što je on bio ključan za taj moj znanstveni rad, bio je uvijek tu kad sam ga bilo što pitala za savjet u nastavi, tako da i u tome je ključan, ali ne znam da li je to općenito. U mom životu da. Ja mislim da mentor mora imati bitnu ulogu i da je to jako bitno.“ Nadalje za svog mentora navodi da je „najbolji mentor na svijetu“, o čemu svjedoči izjava: „Bio je prava podrška. Onako... Ja stvarno za svog mentora ne mogu, ne mogu nać' ništa u smislu da bih mijenjala i da bi onako, imala nekakvo negativno iskustvo. Stvarno mi je sve, sve pozitivno i kad me danas netko pita kakav ti je bio mentor, ja mislim da je moj mentor najbolji mentor na svijetu, eto. Ja bih ga tako opisala. A sad, eto.“ Ističe da bi svog mentora opisala kao pristupačnu osobu te da je snažno utjecao na njezinu motivaciju te da je uvijek imao prema njoj ljudski pristup. To bi značilo da se informirao i pokazivao interes za njezin rad, dijelio savjete koji su joj u datom trenutku bili korisni i značajni. Opisuje ga na sljedeći način: „Tako da u tom jednom ljudskom smislu mi je bio baš mentor, stvarno, stvarno je i u tom profesionalnom, znanstvenom smislu, isto tako. Kao i danas, što me isto danas potiče i motivira i tako nekako... Stvarno mogu reć' sve najbolje.“

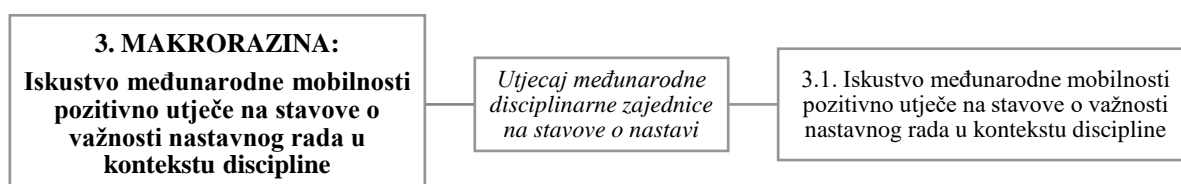
2.5.2. Mentorska podrška u radu u nastavi. Mentorova podrška i motivacija dodatno se mogu prepoznati u brojnim izjavama koje se partikularno vežu za rad u nastavi, znanosti (doktoratu) te odlazak na mobilnost i suradnju s međunarodnom disciplinarnom zajednicom. Tako primjerice, vezano za rad u nastavi, Matea ističe da joj mentor „uzor jer je jako velikog znanja te je to uspio na nju prenijeti kao i na veliku grupu studenata.“ Smatra da je od samih početaka savjetima najviše od kolega pomagao u pripremi nastave te da je na nju imao „strašan utjecaj“. Osim toga, Matea danas nastavu izvodi po uzoru na nastavu svog mentora što potvrđuje sljedeća izjava: „I on je meni super kao profesor bio, ja sam stvarno obožavala njegova predavanja i ja mislim da se tako treba držati predavanja, kao što je on držao. Ja sam... I kao takav je imao snažan utjecaj na mene. Jer sam ja od njega preuzela i način predavanja i ispite i sve sam... Zato što nekako, kako polazim od sebe, mislim da je on to super odradio tako da ima u tom smislu utjecaja. Imao je utjecaja u smislu kad mi je davao savjete kako pristupati, što ti je dobro, kako ćeš vidjeti studente, pa i za materijale, knjige i tako to. Mislim da je on imao najvažniju ulogu u cijelom mom tom, ne samo znanstvenom nego i nastavnom.“

2.5.3. Mentorska podrška u radu u znanosti i ostvarivanju mobilnosti. U znanstvenom smislu, mentor joj predstavlja uzor jer ga smatra „jako jakim“ u njihovoj disciplini. Navodi sljedeće: „Ja imam stvorenu sliku uzora o njemu i to je to. Ja želim bit kao on. Ali to neću nikada biti, ali dobro. To je ono nešto što je ono, motivirajuće, eto.“ Navodi da je njegov stav prema znanosti doprinio da i njoj (kao i njemu) rad u znanosti pruža ponešto veći osjećaj osobne ispunjenosti nego rad u nastavi. Matea primjerice navodi da je njegovo pitanje „Čime se baviš?“ uvijek sugeriralo na pitanje „Čime se baviš u znanosti?“ što je Matea prepoznala i također znanstveni rad počela smatrati „bitnijim“ od rada u nastavi. Mentor ju je zainteresirao za bavljenje područjem s kojim se odlučila baviti u svojoj disertaciji. Mentor joj je bio na raspolaganju putem konzultacija koje su uglavnom bile neformalnog karaktera: „Uvijek sam imala tu slobodu da kad se ja sjetim, ja mogu otić' kod njega u kabinet i pitat' ga“, konzultirali su se i putem e-pošte, a ponekad, pogotovo kad je pisala doktorat znali su se „mejlat po cijelu noć.“ Iako se nije osjećala ugodno to činiti, imala je i tu slobodu da ga može nazvati i telefonski ako treba. Mentor je imao ključnu ulogu prilikom Mateina odlaska na mobilnost. Matea navodi: „Da on mene 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.“ Iako Matea navodi da poticaj mentora na odlazak na mobilnost nije doživjela kao pritisak, valja reći da odluka o odlasku na

mobilnost za nju nije bila laka, te da nije bilo poticaja mentora, vjerojatno ne bi otišla. Nesigurnost i manjak samopouzdanja prilikom odlaska na mobilnost dobro ilustrira sljedeća izjava: „Ja kad sam se došla pozdraviti s njim, ja sam samo htjela da on u mojim očima pročitava i da mi kaže da ne moram ići. Ali on to nije. I rekao:“ Odi i sve će biti super.“ I ja sam otišla.“ Mentor je potaknuo Mateu da i nakon povratka s mobilnosti nastavi suradnju sa stručnjacima iz inozemstva. Prema Mateinim riječima njegov je stav da treba ići na konferencije ako se nastava može „posložiti“ i ako postoje financijska sredstva.

Makrorazina analize

Na disciplinarnoj (makrorazini) analize slučaja, uočava se da kontekst znanstvene discipline nije posebice značajan u kontekstu doprinosa razvoju pozitivnog odnosa prema nastavi, izuzev jedne teme koja se pokazala važnom, a to je da je u slučaju ove mlade znanstvenice prepoznat utjecaj međunarodne disciplinarne zajednice na stavove o važnosti nastavnog rada i to tako da ***iskustvo sudjelovanja u međunarodnoj mobilnosti pozitivno utječe na stavove o važnosti nastavnog rada u kontekstu discipline.*** Uočava se da joj je njezin boravak u međunarodnoj disciplinarnoj zajednici pomogao da osvijesti činjenicu da je nastava važan dio posla znanstvenika te da se na međunarodnoj razini vodi briga o ulaganjima u nastavu i rad sa studentima.



Slika 11: Makrorazina analize prvog slučaja

TEMA: *Utjecaj međunarodne disciplinarne zajednice na stavove o nastavi*

3.1. Iskustvo međunarodne mobilnosti pozitivno utječe na stavove o važnosti nastavnog rada u kontekstu discipline – „Vani sam osjetila da je to ful bitno i da se mora odraditi kvalitetno.“

U početku svog profesionalnog puta, Matea je imala priliku otići na mobilnost na jedno europsko sveučilište gdje je ostvarila suradnju sa znanstvenicima iz međunarodne disciplinarne zajednice. Iako se u početku suočavala s osobnim izazovima, Matea u konačnici međunarodnu

mobilitnost procijenila kao „savršeno“ odnosno iznimno važno i korisno iskustvo. Ostvarila je uspješnu suradnju s voditeljem projekta na kojem je radila kao suradnica, upoznala je brojne kolege te smatra da je znanstveno napredovala što se primjećuje u sljedećoj izjavi: „To mi je onako jedno postignuće u životu što mi je jako drago. I ovaj, i znanstveno sam jako napredovala. (...) Upoznala sam jako puno ljudi, ostvarila jako puno kontakata.” Ono što je posebice značajno za nastavnu djelatnost, ističe da joj je iskustvo mobilnosti pomoglo da osvijesti važnost nastave: „Vani se jako puno truda ulaže u nastavu i to, to je strašan naglasak za nastavu zato što, kako sam to surađivala s jednim profesorom, on mi je, imao isto nastavu, on je baš bio nositelj kolegija, ali on je meni pričao, oni strašno ovise o studentima i o kvaliteti nastave koju odrađuju. I ako on ne radi dobro nastavu, on neće dobiti nekakva promaknuća i tako dalje jer njih studenti ocjenjuju, ali vezano za dobivanje nekakvih radnih mjesta i tako to. I kod njih je to baš dignuto na malo ozbiljniju razinu, mišljenje studenata o nastavi koja se izvodi. Tako da ja sam to i vani osjetila da je to ful bitno i mora se odraditi kvalitetno i onako, u razumnom vremenu jer dio moraš utrošiti na znanost.“ Zanimljivo je da je prilikom realiziranja mobilnosti pri spomenutom europskom sveučilištu, bila jedina žena, te kako navodi, kada je odlazila „oni su meni rekli da su užasno tužni“ zbog njezina odlaska, upravo zbog nedostatka žena u njihovom području znanosti.

D. Tematska analiza intervjua s mentorom

Budući da se u Mateinu iskustvu profesionalne socijalizacije mentor pokazao kao jedna od najznačajnijih osoba u tom procesu, Matein mentor pozvan je na sudjelovanje u ovom istraživanju. Za potrebe prikaza i analize rezultata istraživanja mentoru nije dodijeljen poseban pseudonim, jednostavno ga se naziva „mentorom“. Cilj uključivanja mentora u ovo istraživanje bio je sagledati njegovu perspektivu profesionalne socijalizacije ove mlade znanstvenice te njegova osobnog doprinosa, kao i institucionalnog i disciplinarnog doprinosa razvoju pozitivnog odnosa prema nastavi. Dodatan motiv za uključivanje ovog sudionika u istraživanje jest i njegova funkcija koju je obnašao (pročelnik odjela) stoga je i iz te perspektive bilo korisno uključiti ovog sudionika u istraživanje i istražiti njegovu perspektivu viđenja međuljudskih odnosa i odnosa prema nastavi i studentima.

Protokol intervjua

Protokol za provođenje polustrukturiranog intervjua s mentorom (Prilog 3) sastavljen je tako da nadograđuje (proširuje ili fokusira, sagledava iz drugog ugla) teme koje su obuhvaćene u intervjuu s Mateom. Protokol intervjuiranja sastojao se od pet dijelova. U prvom, uvodnom dijelu protokola nalaze se pitanja vezana za profesionalnu biografiju i mentorov aktualni angažman u znanosti i nastavi, a temeljem podataka prikupljenih u ovom dijelu intervjua te dodatnih podataka preuzetih na mrežnim stranicama institucije i/ili osobnim mrežnim stranicama mentora, izrađeno je poglavlje „Sažetak profesionalne biografije i ključnih postignuća Mateina mentora“ koje slijedi u nastavku, a važno za bolje razumijevanje njihova odnosa. Sljedeća, druga po redu skupina pitanja u protokolu odnosi se na iskustva u radu u nastavi – percepciju vlastite nastavne uloge, svrhe nastavnoga rada, odnosa sa studentima i sl. Treća skupina pitanja odnosi se na iskustva mentoriranja, posebice na iskustva u mentorskom odnosu s Mateom te percepciju njezinih profesionalnih osobina. Četvrta skupina pitanja propituje institucijsko okruženje. Od mentora se željelo saznati kakav je odnos institucije prema nastavi i studentima te kakvo je ozračje u pogledu međuljudskih odnosa na instituciji. Na samom kraju, u petoj skupini pitanja, protokol obuhvaća nekoliko uobičajenih završnih pitanja, u formi refleksije na intervjui i nadopune prethodnih tema.

Sažetak profesionalne biografije i ključnih postignuća Mateina mentora

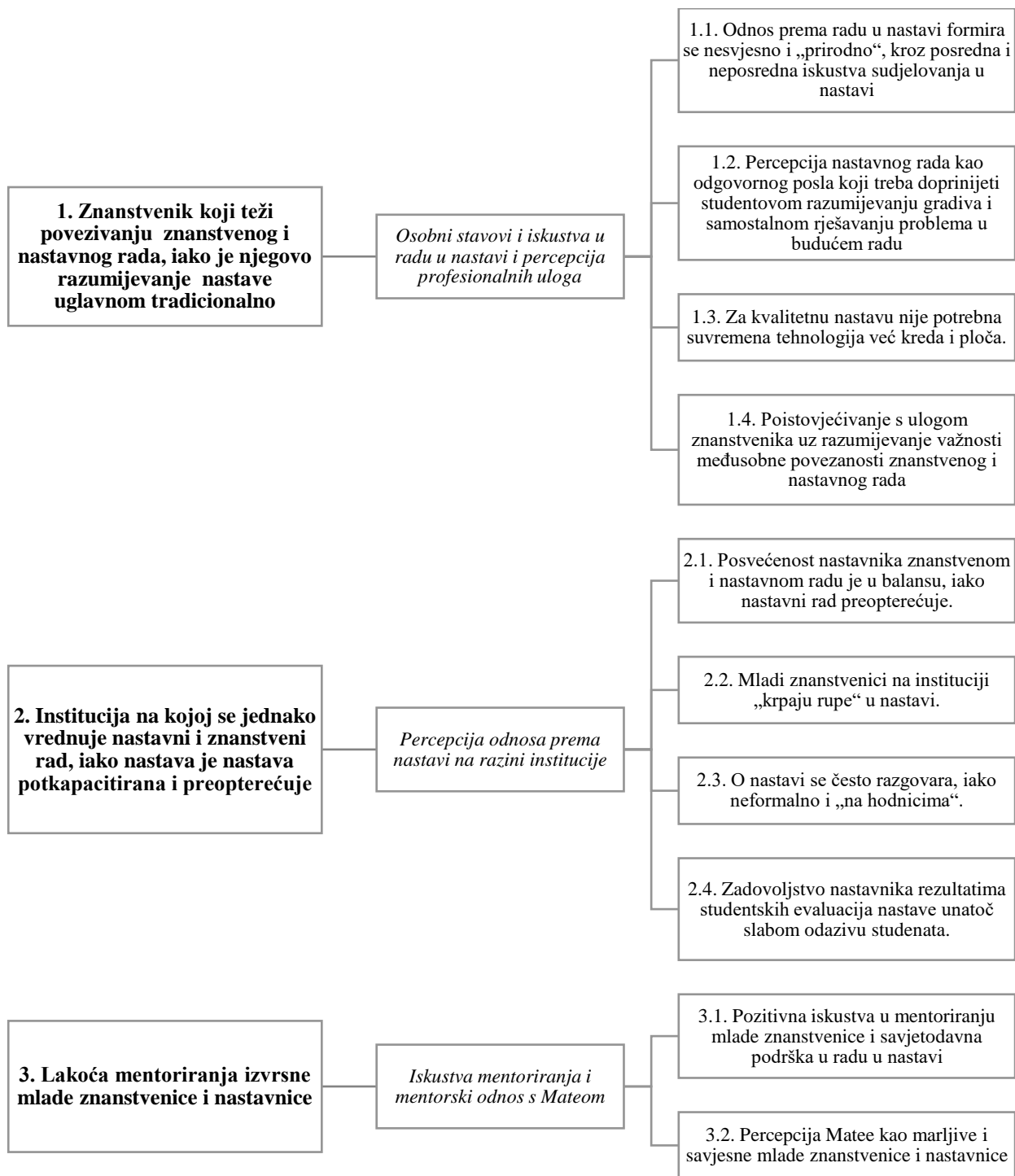
Matein mentor rođen je 1967. godine, a svoj profesionalni put započeo je upisom na studij prirodnih znanosti. Zaposlio u sustavu visokog obrazovanja na sličan se način kao i Matea, kako navodi: „Pred kraj studija su me pitali da li me interesira rad na sveučilištu, dakle znanost i nastava i tako dalje, i onda sam malo o tome razmislio pa sam zaključio da zašto ne, eto.“ Mentor navodi da je u trenutku odluke o zapošljavanju u sustavu visokog obrazovanja bio vođen mišlju „ja ću raditi ono što me najviše zanima“ odnosno zapošljavanje na sveučilištu vidio je kao izvrsnu priliku da zadovolji svoju znatiželju te je bio motiviran činjenicom da rad na sveučilištu znači da mu „tu apsolutno nikada neće biti dosadno.“ Odbio je otprilike pet ponuda za zapošljavanje u tvrtkama u privatnom sektoru koje su mu nudile mnogo bolje plaćene poslove i odlučio započeti karijeru na sveučilištu, nadajući se da će svakoga dana moći istraživati i raditi nešto novo. Na samim počecima svog nastavnog rada imao je mentora koji mu je pomogao da se pripremi za nastavu i ustupio mu materijale te procjenjuje da se na svojim samim počecima dobro snašao u ulozi mladog znanstvenika i nastavnika.

Svoje radno iskustvo od početka zapošljavanja pa do danas gradi na istoj instituciji (koja je tijekom vremena doživjela neke preobrazbe u smislu formalno-pravnog funkcioniranja u okviru sveučilišta). U nekoliko mandata obnašao je funkciju pročelnika odjela na kojem je zaposlen te je bio član odbora za kvalitetu. Riječ je o znanstveniku koji je dobro umrežen kako na nacionalnoj tako i na međunarodnoj razini, o čemu svjedoče sudjelovanja u međunarodnim projektima. Mentorirao je pet doktoranada, a podaci citiranosti temeljem aplikacije *Publish or Perish* upućuju na oko 190 različitih referenci objavljenih u periodu od 1996. godine pa do danas, te nešto više od 270 citata (H-indeks – 8).

Rezultati tematske analize intervjua s mentorom

Analizi intervjua s mentorom pristupilo se tako da su analizirane tri glavne teme – *osobni stavovi i iskustva u radu u nastavi i percepcija profesionalnih uloga; percepcija odnosa prema nastavi na razini institucije te iskustva mentoriranja i mentorski odnos s Mateom*, koje se dodatno dijele na podteme, kako je prikazano na Slici 12.

Kada je riječ o osobnim stavovima i iskustvima u radu u nastavi i percepciji profesionalnih uloga, analiza intervjua iznjedrila je zaključak (1) da se Matein mentor, isto kao i Matea, dominantno poistovjećuje sa svojom ulogom znanstvenika te da, iako u svom radu koji teži povezivanju znanstvenog i nastavnog rada, njegovo je razumijevanje nastave uglavnom tradicionalno. Ovakav zaključak potkrjepljuju četiri podteme prikazane u daljnjoj analizi. Nadalje, kada je riječ o institucijskom okruženju, prepoznaje se (2) da je riječ o instituciji na kojoj se jednako vrednuje nastavni i znanstveni rad, iako nastava je nastava potkapacitirana i preopterećuje, a to također iscrpnije potkrjepljuju četiri analizirane podteme. Naposljetku, kada je riječ o iskustvima mentoriranja i mentorskog odnosa s Mateom, detektirane su dvije podteme koje upućuju na obilježja mentorskog odnosa koji je, iz perspektive mentora, odrađen s lakoćom, budući da je riječ o mentoriranju izvrsne mlade znanstvenice i nastavnice. U nastavku ovog poglavlja slijedi iscrpniji prikaz kodnog stabla i temeljnih zaključaka analize.



Slika 12: Kodno stablo tematske analize intervjua s mentorom

1. Znanstvenik koji teži povezivanju znanstvenog i nastavnog rada, iako je njegovo razumijevanje nastave uglavnom tradicionalno – „Nekako čini mi se prirodno da pokušavaš raditi ono što ti je bilo dobro tijekom cijelog školovanja.“

1.1. Odnos prema radu u nastavi formira se nesvjesno i „prirodno“, kroz posredna i neposredna iskustva sudjelovanja u nastavi. Analiza intervjua upućuje na to da je sudionik istraživanja, moguće po prvi puta, potaknut na promišljanje, osvještavanje i verbaliziranje stavova o vlastitom nastavnom radu i odnosu prema studentima te važnosti nastavne djelatnosti u širem smislu, a ovaj se nalaz može potkrijepiti kroz nekoliko primjera. Prvo, sudionik ističe da mu je teško opisati sebe kao nastavnika te ističe da nikada nije razmišljao o tome kakav je njegov odnos prema studentima i kako im treba pristupiti, što je vidljivo iz sljedećeg navoda: „A... Hm? Nisam nikad razmišljao o tome. Kako im treba pristupiti? Ah... Ne znam, mislite li na nastavu ili na...?“ Slično odgovara i na pitanje o tome kako sebe doživljava kao mentora, gdje ističe: „Teško mi je reći sad kakav sam ja mentor.“ Neverbalna komunikacija također odaje da je sudionik uglavnom začuđen prilikom razmišljanja o odgovoru na pitanje o tome čemu bi njegov nastavni rad trebao najviše doprinijeti. Na pitanje o tome što smatra da bi trebao unaprijediti u svom nastavnom radu kroz smijeh odgovara: „Da sam svjestan u čemu se trebam unaprjeđivati onda bih to i, ovaj, radio.“, te naposljetku kao primjer želje za unaprjeđenjem svog nastavnog rada ističe da bi volio unaprijediti svoj rukopis budući da ružno piše, a studenima to otežava prepisivanje s ploče. Na pitanje što o svom radu saznanje iz studentskih evaluacija nastave, sudionik odgovara općenitim odgovorom, opisujući važnost studentskih evaluacija nastave za svoje kolege te navodeći da je zadovoljan svojim anketama.

Jedan od mogućih objašnjenja ovakvih „lutanja“ u promišljanjima o vlastitom nastavnom radu, zasigurno se krije i u stavu sudionika istraživanja da se nastava odvija „prirodno“ budući da su nastavnici, prije nego što su započeli s radom u visokoškolskoj nastavi, godinama sudjelovali i promatrali nastavu iz perspektive učenika i studenata. Ističe da nastavnicima koji odmah po završetku studija nastave raditi na sveučilištu, rad u nastavi dolazi „prirodno“ budući da znaju u svoj nastavni rad uključiti ono što im se sviđalo kod njihovih nastavnika dok su slušali predavanja i izbjegavati ono što je bilo loše. Takav stav najbolje ilustrira sljedeća izjava: „Znaš što ti se sviđalo u tim predavanjima, znaš šta ti se nije sviđalo, i nekako čini mi se prirodno pokušavaš raditi ono što ti je bilo dobro

tijekom cijelog školovanja i ne znam, od osnovne škole pa do studija. I naravno pokušavaš izbjegavati ono što ti je bilo bez veze kod nastavnika koji to nisu dobro radili, a svi mi smo imali nastavnike koji su to radili dobro i one koji su radili loše. To je prirodno, to je tako svagdje u svijetu. To nije specifično za naše sveučilište, tako je vjerojatno i na Princetonu i ne znam gdje.“

Njegovo „pojednostavljeno“ razumijevanje nastavnog procesa dijelom se oslikava i u njegovu stavu o procesu poučavanja koji je usmjeren na studenta. Prema njegovu shvaćanju svako je poučavanje usmjereno na studenta jer su studenti ti kojima se nastavnik obraća i nastoji prenijeti svoje znanje, što dobro ilustrira sljedeći navod: „Mislim, meni je to zapravo jako čudno, mislim, ja ne znam, (...) Pa mislim, kako drugačije. Gdje je drugdje student nego... Ja mislim da je to tako od pamtivijeka, da su tako i stari Grci držali kad su nekom nešto predavali. (...) Pa ljudima objašnjavaš i ja ne vidim da je tu nešto revolucionarno da su studenti u centru, da ti objašnjavaš čovjeku i pitaš ga jel' ti to jasno i vidiš na njemu dal' mu je to jasno. (...) Ali objašnjavaš ljudima, naravno da su ljudima kojima pričaš da su u centru toga što pričaš, tog poučavanja i obraćanja tim ljudima, inače nema smisla.“

Temeljem navedenoga moglo bi se naslutiti da je riječ o mentoru koji dezavuirava važnost nastavnog rada međutim, takav bi zaključak zasigurno bio preoštar uzimajući u obzir njegovu cjelokupnu percepciju važnosti nastavnog rada. Ono što se temeljem navoda može zaključiti jest da je riječ o nastavniku koji tijekom svojeg višegodišnjeg rada u visokoškolskoj nastavi nije osvijestio i iskusio važnost doprinosa kontinuirana usavršavanja na razvoj nastavničkih kompetencija, već smatra da je za rad u nastavi dovoljno samo posredno i neposredno nastavno iskustvo.

1.2. Percepcija nastavnog rada kao odgovornog posla koji treba doprinijeti studentovom razumijevanju gradiva i samostalnom rješavanju problema u budućem radu. Iako je već istaknuto da se sudionik često osjeća zatečeno i iskazuje čuđenje prilikom pojedinih pitanja koga ga potiču na promišljanje o njegovoj nastavi, iz iskustava o kojima govori, jasno se uočava da mu je u njegovoj nastavi važno da studenti razumiju gradivo, kako ističe: „Nema smisla držati nastavu ako se ne drži zato da netko razumije.“ Sudionik često spominje odgovornost kada je riječ o ocjenjivanju studenata odnosno smatra da je nastavnikova odgovornost da svojim potpisom može jamčiti da studenti znaju i razumiju sadržaj kolegija kojeg su položili, kako objašnjava: „Kad se ja potpišem, a tako valjda i drugi isto, to znači valjda da je čovjek usvojio taj dio gradiva i

da jednog dana kad negdje dođe s nekim, ne znam, svjedodžbom ili čime god, i tamo piše da je to položio kod mene, da ja mogu stajati iza toga i reći je, on bilo gdje da dođe, on ili zna ili je u tom trenutku znao pa će se lako prisjetiti.“ Smatra da je njegova odgovornost ne omogućiti studentu „potpis u indeksu“ ako on nije zaslužio prolaznu ocjenu na kolegiju.

U nastavi mu je važno da ispredaje i objasni sadržaj svojih kolegija, a od studenata očekuje da redovito pohađaju nastavu te da budu angažirani. On smatra da studenti koji pohađaju njegove kolegije trebaju biti spremni da tragaju za odgovorom „zašto je nešto takvo kakvo je“ te smatra da upravo takav način razmišljanja i rada na nastavi razlikuje ovo područje znanosti od nekih drugih u kojima je možda važnije insistirati na pitanju kako nešto funkcionira. Kako ističe: „[U našem području znanosti] glavno je pitanje – zašto? Dakle, ja kažem da bih ja na ispitu mogao imati samo jednu pločicu na kojoj piše „zašto“ i postaviti pitanje i onda samo svakih ono, 15 sekundi dizati pločicu zašto. Jer, glavno je pitanje iz ovoga slijedi ovo – onda naravno pitanje, a zašto?“

U stavu nastavnika prepoznaje se da mu je važno da kod studenata doprinese tomu da budu spremni za daljnje učenje i samostalni u traganju za rješenjima problema s kojima će se susretati nakon završetka studija. Kako ističe, svjestan je da će student po završetku studija mnoge stvari zaboraviti, ali mu je važno da ih pripremi na to da budu sposobni prisjetiti se usvojenih znanja. Svjestan je da će se studenti u budućnosti susretati s poslovima za koje ih nitko na studiju nije pripremio, stoga mu je važno, kako ističe: „naučiti ih neke osnovne stvari i osposobiti ih da poslije mogu učiti sami.“ Smatra da ih studij koji je zahtjevan i na kojemu se susreću s nekim vrlo kompleksnim zadacima i teorijama, dobro priprema na to da u budućnosti budu sposobni da neke složene zadatke sami odrade.

1.3. Za kvalitetnu nastavu nije potrebna suvremena tehnologija već kreda i ploča.

Nadalje, kao izviraća tema, pokazala tema koju je sudionik sam potencirao, a tiče se važnosti primjene tehnologije u nastavi. Ističe da je u njihovoj disciplini vrlo važno posjedovati „kreda i ploču“ kao glavna pomagala koja se koriste na nastavi. Ne slaže se da korištenje krede i ploče upućuje na to da je nastava zaostala. Smatra da takav način rada odgovara studentima, što ilustrira i njegov sljedeći navod: „Ali inače studenti zapravo vole isto kad im se piše po ploči i to isto znaju komentirati na kraju semestra zato što nekako onda to odražava neki prirodan ritam. Dakle, kad nastavnik, ono, ako nešto priča, objašnjava studentima i piše po ploči, onda to nekako ulazi u njihov prirodni

ritam slušanja, prepisivanja, pa napišemo nešto, pa onda malo ispričam pa se vratim na to. Čini mi se da je njima puno teže kad im se neka stvar samo projicira, jer onda jedno piše, a čovjek zapravo ne čita to što piše, nego ti mu onda objašnjavaš, a onda on jednu stvar prepisuje, a drugu stvar ti pričaš i onda ne znaju što bi radili. Ono, kad ja pričam i pišem istovremeno, onda malo pričam, onda nastavim pisat. Oni kažu da im se to sviđa.“ Smatra da se često pretjeruje s primjenom računala u nastavi te da suvremenu tehnologiju treba koristiti samo kada je nužna i kada može uvelike doprinijeti kvaliteti nastave i razumijevanju studenata (primjerice, smatra da se uz pomoć obične krede i ploče ne može se izraditi kvalitetan trodimenzionalni prikaz).

1.4. Poistovjećivanje s ulogom znanstvenika uz razumijevanje važnosti međusobne povezanosti znanstvenog i nastavnog rada. Iako svjestan važnosti međusobne povezanosti znanstvenog i nastavnog rada, sudionik istraživanja ipak ističe da mu znanstveni dio posla pruže veći osjećaj osobnog zadovoljstva te smatra da mu je znanost „najveće veselje što se tiče posla“, kako ističe: „Najviše me veseli znanost, da, to moram reći. Najviše me veseli znanost.“ Prilikom deklariranja znanosti kao posla koji ga najviše veseli, istaknuo je da mu trenutna administrativna zaduženja nerijetko oduzimaju previše vremena koje bi volio utrošiti na znanstveni rad, radije nego na administraciju, međutim, svjestan je da je to dio posla kojeg mora odraditi s obzirom na svoju ulogu na instituciji i sveučilištu. Da je ipak riječ o mentoru koji vrednuje važnost nastavnog rada, otkriva njegov sljedeći stav: „Ne bih htio raditi znanost, a da ne radim nastavu. (...) Mislim da je jako bitno prenositi neko znanje na studente. (...) Ne bih htio baviti se samo znanošću i ne učiti studente neke stvari koje mislim da, ako ih mogu nešto naučiti. Eto. Mislim da je to jako bitno, da se tu i tamo poučava.“

TEMA: *Percepcija odnosa prema nastavi na razini institucije*

2. Institucija na kojoj se jednako vrednuje nastavni i znanstveni rad, iako nastava je nastava potkapacitirana i preopterećuje – „Mi smo onako dosta, dosta smo opterećeni s tom nastavom.“

2.1. Posvećenost nastavnika znanstvenom i nastavnom radu je u balansu, iako nastavni rad preopterećuje. Sudionik istraživanja, iz svoje perspektive pročelnika odjela, smatra da se nastavnici prema nastavnom i znanstvenom radu odnose onako kako je propisano kolektivnim ugovorom za visoko obrazovanje pri čemu ističe da smatra da

je nastavnicima na njegovoj instituciji jednako bitan nastavni kao i istraživački rad. To potkrjepljuje i sljedeći navod: „Mislim, mi smo znanstveno-nastavna institucija, tako je, ne možemo se baviti samo nastavom, po meni isto, ako netko misli da mu je dovoljno da drži nastavu, da ne mora raditi znanost, ja se s time ne slažem, niti obrnuto. Ako netko misli raditi samo znanost, onda neka se zaposli na institutu negdje, neka ide na Ruđer Bošković. Mi nismo takva institucija, mi smo institucija koja je takva kakva je, znači znanstveno-nastavna i mislim da je... Dakle, znanost je ja bih rekao jako bitna za ljude koji rade na sveučilištu, ali i nastava je ako bitna jer, mislim, mi smo sveučilište. Mi smo javna ustanova koju porezni obveznici, država plaća da bi mi obrazovali ljude koji će se poslije uključiti u neko tržište rada. Mislim, i to, za to smo plaćeni, moramo raditi na taj način, kako treba. (...) Ne mislim da je jedno bitnije od drugoga.“ Vrlo je kritičan spram prakse u kojoj su nastavnici na njihovoj instituciji dužni dostavljati evidencije o održanoj nastavi. Prema njegovu mišljenju, nedopustivo je da netko ne drži nastavu, kako ističe: „Kakva izvješća o održanoj nastavi? Meni je uvijek bilo nezamislivo kada netko mora potpisat' da je održao nastavu.“ Izvješća o održanoj nastavi smatra bespotrebna jer na njihovoj instituciji svi nastavnici redovito održavaju nastavu, osim u slučaju planiranih izostanaka ili iznenadne bolesti, pri čemu se vodi računa da su studenti pravovremeno informirani o odgodi i nadoknadi. Unatoč navedenim tvrdnjama temeljem kojih se može pretpostaviti da ova institucija ne zanemaruje važnost nastavnog rada u odnosu na nastavni kao i održavanje nastave, zaključak kojeg mentor iznosi jest da su nastavnici na njihovom odjelu ipak preopterećeni nastavnim radom, što se uočava u sljedećem navodu: „Ono što je definitivno, ja mislim da sad bi većina rekla da radi previše nastave, to sigurno da. To je sigurno. (...) Definitivno ja bih se s njima složio, mi smo onako dosta, dosta smo opterećeni s tom nastavom.“ Dakle, moglo bi se zaključiti da iako u načelu nastava jest jednako važna kao i znanost, vrijeme koje nastavnici posvećuju radu u nastavi nadmašuje njihove radne kapacitete.

2.2. Mladi znanstvenici na instituciji „krapaju rupe“ u nastavi. Osim problema preopterećenosti nastavnim radom, iz razgovora s mentorom uočava se da na ovoj instituciji postoji problem nedostatka nastavnoga kadra, a to je problem koji najčešće „pogađa“ mlade znanstvenike – asistente na instituciji – budući da su oni ti koji se angažiraju na različitim kolegijima na kojima postoji potreba za njihovim angažmanom, da bi „uopće održali tu svu nastavu“ kako navodi mentor. Ističe da u njihovom profesionalnom okruženju ne postoji praksa „gdje ti imaš svog asistenta pa ti taj tvoj

asistent radi na tvojim kolegijima.“ Nadalje objašnjava da nastavnici odrađuju jako puno nastave odnosno da postoji „jako puno kolegija imamo koje moramo pokriti“ što bi značilo da se asistenti angažiraju na onim kolegijima gdje za to postoji potreba, neovisno o partikularnim interesima asistenata ili interesima mentora. Drugim riječima, to nerijetko znači da asistenti, kako navodi mentor, trebaju „pokrpat one rupe koje su ostale i uzeti različite kolegije kod različitih ljudi.“ U kontekstu uvođenja mladih znanstvenika u nastavni rad, ključno je za istaknuti sljedeći mentorovu tvrdnju: „Ono, ako asistent nešto pita, ako nešto pita za neki savjet, onda naravno da o tome pričamo.“ Iz ove se tvrdnje, ali i iz prethodno opisanog stanja, zapravo uočava da ne postoji sustavan način uvođenja mladih znanstvenika u nastavni rad te da se od mladih znanstvenika očekuje poduzimanje samoinicijative tako da sami pitaju kada im je u radu u nastavi potrebna pomoć i podrška.

2.3. O nastavi se često razgovara, iako neformalno i „na hodnicima“. Katkada, kada nastavnici međusobno razgovaraju o nastavi, raspravljaju i o tome je li bolje držati se „tradicionalnog“ – kreda i ploča pristupa ili uvesti više prezentacija, raspravljaju o nastavnim materijalima i međusobno ih razmjenjuju. Međutim, iz mentorovog iskustva saznajemo da se o nastavi na ovoj instituciji češće razgovara „na hodnicima“ nego li na formalnim sastancima. Drugim riječima, nastava je češće predmetom neformalnih, nego formalnih razgovora, kako ističe: „To je valjda kao i u svakoj firmi, to je neki svakodnevni posao i onda znaš da tvoj kolega isto radi taj posao pa se nekako prirodno postavi pitanje toga. Ili ono – kako su ti znali na ispitu? (...) Pa mislim, to je nekako prirodno da se o tome priča. Tamo gdje se popravljaju auti, tamo se vjerojatno priča kakav ti je bio taj auto, mi tu pričamo tako...“ Tu se ponovo oslikava i vlastiti stav mentora da se nastava i poslovi vezani uz nastavni rad odvijaju „svakodnevno i prirodno“, a da se tom aspektu posla ne pridaje značajnije vrijeme i prostor za raspravu.

2.4. Zadovoljstvo nastavnika rezultatima studentskih evaluacija nastave unatoč slabom odazivu studenata. Kada se ovog sudionika pita da, iz perspektive voditelja odjela, opiše čime se bavi njihov odbor za kvalitetu, njegov je odgovor poprilično neodređen budući da odgovara da „odbor za kvalitetu analizira tako razne stvari.“ Ipak, tijekom daljnjeg razgovora, saznaje se da odbor za kvalitetu vodi računa o provođenju studentskih evaluacija nastave i prezentiranju tih rezultata na vijeću odjela. Ističe da su rezultati studentskih evaluacija u najvećoj mjeri zadovoljavajući te navodi: „Netko odskoče malo više, netko malo manje, kako koje godine, ali ja sam zadovoljan s

anketama. Ja sam inače zadovoljan s tim anketama kako su naši nastavnici ocijenjeni.“ Na njihovu odjelu ne postoji sustav nagrađivanja uspješnih nastavnika, a s onim nastavnicima koji su ostvarili slabije rezultate, za što navodi da se rijetko događa, obavlja se razgovor. Nezadovoljan je zbog činjenice da malen broj studenata pristupa ispunjavanju studentskih evaluacija nastave po završetku kolegija te ističe da ankete ispunjavaju studenti koji su motivirani da pohvale nastavnika (kako ih naziva „fanovi pojedinih profesora“) ili su ljuti pa žele iznijeti svoje nezadovoljstvo.

TEMA: *Iskustva mentoriranja i mentorski odnos s Mateom*

3. Lakoća mentoriranja izvrsne mlade znanstvenice – „Lijepo je i lako mentorirati čovjeka koji puno radi.“

3.1. Pozitivna iskustva u mentoriranju mlade znanstvenice i savjetodavna podrška u radu u nastavi. Iako mentor ističe da je „zaboravio kako je to bilo na početku“ te da se „uopće ne sjeća“ koje je kolegije Matea držala na početku, mentorsko iskustvo u radu s Mateom, sudionik istraživanja opisuje kao vrlo pozitivno iskustvo pri čemu navodi sljedeće: „Lijepo je i lako mentorirati čovjeka koji puno radi.“ Smatra da je uloga mentora ključna u procesu kada doktorand odabire temu svog doktorata, budući da je mentor taj koji mora biti sposoban procijeniti je li tema kvalitetna, može li se odraditi u vremenu koje je doktorandu na raspolaganju te mogu li se nakon objave doktorata publicirati radovi o toj temi u prestižnim časopisima. Mentor također mora biti uspješan u procjeni doktorandovih sposobnosti i osobina te uočiti njihove afinitete. Što se tiče njegova doprinosa Mateinu nastavnom radu, ističe da se zapravo slabo sjeća njezinih samih početaka u radu u nastavi što potvrđuje sljedeći navod: „Zaboravio sam kako je to bilo na početku, čak sam zaboravio koje je kolegije držala na početku, evo uopće se sada ne sjećam koje kolegije je ona držala.“ Ističe samo da se sjeća da su „pričali o nekim stvarima u nastavi“ primjerice „o načinu održavanja ispita“ temeljem čega se zapravo može zaključiti da je njegova uloga u tom procesu bila uglavnom savjetodavna, što upotpunjuje prethodno opisan nalaz koji ilustrira situaciju u kojoj se od mladog znanstvenika očekuje da sam pita za neki savjet, a onda se o tome razgovara.

3.2. Percepcija Matee kao marljive i savjesne mlade znanstvenica i nastavnice. Mentor Mateu još u studentskim danima prepoznaje kao dobru studenticu te ističe: „Da nije bila jako dobra studentica, ne bi ni završila ovdje kod nas kao asistentica.“ Time

zapravo sugerira da se na njihovu odjelu zapošljavaju samo izvrsni mladi znanstvenici. Za napomenu, ta se ideja spominje i u institucionalnim dokumentima pri čemu se institucija želi profilirati kao institucija na kojoj su zaposleni najbolji (mladi) stručnjaci – nastavnici i znanstvenici. Za Mateu mentor procjenjuje da je riječ o „jako, jako marljivoj i savjesnoj osobi“ te da je takve ljude „zapravo lako mentorirati.“ Nadalje navodi da je Matea jako motivirana, uspješno odrađuje sve zadatke. Također procjenjuje da joj je podjednako bitan i znanstveni i nastavni dio rada i stav da se nastava mora „napraviti jako dobro.“ Ističe da se kod nje uočavaju iznimni rezultati na studentskim evaluacijama nastave te navodi da ga je i prestigla kada je riječ o postignućima u rezultatima studentskih evaluacija nastave. Za Mateu navodi sljedeće: „Jako ju vole studenti, baš dobiva jako dobre ocjene i meni je drago da me svi prešišaju, ne zato što ću ja pasti na ocjenama, nego zato što će oni bit' bolje ocijenjeni.“

E. Analiza studentskih evaluacija nastave

Matea je dostavila ukupno 13 različitih obrazaca koji sadrže rezultate evaluacija njezina nastavnog procesa (predavanja i vježbi) od studenata za kolegije koje su realizirani u ak. godini 2015./2016.; 2017./2018. i 2018./2019. Na samom početku valja istaknuti da je u ovom slučaju odaziv studenata na ispunjavanje studentskih evaluacija na kraju odslušanog kolegija vrlo nizak te se kreće u rasponu od 2,4 % do 36,4 %. Na primjeru analiziranih anketa, u prosjeku samo oko 15 % studenata pristupa ispunjavanju anketa po završetku kolegija. Stoga valja imati na umu i pretpostavku da su studenti koji se odluče ispuniti anketu motivirani činjenicom da žele pohvaliti predmetnog nastavnika i izvođenje nastave ili anketu vide kao sredstvo putem kojeg mogu izraziti nezadovoljstvo sudjelovanjem na nastavi.

U ovoj analizi, cilj je bio prikazati brojčane pokazatelje rezultata studentskih evaluacija nastave te detektirati ključne riječi tj. riječi koje studenti učestalo koriste prilikom opisivanja Matee kao nastavnice te njezina odnosa prema studentima.

<i>Kolegiji</i>	<i>Ak. godina</i>	<i>Vrsta nastave</i>	<i>Broj studenata koji su ispunili obrazac za evaluaciju</i>	<i>Postotak od ukupnog broja upisanih studenata na kolegij</i>	<i>Prosječna ocjena rada nastavnika</i>
Kolegij 1	2017./2018.	Predavanja	5	7,2 %	4,9
		Vježbe			4,9
	2017./2018.	Predavanja	9	18,8 %	4,6
		Vježbe	8	16,7 %	4,7
	2018./2019.	Predavanja	11	17,2 %	4,5
		Vježbe			4,7
Kolegij 2	2015./2016.	Vježbe	6	7,5 %	4,9
Kolegij 3	2017./2018.	Predavanja	12	36,4 %	4,9
	2018./2019.	Predavanja	11	20,4 %	4,7
		Vježbe			4,7
Kolegij 4	2018./2019.	Predavanja	2	9,5 %	4,4
Kolegij 5	2017./2018.	Vježbe	8	29,6 %	4,9
	2018./2019.	Vježbe	1	2,4 %	5,0

Tablica 15: Deskriptivni pokazatelji rezultata studentskih evaluacija nastave (Matea)

U Tablici 15 prikazani su podaci iz kojih je vidljivo da je Matein nastavni rad od studenata procijenjen izvrsnim ocjenama. Svaki obrazac procjene sadrži oko 10 tvrdnji za procjenu kvalitete rada nastavnika. Od ukupno 13 različitih obrazaca, u samo dvama obrascima pronađena je po jedna tvrdnja u kojoj je neka stavka procijenjena ocjenom 1.. U preostalih 11 obrazaca, studenti su sve tvrdnje ocijenili ocjenom 3 ili više, a sve to upućuje na vrlo pozitivnu percepciju studenata o nastavnom radu ove mlade znanstvenice. U obrascima su studenti imali prostor gdje su se mogli slobodno izraziti vezano za njihovo zadovoljstvo nastavom i radom na kolegiju. Budući da je riječ o različitim kolegijima, komentari vezani za sadržaj i način izvedbe kolegija (komentari poput: „volio bih da ima više vježbi, a manje predavanja“ ili „bilo bi dobro da je sadržaj ispita podijeljen u dva dijela“), nisu se smatrali relevantnima za potrebe ove analize.

Sadržaj komentara navedenih u evaluacijama odnosi se na percepciju Matee kao nastavnice te na percepciju njezina odnosa prema studentima. U Tablici 16 prikazane su frekvencije pojavnosti riječi (koje se dominantno odnose na osobine ličnosti) kojima studenti opisuju ovu mladu znanstvenicu i nastavnicu. Uočava se da se najveći broj komentara odnosi na Mateinu pristupačnost, a studenti je također opisuju i kao osobu koje je uvijek spremna pomoći. Prepoznaju njezin entuzijizam za rad u nastavi te je percipiraju kao osobu koju odlikuju pozitivne osobine koje doprinose ugodnoj i prijateljskoj komunikaciji – draga, ljubazna, nasmiješena, opuštena, zrači pozitivnom energijom.

<i>Kako studenti percipiraju Mateu?</i>	<i>(f)</i>
pristupačna/dostupna/susretljiva	5
entuzijastična	3
spremna pomoći	5
draga, ljubazna, motivirana, nasmiješena, opuštena, profesionalna, super, uvijek spremna na rad, zainteresirana, zrači pozitivnom energijom	po 1

Tablica 16: Percepcija Matee iz perspektive studenata

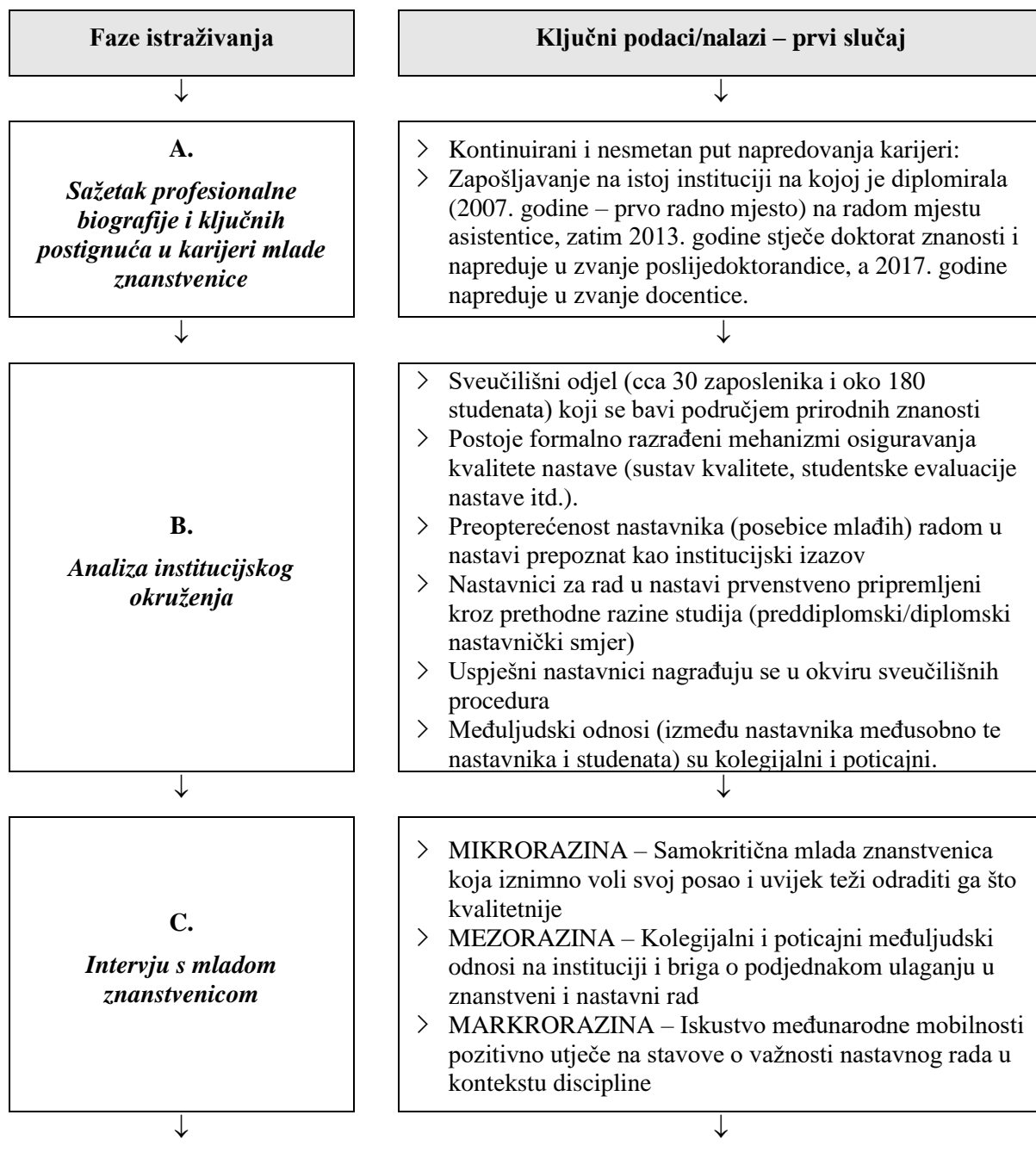
Komentari koje su studenti naveli u studentskim evaluacijama nastave dominantno su pozitivni, a Matea je prepoznata kao entuzijastična i susretljiva mlada nastavnica koja se trudi jasno objasniti gradivo i potaknuti studente na razmišljanje.

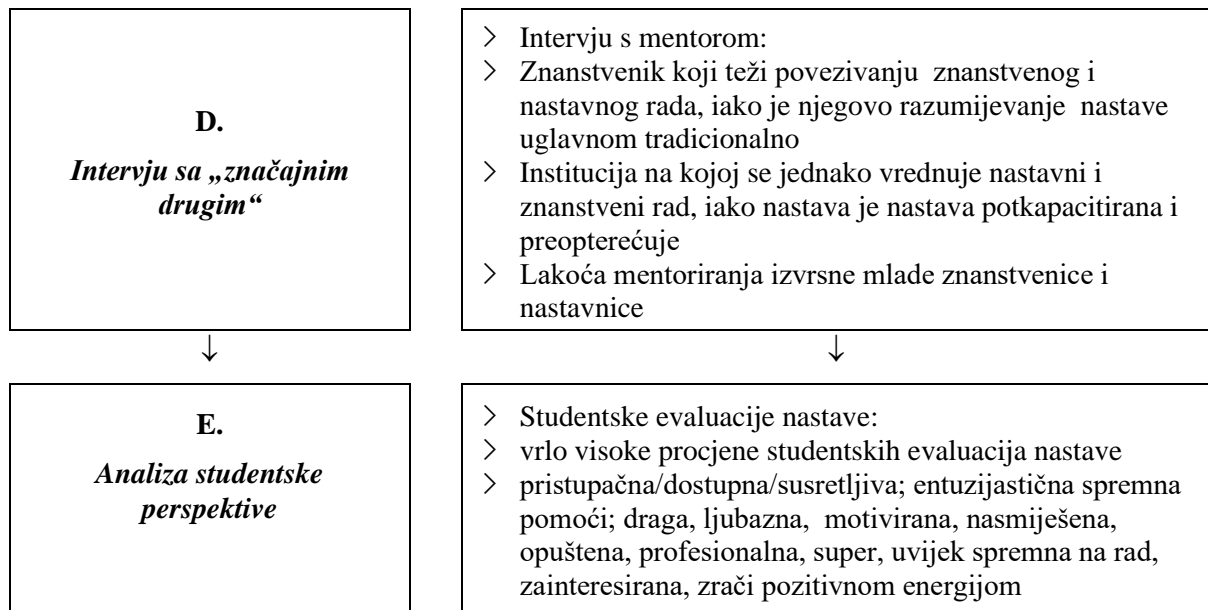
Studenti Mateu u najvećoj mjeri opisuju kao nastavnicu koja uspješno i jasno objašnjava gradivo (npr. „predavanja su jasna“; „sviđa mi se jer ne žuri“; „odlično objašnjava i jako razumljivo – puno bolje od starijih profesora“; „sve pohvale na trudu koji ulaže na satu da nam dobro objasni“ te kao nastavnicu koja potiče studente na razmišljanje i aktivno sudjelovanje na nastavi (npr. „potiče nas tijekom nastave na razmišljanje i samostalan rad“; „potiče nas da mislimo svojom glavom“; „svako mišljenje uvaži“). Studenti su zadovoljni jer su „predavanja su odlično koncipirana i sistematična“, a nastavnica „motivaciju na predavanjima i vježbama prenosi i na studente.“ Zanimljivo je, ali i važno za istaknuti, da se riječi „pohvala“ i „zahvala“ (i slične fraze, npr. „za svaku pohvalu“; „same pohvale“ i sl.) unutar pregledanih 17 komentara pojavljuju čak 12 puta što također upućuje na zadovoljstvo studenata. Od ostalih komentara koji su važni studentima ističu se primjerice – uredno pisanje po ploči, nije stroga u bilježenju prisustva na nastavi i koristi se primjerenim humorom.

Iz razgovora s mentorom kao i temeljem izvješća o unutarnjoj prosudbi sustava osiguravanja kvalitete upućuje na to da djelatnici ove institucije odaziv studenata na ispunjavanje anketa smatraju nezadovoljavajućim, a povratne informacije o studenata o njihovom radu smatraju se nedovoljno konstruktivnima. S druge strane, studenti ankete smatraju suviše opširnima te im njihovo ispunjavanje oduzima previše vremena. Imajući na umu sve navedeno, rezultati studentskih evaluacija nastave ne mogu u potpunosti zadovoljiti kriterij valjana izvora podataka, međutim mogu biti indikativni i mogu služiti kao potkrijepe rezultatima tematske analize intervjuja.

F. Zaključci istraživanja prvog slučaja

Na samom kraju istraživanja prvog slučaja, prikazani su ključni nalazi svih provedenih dionica istraživanja koji se odnose na istraživanje slučaja docentice Matee iz područja prirodnih znanosti.





Tablica 17: Zaključci istraživanja prvog slučaja (Matea)

5.2. Rezultati istraživanja drugog slučaja – Dora

U nastavku slijedi poglavlje koje je osmišljeno tako da prati prikaz faza u istraživanju drugog slučaja – mlade znanstvenice koja dolazi iz područja humanističkih znanosti, a kojoj je za potrebe ove studije slučaja dodijeljen pseudonim „Dora.“ Poglavlje se sastoji od sljedećih elemenata: (A) prikaz sažetka Dorine profesionalne biografije i ključnih postignuća u karijeri; (B) prikaz institucijskog okruženja u kojem je ova mlada znanstvenica zaposlena; (C) prikaz tematske analize intervjua u kojima je Dora sudjelovala; (D) prikaz tematske analize intervjua s Dorinom mentoricom; (E) prikaz analize Dorinih studentskih evaluacija te (F) temeljni zaključci koji proizlaze iz promatranja svih faza u istraživanju ovog slučaja.

A. Sažetak profesionalne biografije i ključnih postignuća u karijeri mlade znanstvenice

Dora je rođena 1982. godine. U srednjoj školi uvijek su je više zanimali društveni i humanistički predmeti (primjerice jezici, psihologija, filozofija), a prilikom upisa na studij 2001. godine, zbog nemogućnosti odlaska u drugi grad, odabrala je studij humanističkog usmjerenja koji nije bio njezin primarni izbor. Njezina obitelj bila je podržavajuća spram odluke o upisu na studij, silno su željeli da studira te kako navodi „htjeli su da ju obrazuju, da joj daju kruh u ruke.“ Tijekom prve godine studija suočavala se s izazovima „nadoknađivanja zaostataka“ u gradivu kojim nije u potpunosti ovladala, međutim ističe da joj proces studiranja nije bio težak, unatoč tome što je bio intenzivan. Već za vrijeme pisanja diplomskog rada, počela je slati zamolbe za zapošljavanje, međutim, istovremeno tadašnja mentorica na diplomskom radu „natuknula“ joj je da bi je željela angažirati kao asistenticu na njezinim kolegijima budući da je prepoznala njezin kapacitet – „dobro piše i dobro razmišlja.“

Diplomirala je u siječnju 2006. godine te odmah dobila neformalnu ponudu za radno mjesto asistentice na instituciji na kojoj je diplomirala. Navodi da se u tom trenutku pomalo uplašila budući da je znala da ta odluka podrazumijeva i upis doktorskog studija. U toj situaciji pomogao joj je partner (sadašnji suprug) uz pomoć kojeg je shvatila da je ostanak na fakultetu i upis na doktorski studij put ka tome da se bavi onime čime se želi u životu baviti te da joj se pružila izvrsna prilika koju „nije mogla ni sanjati.“ Najprije na instituciji radi neko vrijeme bez ugovora i bez naknade, a nakon toga se upisuje na doktorski studij te potpisuje formalni ugovor za radno mjesto asistentice. Mentorica je uvodi u nastavni dio posla. U tom periodu dogodilo joj se da drži nastavu kolegama s kojima je studirala, a trebalo joj je i neko vrijeme da se

navikne na situaciju u kojoj su joj bivši profesori odjednom postali kolege. Dobro poznaje materiju koju obrađuje na nastavi pa nema poteškoća pri prenošenju sadržaja te sustavno posjećuje sate nastave koju održava njezina mentorica. U tom periodu, zbog uvođenja Bolonjskog sustava, fakultet prolazi kroz mnogo promjena u programima i smjerovima te se sudionica aktivno uključuje u sve promjene koje se događaju na njezinu odsjeku.

Za vrijeme doktorskog studija počinje se ozbiljnije baviti znanstvenim radom, a mentorira je ista mentorica kao i na diplomskom radu. Nakon što je tri godine radila na fakultetu kao asistentica, njezina mentorica odlazi s institucije te Dora dobiva drugu mentoricu koju opisuje kao izrazito „majčinski tip“ te ponekad osjeća pretjeranu brigu i vođenje od nove mentorice. Na poticaj i uz preporuku profesora s jednog međunarodnog sveučilišta koji svake godine dolazi u studijski posjet na njezin fakultet, u ak. god. 2011./2012. prijavljuje se i ostvaruje prestižnu stipendiju u trajanju od 9. mjeseci te joj iskustvo međunarodne mobilnosti omogućuje da odradi „dobar dio istraživanja“ vezanog za doktorsku disertaciju. Navodi da joj je to iskustvo omogućilo da nauči „najviše pravog istraživanja“ budući da je sveučilište koje je posjetila bogato resursima potrebnim za kvalitetan istraživački rad, pri čemu misli na bogatu knjižnicu. U periodu odlaska na mobilnost majka je dvogodišnjeg djeteta te ima veliku potporu partnera koji brine o djetetu za vrijeme njezina odsustva.

Doktorirala je 2013. godine u području humanističkih znanosti u zakonskom roku te je zbog ostvarenih uvjeta nesmetano napredovala i dobila status višeg asistenta, a godine 2016. napreduje u zvanje docentice. Ipak, ističe da je brine što postojeći sustav napredovanja njeguje kulturu osrednjosti i ne nagrađuje izvrsne mlade znanstvenike.

Važno joj je što ima stabilan privatni život i smatra da je upravo to bilo važno za njezin profesionalni uspjeh. Unatoč povremenim poteškoćama pri balansiranju između privatnog i profesionalnog aspekta, uz veliku potporu partnera, ali i kolega na njezinu odsjeku uspijeva pomiriti obiteljske i profesionalne obveze. Atmosferu na odsjeku na kojem je zaposlena ocjenjuje jako dobrom, poticajnom i surađivačkom. Kolege izrazito cijeni i to „prvenstveno kao profesionalce, a onda posebno i kao ljude.“ Smatra da se obveze ravnomjerno raspoređuju na sve kolege te da primjerice po pitanju nastave uvijek sve ide po „preferencijama ili po kompetencijama, a ne po nalogu.“ Uživa u nastavi i vodi brigu o studentima, ali istodobno pokušava biti što produktivnija u znanstvenom radu. Nastava joj je izrazito važna i voli rad sa studentima iako ističe da ponekad misli da ih previše „maze i paze“ što potencijalno može utjecati na stupanj odgovornosti i samostalnosti studenata. Za sebe ističe da izrazito uživa u

bavljenju svojom disciplinom, ističe da „uživa u nastavi“ i da joj nikada „nije bio problem stati pred nekoga i nešto reći.“

Profesionalni razvoj ove mlade znanstvenice obilježen je snažnom podrškom obitelji (roditelja) i partnera (supruga). Iako njezini roditelji nisu visokoobrazovani, Dora ističe da su oni „silno željeli“ da studira jer su smatrali da je obrazovanje put ka uspješnijoj budućnosti te da „osigurava kruh u rukama.“ Prilikom odabira studija, roditelji joj nisu uvjetovali što da odabere, već su vjerovali njezinu izboru, ali im je također bilo važno da studij dovrši u roku. Maksimalna podrška i razumijevanje obitelji, a posebice partnera, uočava se tijekom cijele karijere. Dora ističe da se na njih „mogla osloniti“ kad god joj je trebala pomoć, kada je morala učiti i pisati, kada joj je trebalo mira da odradi neki posao ili da ode na konferenciju na nekoliko dana. Ističe da joj je suprug joj je pružio značajnu podršku u ključnim trenucima prilikom donošenja odluke o zapošljavanju u visokom obrazovanju, podržao ju je i svojom vlastitom životnom pričom inspirirao za odabir teme doktorskog rada te ju je podržao prilikom njezina odlaska na mobilnost tako da je vodio brigu o malom djetetu kako bi Dora ondje mogla dovršiti svoj doktorat. Smatra se sretnicom zbog činjenice da ima „sređen“ privatni i poslovni život, odnosno da, za razliku od nekih drugih ljudi u akademskoj zajednici, ima maksimalnu podršku i razumijevanje obitelji.

U trenutku provođenja intervjua (2018. godine), Dora ima navršenih 35 godina i 12 godina iskustva rada na instituciji. Udana je i majka je dvoje djece. Nema iskustva rada na drugom radnom mjestu, osim onog u sustavu visokog obrazovanja. U trenutku zapošljavanja na instituciji, ima navršene 24 godine života. Na radnom mjestu asistentice odnosno više asistentice zaposlena je 6 godina (od 2007. do 2013. godine). Doktorat znanosti stekla je s 31 godinom (2013. godine). Na radnom mjestu poslijedoktorandice zaposlena je tri godine (od 2013. do 2016.), a godine 2016. zapošljava se na radnom mjestu docentice. Podaci o citiranosti i broju objavljenih radova ove mlade znanstvenice, temeljem aplikacije *Publish or Perish* upućuju na oko 30 različitih radova objavljenih u periodu od 2006. godine pa do danas te 8 citata. H-indeks ove mlade znanstvenice za područje humanističkih znanosti iznosi 2 (Tablica 18).

<i>Pseudonim dodijeljen za potrebe ovog istraživanja:</i>	<i>Dora</i>
<i>Područje znanosti:</i>	Humanističke znanosti
<i>Godina rođenja:</i>	1982.
<i>Dob u trenutku povodenja intervjua:</i>	35
<i>Radni staž na instituciji u trenutku provođenja intervjua:</i>	12 god
<i>Obiteljski status:</i>	Udana/majka dvoje djece
<i>Vrsta završene srednje škole:</i>	Gimnazija
<i>Godina upisa na doktorski studij:</i>	2007
<i>Diplomski i doktorski studij završen na istoj instituciji na kojoj je zaposlena:</i>	Da
<i>Iskustvo rada na drugom radnom mjestu:</i>	Ne
<i>Dob (godina) u trenutku zapošljavanja na instituciji:</i>	24 (2006. god.)
<i>Dob (godina) u trenutku stjecanja doktorata:</i>	31 (2013. god)
<i>Dob (godina) u trenutku stjecanja docenture:</i>	34 (2016. god)
<i>Zvanje znanstvene novakinje /asistentice:</i>	6 god. (2007. – 2013).
<i>Zvanje više asistentice/ poslijedoktorandice:</i>	3 god. (2013. – 2016).
<i>Broj objavljenih radova (2006 – 2020):</i>	32
<i>Broj citata (2006 – 2020):</i>	8
<i>H-indeks znanstvenice:</i> <i>(efekte „količine“ – broja objavljenih radova i „kvalitete“ – broja citata)</i>	2

Tablica 18: Prikaz osnovnih informacija o drugom slučaju (Dora)

B. Analiza institucijskog okruženja

Za potrebe detaljnog opisa institucijskog okruženja, prikazanog u ovom poglavlju, prikupljane su informacije s mrežnih stranica institucije te su analizirani sljedeći dokumenti:

<i>Naziv dokumenta</i>	<i>Broj analiziranih dokumenata / izvora</i>
Statuti institucije	2
Strategije razvoja institucije	2
Dokumentacija povezana uz politiku/sustav osiguravanja kvalitete (politika kvalitete, priručnik za osiguravanje kvalitete, priručnici o vrednovanju nastave i suradničkom opažanju nastave, godišnji planovi i izvješća te priopćenja o radu odbora za kvalitetu, godišnja izvješća o kvaliteti nastave)	34
Godišnja izvješća o nastavničkoj samoevaluaciji i studentskoj evaluaciji nastave	21
Godišnji planovi i izvješća o radu institucije	7
Godišnji planovi i izvješća o stručnom usavršavanju djelatnika	12
Dokumentacija postupka neovisnog vanjskog vrednovanja institucije (reakreditacija institucije)	12
Ostali dokumenti (pravilnici, procedure).	4
Izvješća i priopćenja Državnog zavoda za statistiku Republike Hrvatske i Agencije za znanost i visoko obrazovanje	18
Ukupno:	112

Tablica 19: Prikaz analiziranih dokumenata (institucija 2)

Osnovne informacije o instituciji

Institucija na kojoj je Dora zaposlena bavi se područjem društvenih i humanističkih znanosti. Znanstveno-nastavni rad na instituciji organiziran je i podijeljen u 12 ustrojbenih jedinica, na kojima je u prosjeku zaposleno oko 170 djelatnika u suradničkim, nastavnim i znanstveno-nastavnim zvanjima. Institucija izvodi ukupno 31 studijski program (ukupan broj jednopredmetnih i dvopredmetnih kombinacija studijskih programa na preddiplomskoj, diplomskoj i poslijediplomskoj razini). Instituciju godišnje pohađa u prosjeku pohađa oko 1320 studenata. U prosjeku se na prvu godinu studija upisuje nešto više od 460 studenata (od čeka preko 75 % studentica), a svake godine ih diplomira oko 400 što znači da u prosjeku oko 86 % studenata uspješno dovršava studij. Prosječan omjer nastavnika i studenata iznosi 1 : 8 što se smatra primjerenim omjerom.

Utemeljenje/osnivanje institucije		Sredinom 2000-ih godina		
Područje znanosti		Društvene i humanističke znanosti		
Broj odjela/ustrojbenih jedinica:		12		
Vrsta studijskog programa	Preddiplomski studij:	14		
	Diplomski studij:	14		
	Doktorski studij:	3		
Struktura zaposlenika (prosjeak)	Okvirni broj zaposlenih:	170		
	Zastupljenost nastavnika u zvanjima:	Znanstveno-nastavna zvanja 58,2 %	Suradnička i stručna zvanja 31,2 %	Ostala stručna i nastavna zvanja 10,6 %
	Omjer nastavnika i studenata:	1 : 8		
Struktura studentskog tijela (prosjeak)	Ukupan broj studenata:	1320	Ž = 74 % M = 26 %	
	Broj studenata koji se upisuju na 1. godinu studija:	462	Ž = 75,1 % M = 24,9 %	
	Broj studenata koji diplomiraju na kraju ak. god.:	399	Ž = 81,3 % M = 18,7 %	
	Postotak studenata koji dovršavaju studij:	86 %		
Politika kvalitete	Pravilnik kvalitete:	DA, usvojen 2014. godine		
	Priručnik kvalitete:	DA, usvojen 2015. godine		
	Pravilnik o nagrađivanju uspješnih nastavnika:	DA, usvojen 2019. godine		
Ocjena kvalitete (2014.)²²	1. Upravljanje visokim učilištem i osiguravanje kvalitete	UGLAVNOM PROVEDENO		
	2. Studijski programi	UGLAVNOM PROVEDENO		
	3. Studenti	UGLAVNOM PROVEDENO		
	4. Nastavnici	UGLAVNOM PROVEDENO		
	5. Znanstvena i stručna djelatnost	DJELOMIČNO PROVEDENO		
	6. Mobilnost i međunarodna suradnja	DJELOMIČNO PROVEDENO		
	7. Resursi: stručne službe, prostor, oprema i financije	DJELOMIČNO PROVEDENO		

Tablica 20: Prikaz podataka o instituciji 2

²² Temeljem [Kriterija za ocjenu kvalitete dijela djelatnosti visokih učilišta u sastavu sveučilišta](#), postupak reakreditacije proveden je 2014. godine

Nastavni rad u strateškim ciljevima institucije i politici osiguravanja kvalitete

Analiza sadržaja dokumentacije²³ na ovoj instituciji, posebice sadržaj aktualne strategije i statuta institucije, te njihovih prethodnika, upućuju na to da je misija i vizija ove institucije težiti prema izvrsnosti u nastavi i znanosti u kontekstu društveno-humanističkog područja te postići nacionalnu i međunarodnu prepoznatljivost. U kontekstu doprinosa razvoju kvalitete nastave, aktualna strategija institucije ima cilj poticati razvoj prepoznatljivih programa koji idu ukorak s potrebama društva, unaprjeđivati nastavu te stvarati studije po mjeri studenata. Nerijetko se zamjećuje da su strateški ciljevi institucije razmjerno načelno postavljeni, a također valja istaknuti da su pod strateške ciljeve koji su imenovani kao „ciljevi nastavnog rada“ svrstani i podciljevi koji se odnose na unaprjeđenje organizacije i rukovodećih poslova na instituciji te edukacije nenastavnog osoblja što upućuje na potencijalno nedovoljno jasnu i suštinsku usmjerenost ciljeva nastavnog rada.

Iako se strateški razvoj institucije formalno počinje planirati tek od 2011. godine, posebnost je ove institucije to što je razmjerno rano, već početkom 2006. godine odlukom čelnika institucije osnovano povjerenstvo za unaprjeđivanje i osiguravanje kvalitete, a tijekom sljedećih godina učinjeni su i značajniji koraci u cjelokupnom procesu osiguravanja kvalitete (osnovan ured za kvalitetu, donesen pravilnik za kvalitetu itd.). Unatoč tome što se primjećuje da institucija vodi brigu o evidentiranju i izvještavanju o radu povjerenstva za kvalitetu, godišnja izvješća i priopćenja o radu povjerenstva za kvalitetu nisu se pokazala značajnim izvorom informacija o odnosu institucije prema nastavnom radu. Godišnja izvješća su informativna jer izvještavaju da je neka planirana aktivnost učinjena (primjerice izrađene su preporuke za izobrazbu nastavnika), međutim ne izvještavaju o konkretnim rezultatima (kakve su preporuke izdane). Ured za kvalitetu od 2014. godine počeo je objavljivati godišnja priopćenja o svom radu. Ta su priopćenja donekle korisna i informativna za čitatelje – nastavnike i studente, međutim primjećuje se da ne izvještavaju o realizaciji strateških ciljeva institucije već više služe kao

²³ Temeljem pregleda mrežnih stranica institucije može se zaključiti da institucija vodi računa o javnom evidentiranju/prezentiranju svih aspekata svoga rada, međutim nerijetko izostaje sustavnosti u organizaciji i prikazu podataka kao i transparentnosti budući da nisu sve informacije i dokumenti postavljeni na mrežnim stranicama institucije dostupni za preuzimanje široj javnosti, pri čemu ne postoji jednak kriterij definiranja tajnosti dokumenata. Primjerice, unutar iste kategorije dokumenata (kao što su primjerice izvješća o radu institucije ili strategije institucije), neke je dokumente moguće preuzeti dok su drugi zaštićeni i njihovo preuzimanje nije moguće. Iz tog razloga instituciji je poslan zahtjev za pristup informacijama, međutim od institucije je dobiven odgovor nakon više od dva mjeseca čekanja u kojem se potražuje novo slanje zahtjeva koji mora biti usmjeren na informaciju (opisati koje informacije podnositelj zahtjeva traži), a ne na dokument. S obzirom na takav odgovor s institucije, odlučila sam se poslužiti isključivo izvorima dostupnima na mrežnim stranicama institucije.

informativni paket informacija, u kojem se, pored ostalog, nalaze i informacije o aktualnim događanjima na fakultetu, umirovljenim djelatnicima i sl.

Analiza dokumentacije nastale kao dio procesa reakreditacije upućuju na to da je institucija tijekom godina nastojala uvažiti preporuke dobivene vanjskom neovisnom prosudbom što je vidljivo i u ocjenama (opća procjena zadovoljavanja ESG standarda na razini institucije). Ocjene ispunjenosti kriterija ESG standarda dominantno su prerasle iz početne faze razvoja standarda u razvijenu ili naprednu fazu razvoja, pri čemu treba napomenuti da je i u početnim fazama razvoja razina stručnih i pedagoških kompetencija nastavnika procijenjena visoko, a institucija prepoznata kao primjer predanosti u postizanju visoke kvalificiranosti nastavnog osoblja. Nakon prvog sudjelovanja u procesu vanjske neovisne prosudbe, u izvješću se navodi da se kod nastavnika prepoznaje težnja u postizanju visoke kvalitete u nastavi i znanosti, a nastavnici i studenti na instituciji opisani su kao dinamična i ambiciozna zajednica koja se zbog činjenice da su zaposleni, odnosno da studiraju na ovoj instituciji, osjeća ponosno.

Prepoznati izazovi u radu u nastavi

Najznačajniji doprinos razumijevanju institucijske politike prema nastavnom radu daju preporuke odbora za kvalitetu za unaprjeđenje nastavnog rada na instituciji te izvješća proizašla temeljem dva procesa reakreditacije tj. vanjskog neovisnog vrednovanja institucije provedenih u razmaku od 5 godina. Preporuke koje povjerenstvo za kvalitetu donosi uglavnom su usmjerene na potrebu da se na instituciji sustavno analiziraju dominantne metode i oblici poučavanja koje nastavnici koriste. Zatim se detektira problem rasporeda oko čijeg sastavljanja postoje brojni izazovi ponajprije uzrokovani manjkom prostora. Također se ističe i preporuka da se raspored kreira tako da u tjednu postoje dani u kojima će nastavnici biti oslobođeni nastave te će se moći više posvetiti znanstvenom radu.

Mogućnosti za stjecanje, razvoj i nagrađivanje nastavničkih kompetencija

Informacije o tome kako se institucija brine o osiguravanju uvjeta za stjecanje i razvoj nastavničkih kompetencija dostupne su temeljem uvida u dokumentaciju odbora za kvalitetu i izvješća o vanjskoj neovisnoj prosudbi rada institucije. Najviše konkretnih informacija o tome kako institucija educira svoje nastavnike za rad u nastavi dobiva se temeljem uvida u planove i izvješća stručnog usavršavanja djelatnika. Prvi takav plan donesen je 2012. godine²⁴, donosi ga čelnik institucije, a usvaja fakultetsko vijeće. Iz tih se dokumenata može uvidjeti da

²⁴ Ne postoji sustavan način izvještavanja o realizaciji planova stručnog usavršavanja budući da u promatranom razdoblju od 2012. do 2019. godine nisu javno objavljena izvješća za 2012., 2017., 2018. i 2019. godinu.

institucija planira brojne i sadržajno vrlo raznolike aktivnosti (najčešće edukacija u formi radionica ili predavanja) s namjerom da doprinese razvoju nastavničkih kompetencija svojih nastavnika. Planovi su naizgled ambiciozno postavljeni budući da se svake godine planira minimalno 5 ili više aktivnosti te se očekuje sudjelovanje desetaka nastavnika (primjerice 20 ili 30), no realizacija pokazuje da na takvim aktivnostima najčešće sudjeluje manje od 10 nastavnika, a planirane aktivnosti katkada se i otkazuju zbog nedovoljnog interesa sudionika. Kao što je već navedeno, u sadržajnom smislu riječ je o raznolikim aktivnostima koje najčešće održavaju nastavnici zaposleni na instituciji, a katkad i vanjski suradnici. Svake godine nastavnici imaju priliku, pored edukacija koje se odnose na usavršavanje znanstveno-istraživačkih i digitalnih kompetencija, sudjelovati i u usavršavanjima iz stranih jezika, iz područja pedagoških, psiholoških i metodičko-didaktičkih kompetencija. Primjerice, uočava se da su se tijekom godina organizirale radionice na temu ishoda učenja, vrednovanja i ocjenjivanja, osmišljavanja testova znanja, poučavanja usmjerenog na studenta, aktivnog učenja i projektne nastave, komunikacije, govorničkih vještina, kreativnosti u visokoškolskoj nastavi, kao i edukacije koje se odnose na nošenje sa stresom i rada sa specifičnim skupinama studenata kao što su studenti s invaliditetom ili nekim oblicima razvojnih poremećaja. O održanim edukacijama vezanim za unaprjeđenje rada u nastavi izvještava se i putem godišnjih izvješća o kvaliteti nastave koja na iscrpan i sustavan način prikazuju sve važne informacije vezane za nastavni proces na ovoj instituciji. U jednom od recentnijih izvješća naglašava se važnost toga da institucija nastavi poticati interes nastavnika i omogućiti im da sudjeluju u edukacijama, a pružanje podrške i mogućnosti usavršavanja nastavnicima jedan je i od ciljeva aktualne strategije fakulteta. U izvješću nastalom nakon drugog sudjelovanja institucije u vanjskoj neovisnoj prosudbi, između ostalog, pohvaljuje se poboljšanje u vidu uvođenja novih pedagoških metoda nastalog kao rezultat kontinuiranog usavršavanja nastavnika, kao i praksa uvođenja *online* nastave.

Na ovoj instituciji također je uvedena praksa samoprocjene i suradničke procjene nastavnog rada što se također mogu smatrati mehanizmima koji doprinose unaprjeđivanju nastavnog rada/kompetencija. Samoprocjene nastavnog rada nastavnici izvršavaju tako da ispunjavaju anketu koja je na razini institucije jednaka za sve nastavnike. Temeljem dostupnih materijala objavljenih na mrežnim stranicama institucije, napravljena je analiza pojedinih segmenata rezultata ankete koja se odnosi na samoprocjene nastavnika od 2009. do 2018. godine. Kada je riječ o njihovim procjenama vlastita rada u nastavi (primjerice informiranje studenata o ciljevima, sadržajima i literaturi, kriterijima ocjenjivanja i obvezama koje trebaju ispuniti;

jasnoća i razumljivost u izlaganju, pristupačnost, korektnost u komunikaciji sa studentima, poticanje studenata na aktivnost u nastavi i sl.), rezultati su kontinuirano vrlo visoki. Štoviše, tijekom promatranog perioda prosječna ocjena rada u nastavi nikada nije bila niža od 4,0, a vrlo često su procjene i iznad ocjene 4,5. Iako zaključak indikativno upućuje na to da nastavnici na ovoj instituciji vrlo visoko procjenjuju svoje sposobnosti za rad u nastavi, na razini institucije nisu učinjene značajnije analize koje bi doprinijele razumijevanju ovakvih kontinuirano iznimno visokih rezultata. Ipak, valja reći da su visoke samoprocjene u skladu i sa studentskim, također vrlo visokim procjenama nastavnikova rada te da su na razini čitavog sveučilišta, pri kojem ova institucija djeluje, prosječne ocjene nastave vrlo visoke.

Drugi mehanizam je suradničko opažanje nastave koje je i povjerenstvo za reakreditaciju u jednom od svojih izvješća navelo kao pozitivan primjer praćenja kvalitete nastave. Taj proces postepeno se uvodio i to najprije kao dobrovoljna aktivnost u kojoj su sudjelovali članovi jednog odsjeka, a zatim i na razini institucije gdje u opažanju nastave sudjeluju kolege s različitih odsjeka. Suradničko opažanje nastave prepoznato je i kao korektivni mehanizam odnosno način da se nastavnici koji su lošije procijenjeni od strane studenata (ocjenom nižom od 3) upare s nastavnicima koji imaju visoke procjene kako bi mogli učiti na njihovu primjeru održavanja nastavnog sata. Da je tom procesu posvećena posebna pažnja, pokazuje i priručnik izdan 2012. godine u kojemu su precizno navedene informacije o tome zašto je suradnička procjena nastave korisna te kako je treba provoditi (detaljno razrađene upute i popratni obrasci za praćenje nastave), a također je važno napomenuti da je institucija izdala i vlastiti priručnik o vrednovanju i ocjenjivanju rada studenata. Iako nisu dostupni konkretni podaci koliko nastavnika sudjeluje u suradničkoj procjeni nastave, temeljem izvješća vanjske neovisne prosudbe saznaje se da su oni nastavnici koji u tome sudjeluju zadovoljni jer tako stječu korisna iskustva i ideje za rad u nastavi.

Na ovoj instituciji postoji pravilnik o nagrađivanju nastavnika kojim se definira dodjeljivanje nagrade (priznanja ili novčane nagrade) za nastavni rad, a dodjeljuje se svake druge godine onim nastavnicima koji su, među ostalim, postigli dobre rezultate vrednovanja putem studentskih evaluacija i suradničke procjene nastave, objavljuju i recenziraju nastavne materijale, pohađaju edukacije i stručna usavršavanja za rad u nastavi te doprinose unaprjeđivanju kvalitete nastavnog rada na instituciji. Nagrade se dodjeljuju na sjednici fakultetskog vijeća, a informacije o nagrađivanima objavljuju se i u godišnjim priopćenjima odbora za kvalitetu kao i na mrežnim stranicama institucije.

Odnos institucije prema studentima

Temeljem uvida u aktualnu strategiju ove institucije, može se reći da je briga za studente i kvalitetu studijskih programa koje pohađaju značajna budući da je jedan od strateških ciljeva institucije ponuditi programe „po mjeri“ studenata. To bi značilo da institucija obvezala da će brinuti o realnom nastavnom opterećenju studenata, održati povoljan omjer nastavnika i studenata, kontinuirano analizirati uspješnost studiranja te uključiti studente viših godina kao i bivše studente u kao konzultante prilikom revidiranja postojećih i izrade novih studijskih programa. Za istaknuti je da na instituciji postoji pravilnik o nagrađivanju i pohvaljivanju studenata, a mentorska podrška i studenti savjetnici na raspolaganju su im za pitanja i podršku za vrijeme studija. Mentorski sustav zamišljen je tako da nastavnici–mentori, putem mentorskih sastanaka pružaju studentima podršku vezanu za razumijevanje nastavnog procesa, izvannastavnih aktivnosti, studijskih programa, ali i drugih pitanja nevezanih za nastavni proces (sastanci sa studentima barem jednom u semestru), dok studenti savjetnici (studenti viših godina studija) pomažu studentima prve godine. Ovakav sustav podrške studenti procjenjuju korisnim i efikasnim, a pored toga na raspolaganju im je i psihološko savjetovalište te Erasmus savjetovalište. Vanjska neovisna prosudba institucije upućuje na veliko zadovoljstvo načinom na koji je organiziran savjetodavni i mentorski rad sa studentima, iako se uočava da postoje razlike među odsjecima. Fakultet smatra da ulaže trud da studenti (putem web stranica i putem svojih mentora) budu informirani o svojim pravima i etičkim kodeksom sveučilišta. Također se pohvaljuje praksa dodatnog financiranja studentskih istraživačkih projekata i odlazaka na konferencije.

Temeljem izvješća o unutarnja prosudbi sustava osiguravanja kvalitete stječe se uvid u brojne konkretne aktivnosti koje se na fakultetu provode, a temeljem kojih se može zaključiti da je razina institucionalnog angažmana u zadovoljavanju studentskih potreba i uključivanja studenata u institucijske procese na visokoj razini. Studenti su uključeni u rad institucionalnih tijela i odbora (primjerice povjerenstva za osiguravanje kvalitete, etičkog povjerenstva i sl.). Uvedena je i funkcija studentskog savjetnika dekana čime se dodatno naglašava važnost uloge studenata u procesima upravljanja i donošenja odluka na razini institucije. Studenti su organizirani u studentske udruge koje djeluju pri fakultetu te sudjeluju u uredništvu fakultetskih časopisa.

Aktualnim statutom institucije studentima je zajamčeno pravo da se izjasne o kvaliteti nastave i rada svojih nastavnika. Informaciju o tome kakav odnos imaju nastavnici i studenti međusobno, mogu se dobiti uvidom u studentske i nastavničke evaluacije nastave budući da se

jedan dio pitanja odnosi na njihovu međusobnu procjenu. Kada se sagleda kako nastavnici procjenjuju aktivnosti i angažman studenata (primjerice, samostalnost, korektnost, zainteresiranost, redovitost i sl.), izvješća upućuju na to da nastavnici angažman studenata najčešće procjenjuju ocjenama u rasponu između 3 i 4,5, s time da najniže procjenjuju sposobnosti studenata za samostalno traganje za izvorima učenja, dok su u najvećoj mjeri zadovoljni korektnom komunikacijom sa studentima. Sveučilišnoj evaluaciji u prosjeku pristupa više od 60 % studenata na instituciji, a ukupan prosječan rezultat na svim skalama procjene u promatranom periodu od 2014. do 2018. godine je izvrstan (4,6 ili veći). Kada studenti procjenjuju aspekte rada nastavnika, njihove procjene ne razlikuju se značajno od samoprocjena nastavnika, budući da studenti (korektnost, jasnoća izlaganja, dostupnost i sl.) u navedenom promatranom periodu nastavnike uvijek prosječno ocjenjuju izvrsnim ocjenama (4,5 ili više). O zadovoljstvu studenata s iskrenim, otvorenim i dvosmjernim odnosom i ugodnom komunikacijom s nastavnicima svjedoče i navodi u jednom od izvješća o rezultatima neovisne vanjske periodične prosudbe sustava za osiguravanje kvalitete.

Provođenje studentskih evaluacija nastave

Na instituciji se od 2006. godine provode interne i sveučilišne studentske evaluacije nastave kao i samoevaluacije nastavnika, a na godišnjoj razini o rezultatima tih evaluacija izvještava se na brojne načine, iako ne postoji formalna obveza o očitovanju o rezultatima evaluacija. Ipak, izvještava se tako da se rezultati evaluacija objavljuju na mrežnim stranicama institucije te na fakultetskom vijeću, objavljuje se godišnje izvješće o kvaliteti nastave koje također sadrži podatke o evaluacijama, objavljuju se godišnja izvješća o radu povjerenstva za kvalitetu gdje se izvještava o načinima provedbe anketa te izvješća o realizaciji strateškog plana institucije. Preporuke koje na godišnjoj razini izdaje odbor za kvalitetu također su nerijetko usmjerene na preporuke za unaprjeđenje procesa provedbe ankete. Temeljem pregleda spomenutih dokumenata uočava da su se tijekom godina pojavljivali i brojni izazovi vezani za evaluaciju nastave, kao što su nezadovoljstvo duljinom ankete, nezadovoljstvo sadržajem pitanja, slab odaziv nastavnika i studenata, nemogućnost sagledavanja učinaka evaluacija na promjene u nastavnom procesu, međutim, primjećuje se da su se detektirani izazovi nastojali razriješiti (primjerice, studenti su uključeni u proces kreiranja nastavničke ankete, rezultati anketa uzimaju se u obzir prilikom nagrađivanja uspješnih nastavnika čime se nastojalo potaknuti sve sudionike na njihovo ispunjavanje).

Tijekom godina praćenja rezultata studentskih evaluacija i nastavničkih samoevaluacija najčešće su vrlo visoki te viši od sveučilišnog prosjeka (pri čemu valja napomenuti da su i

rezultati na razini sveučilišta također visoki, vrlo dobri i izvrsni). Također je važan podatak da se odsjek s kojeg dolazi sudionica ovog istraživanja, prema rezultatima evaluacija i samoevaluacija kontinuirano ističe kao jedan od odsjeka s najboljim rezultatima na instituciji. Cjelokupnim uvidom u dokumentaciju ove institucije uočava se da tema evaluacije nastavnog procesa zauzima značajno mjesto u različitim dokumentima i izvješćima temeljem čega se može zaključiti da institucija ovim procesima pridaje poseban značaj te da se o njima kontinuirano raspravlja. Dodatno, na instituciji je izrađen softver za interne potrebe, namijenjen provođenju *online* evaluacija nastave, a nastavnici najkorisnijima smatraju otvorene komentare studenata temeljem kojih uvode promjene u svoj nastavni rad, što studenti i prepoznaju.

Odnos institucije prema mladim znanstvenicima

Analiza dokumenata ove institucije pokazala je da institucija nema eksplicitno razrađenu politiku koja zastupa interese mladih nastavnika i nastavnika na instituciji, međutim mogu se prepoznati partikularni primjeri u kojima je akademski pomladak prepoznat kao ciljna skupina u aktivnostima institucije. Prije svega, važno je za istaknuti da je u aktualnom statutu institucije kao i u statutu koji mu je prethodio, navedeno da fakultet asistente odnosno poslijedoktorande bira iz redova najboljih studenata (iako nije eksplicitno navedeno je li riječ o studentima koji su diplomirali upravo na ovoj instituciji). Ta se stavka može protumačiti kao eksplicitno poticanje izvrsnosti kod studenata i želje da se na instituciji zaposle perspektivne i kompetentne mlade osobe. S druge strane, iako nije eksplicitno navedeno da to odnosi na studente koji su diplomirali upravo na ovoj instituciji, može se zaključiti da ovom težnjom fakultet „zatvara vrata“ mladim znanstvenicima iz šire (nacionalne i međunarodne) znanstvene zajednice što nije u skladu s aktualnom težnjama o internacionalizaciji visokog obrazovanja.

Temeljem izvješća o vanjskoj neovisnoj prosudbi institucije, saznaje se da i sami asistenti smatraju da je teško zaposliti se na instituciji, a pored institucijskih odredbi, tu su i odredbe nadležnog ministarstva koje najčešće ne idu u korist zapošljavanju mladih znanstvenika i nastavnika. Pored toga, saznaje se da su asistenti zadovoljni podrškom koju im institucija pruža te smatraju da je njihov nastavni, znanstveni i administrativni angažman raspoređen na prikladan način. Izvješće također upućuje na to da u nastavnom radu asistenti imaju podršku koja se manifestira tako da nositelji kolegija dolaze asistentima na nastavu, a obaveza je asistenata nazočiti nastavi profesora tijekom akademske godine. Asistenti i nositelji kolegija zajedno komentiraju rezultate studentskih evaluacija nastave i temeljem toga uvode izmjene u svoj nastavni rad, međutim treba napomenuti da se navedene prakse razlikuju od odsjeka do

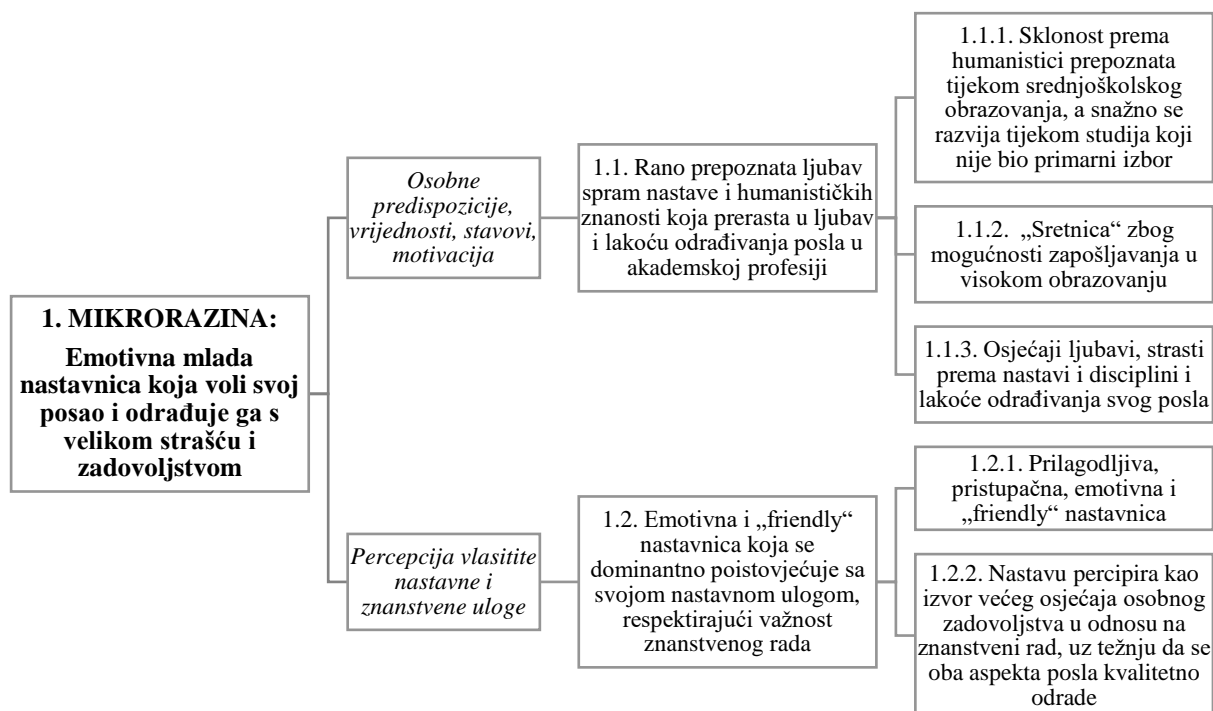
odsjeka kao i među pojedinačnim slučajevima. Predstavnici asistenata sudjeluju u radu procesima osiguravanja kvalitete, a vrednovanje rada asistenata, poslijedoktoranada i njihovih mentora uređen je posebnim pravilnikom.

C. Tematska analiza intervjua s Dorom

U ovom potpoglavlju prikazani su rezultati tematske analize intervjua s Dorom. Dora je sudjelovala u dvama intervjuima koji su u ovom dijelu rada analizirani. Jedan je proveden u okviru APROFRAME istraživanja, 8. prosinca 2015. godine (trajanje intervjua 1 h i 14 min), a drugi u okviru ove studije slučaja, proveden je 21. veljače 2018. godine (trajanje 1 h i 34 min). Također, uzeti su u obzir i nalazi kraćeg telefonskog intervjua provedenog 24. srpnja 2019. godine (trajanje 15 min) čiji je cilj bio upotpuniti teme/pitanja za koja se pokazalo da zahtijevaju dodatna pojašnjenja. Analiza je rezultirala izradom kodnog stabla u kojem su teme i podteme u intervjuima grupirane u tri temeljna područja – (1) mikrorazinu, (2) mezorazinu i (3) makrorazinu profesionalne socijalizacije. U nastavku poglavlja slijedi prikaz kodnog stabla (Prilog 10) i rezultata tematske analize.

Mikrorazina analize

Tematska analiza sadržaja intervjua na mikrorazini upućuje na zaključak da se u procesu profesionalne socijalizacije kod ove mlade znanstvenice prepoznaju obilježja ***emotivne mlade nastavnice koja voli svoj posao i odrađuje ga s velikom strašću i zadovoljstvom***. Zaključak je to koji je proizašao iz analize dviju izviraćih tema temeljem kojih se uočava da je u slučaju ove mlade znanstvenice tijekom srednjoškolskog obrazovanja prepoznata sklonost spram humanističkih znanosti, koja se dalje razvijala i produbljivala tijekom studija i po zaposlenju u sustavu visokog obrazovanja, a pod velikim utjecajem mentorice. Riječ je o mladoj znanstvenici koja vrlo strastveno govori o svojem poslu, posebice radu u nastavi koji joj pruža veći osjećaj osobnog zadovoljstva, iako smatra da je znanstveni rad također važan i značajan u kontekstu rada u visokom obrazovanju.



Slika 13: Mikrorazina analize drugog slučaja

TEMA: *Osobne predispozicije, vrijednosti, stavovi, motivacija za rad u nastavi*

1.1. Rano prepoznata ljubav spram nastave i humanističkih znanosti koja prerasta u ljubav i lakoću odrađivanja posla u akademskoj profesiji – „To je strast, to je jednostavno strast koju osjetiš.“

1.1.1. Sklonost prema humanistici prepoznata tijekom srednjoškolskog obrazovanja, a snažno se razvija tijekom studija koji nije bio primarni izbor. Već tijekom srednjoškolskog obrazovanja Dora je uočila da je sklonija društveno-humanističkim predmetima (jezici, psihologija, filozofija), za razliku od primjerice matematike, gdje je uredno ispunjavala svoje obveze, ali je znala da se time ne želi baviti. Već za vrijeme srednje škole navodi da joj je najupečatljivije sjećanje ostalo na „gutanje i čitanje“ lektira te na strane jezike koje je smatrala „laganim“. Budući da je već tada znala da što voli, željela je upisati studij komparativne književnosti, ali zbog trenutnih otežanih financijskih okolnosti njezinih roditelja, upisuje dvopredmetni studij humanističkog usmjerenja u gradu u kojem je završila srednjoškolsko obrazovanje. Unatoč tome što nije upisala studij koji je prvobitno planirala, njezin se interes za humanističkim znanostima razvijao, a posebice važan utjecaj u razvoju sklonosti prema disciplini razvija u trenutku kada pohađa kolegije čija je nositeljica njezina (tada buduća)

mentorica. Pri kraju studija počinje biti svjesna velikog truda koji je uložila tijekom studija te je poželjela ostvariti dvije diplome, iz oba studijska smjera.

1.1.2. „Sretnica“ zbog mogućnosti zapošljavanja u visokom obrazovanju. Već na samom početku njezina profesionalnog puta, uočava se iznimno zadovoljstvo i sreća zbog mogućnosti za zapošljavanje na fakultetu. Prilikom da se zaposli na radnom mjestu asistentice opisuje na sljedeći način: „Na kraju je apsolutno sve imalo smisla i baš sam ono dobila prilikom, kakvu sam valjda ni sanjala nisam. Nisam mogla ni sanjati. To je bio zaista ono, šta bi s milijun kuna da dobijemo, kako bi bilo lijepo raditi na fakultetu.“ Iz njezina se iskustva uočava da katkad svoje uspjehe pripisuje faktoru sreće, a ne vlastitim zaslugama te sebe doživljava kao „sretnicu“, pa tako i doživljava i proces svojeg zapošljavanja pri čemu izjavljuje: „Pomazila me sreća. Više sreće nego pameti.“ Izjava koja je također vrlo značajna u kontekstu razumijevanja značaja koji pridaje vlastitom poslu, uočava se da je njezina motivacija u potpunosti intrinzična odnosno da nije motivirana financijama: „Zaista ne znam, da me netko pita šta bi ti radio najviše u svom životu, ne bih htjela ni na Jackpotu dobiti i ništa ne raditi. Ja kažem mužu, jel' bi dao otkaz da dobijemo 26 milijuna, kaže on ne. Reko' ne bih ni ja. Ja ovo ne radim zbog novaca, ne, ne. I mi bi ostali na svojim poslovima. Mislim da to dovoljno govori.“

1.1.3. Osjećaji ljubavi, strasti prema nastavi i disciplini i lakoće odrađivanja svog posla. U njezinu iskustvu posebice se ističe ljubav prema disciplini kojom se bavi i prema nastavi, a osim „ljubavi“ neke od ključnih riječi koje koristi kako bi opisala svoje zadovoljstvo spram posla jesu „gušt“, „strast“ i „užitak“. Brojne su njezine izjave koje potvrđuju iznimnu ljubav, sklonost i privrženost spram nastave i discipline te rada sa studentima. Tako primjerice ističe: „Nastava je meni uvijek bila užitak i nikakav problem to meni nije bilo. Sada više uživam, predajem neke druge predmete, neke sam i sama osmislila, iz svog doktorata.“; „To je strast, to je jednostavno strast koju osjetiš.“; „Ništa mi toliko užitka ne da.“ i sl. Intenzitet osjećaja zasigurno najbolje ilustrira njezina izjava u kojoj rad u nastavi uspoređuje s utočištem i odlaskom u *wellness*: „To je onaj osjećaj... Pogotovo kada počinje semestar, onda malo su nekakvi leptirići, drago mi je da tog još imam. (...) Al' onda kad uđem, kad zatvorim ta vrata, kad ih pogledam i kad im se nasmijem, nema ništa, sve to prođe ova nekakva nervoza i trema i jednostavno to, to ide kažem, k'o da vodu pijem. (...) Tak' da ono, apsolutno, k'o neko utočište znaš, kao da idem na *wellness*, pa kad zatvorim vrata učionice, idem se opustiti. Idem se opustiti, evo. Ne znam tko to može reći za posao.“

1.2. Emotivna i „friendly“ nastavnica koja se dominantno poistovjećuje sa svojom nastavnom ulogom, respektirajući važnost znanstvenog rada – „Ne znam baš bih li bila toliko dobra nešto drugo da radim.“

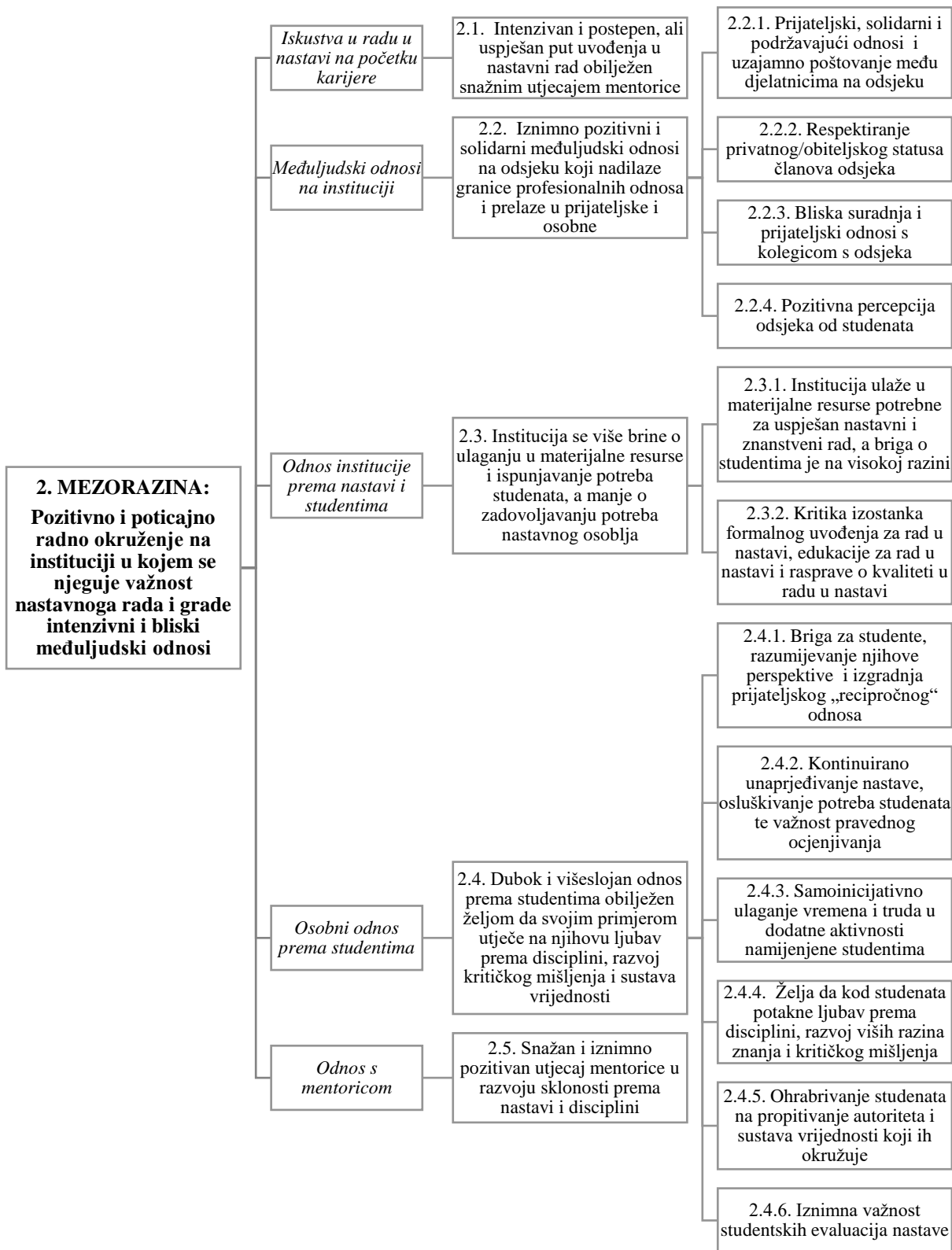
1.2.1. Prilagodljiva, pristupačna, emotivna i „friendly“ nastavnica. Iz provedenih intervjua može se zaključiti da je Dora svjesna svojih znanja i kompetencija koje posjeduje. Primjerice, za sebe smatra da se brzo prilagođava, da je odgovorna, za sebe smatra da je pristupačna i *friendly* nastavnica, da je komunikativna i dostupna, spremna izaći u susret studentima i kolegama. Za sebe smatra da ima predispozicije za bavljenje nastavničkim poslom, da joj taj posao prirodno leži te ne zna bi li u nekom drugom poslu mogla biti tako dobra, kao što je u nastavi. Nadalje, smatra se pomalo naivnom osobom, ali idealistom, odnosno osobom koja vjeruje da se nešto može napraviti kada se svi ljudi slažu. Svjesna je i svoje emotivnosti odnosno činjenice da joj je važno da kroz nastavu svoju emociju prenese na studente te da „ima sreću“ i da je privilegirana što može predavati upravo one kolegije koje voli i koji je zanimaju. Nadalje, u nekoliko navrata ističe da je stvorena za posao nastavnice te da joj taj posao prirodno leži – „kao da vodu pije“, što se uočava kroz sljedeći navod: „Ja mislim da, kad ti nešto baš ide, kad ti nešto baš leži, tako najprirodnije ono, kažem... Toliko mi je to prirodno (...). Kažem, teško je, ali opet kažem, s druge strane radim to s lakoćom. Baš imam neku valjda predispoziciju za to, kažem. Ne znam baš bih li bila toliko dobra nešto drugo da radim.“

1.2.2. Nastavu percipira kao izvor većeg osjećaja osobnog zadovoljstva u odnosu na znanstveni rad, uz težnju da se oba aspekta posla kvalitetno odrade. Iz Dorina iskustva nedvojbeno se uočava pozitivan odnos spram nastavnog rada, a o tome dijelom svjedoči i činjenica da je u akademskoj godini 2016./2017. primila priznanje točnije pohvalu za izvrsnost u radu u nastavi na razini institucije. U njezinu odnosu prema radu u nastavi posebice se ističe emocionalna dimenzija tog odnosa, a navodi i da joj rad u nastavi pruža veći osjećaj osobnog zadovoljstva nego rad u znanosti što se uočava u sljedećoj izjavi: „Nekakav moj osjećaj je puno konkretniji kroz nastavu nego kroz znanost.“ Unatoč tome što u nastavi „više uživa“, ona respektira znanstveni rad, ne zanemaruje ga te ga nastoji iskoristiti za unaprjeđenje rada u nastavi što se uočava u sljedećoj izjavi: „Mislim da to treba supostojati. Ali kažem, s obzirom na to što ja predajem tim studentima, bitno je da ja to istražujem. Da sam ja upoznata s recentnom literaturom, a to mogu kroz znanost dobiti i onda to predstaviti recimo na nastavi. Ali

više znanost recimo koristim za poboljšanje nastave.“ Osim što znanstveni rad koristi kako bi upotpunila svoj nastavni rad, ističe da se trudi ispunjavati znanstvene kriterije koji su joj potrebni za napredovanje u zvanju.

Mezorazina analize

U slučaju ove mlade znanstvenice temeljni zaključak mezorazine analize upućuje na to da se na ovoj instituciji jasno prepoznaju obilježja ***pozitivnog i poticajnog radnog okruženja na instituciji u kojem se njeguje važnost nastavnoga rada i grade intenzivni i bliski međuljudski odnosi***. Ovakav zaključak temelji se na pet analiziranih tema (i pripadajućih podtema) gdje se uočava da se na odsjeku na kojem je Dora zaposlena njeguju solidarni, kolegijalni i prijateljski međuljudski odnosi, što nije slučaj za cjelokupnu instituciju, te da su to obilježja zbog kojih i studenti pozitivno percipiraju njihov odsjek. Iako su na razini institucije primjetni neki nedostaci, kao što su izostanak edukacije za rad u nastavi i ulaganje u materijalne, a ne ljudske resurse, opći je zaključak da Dorin odsjek, kao manja ustrojbeno jedinica unutar fakulteta, kompetentno i predano odrađuje nastavnu djelatnost. U takvo okruženje Dora ulazi uz snažno mentorsko vođenje u počecima u radu u nastavi te se postepeno uspješno osamostaljuje i unaprjeđuje kvalitetu svog rada u nastavi. Uspješno surađuje, u znanstvenom i u nastavnom smislu, i razmjenjuje iskustva s kolegama s odsjeka, a sa studentima gradi intenzivne odnose pri čemu joj njihova povratna informacija o nastavi mnogo znači.



Slika 14: Mezorazina analize drugog slučaja

2.1. Intenzivan i postepen, ali uspješan put uvođenja u nastavni rad obilježen snažnim utjecajem mentorice – „Nikad mi nije bio problem stati pred studente.“

Prvih nekoliko mjeseci po dolasku na instituciju (od siječnja do rujna 2006. godine), na radno mjesto asistentice, Dora je svoj asistentski posao odrađivala „pro bono“, odnosno tek je u rujnu potpisala ugovor o zapošljavanju. U tom periodu imala je snažnu podršku mentorice koja ju je postepeno uvodila i pripremala za rad u nastavi. Uvođenje u rad u nastavi podrazumijevalo je prisustvovanje na mentoričnim predavanjima te sastavljanju i ispravljanju kolokvija koji su bili učestali (nakon svakih 2 do 3 sata predavanja, odnosno nakon svake cjeline). Intenzivan tempo rada dijelom je zasluga uvođenja Bolonjskog procesa koji se tada dešavao.. Nadalje, Dora je pratila mentoričinu nastavu i vodila bilješke, a mentorica joj je postepeno davala ovlasti da odradi neku cjelinu, pri čemu ju je nadgledala. Osjećala se sigurno u znanje koje je usvojila i dalje predavala studentima stoga joj takav način nadzora nije smetao. Navodi da je takav način uvođenja u nastavni rad trajao otprilike godinu dana te da ju je mentorica ubrzo prestala nadgledati. Jedino prijašnje iskustvo/edukaciju koju je stakla prije početka rada u visokoškolskoj nastavi jesu metodički predmeti u školama povezani s pedagogijom i metodikom. Iako se u počecima morala naučiti nositi sa situacijom u kojoj joj donedavni profesori postaju kolege, a nastavu treba održati svojim kolegama iz studentskih klupa, uspjela se vrlo brzo i uspješno prilagoditi. Navodi da joj „nikad nije bio problem“ stati pred studente zato što je predavala građivo koje joj je bilo poznato, koje je već čula dva do tri puta i koje ju zanima te ga smatra zanimljivim. Vrlo se brzo opustila, a kada je prvi put stala pred studente, kako ističe: „To izašlo iz nje.“ Nakon što se u potpunosti osamostalila, navodi da ju više nitko nije nadgledao te da je sama sebe razvijala. Također, navodi da je sretna što već od tada nitko ne propituje ni ne provjerava kako se nastava izvodi. Smatra da među članovima odsjeka vlada visok stupanj međusobnog povjerenja, da se nastava izvodi kvalitetno, a dodatno se to potvrđuje i u anketama studenata i kompetencijama koje su studenti stekli.

2.2. Iznimno pozitivni i solidarni međuljudski odnosi na odsjeku koji nadilaze granice profesionalnih odnosa i prelaze u prijateljske i osobne – „Svi ljudi na mom odsjeku stajat će iza mene, boriti se za mene da napredujem, a isto tako i ja za bilo koga drugoga.“

2.2.1. Prijateljski, solidarni i podržavajući odnosi i uzajamno poštovanje među djelatnicima na odsjeku. Dora odsjek na kojemu radi, krug svojih bliskih kolega, opisuje vrlo pozitivno budući da smatra da na odsjeku vladaju zdravi, podržavajući i prijateljski međuljudski odnosi. Prema Dorinim riječima, na odsjeku su svi na „ti“ te vlada prijateljska atmosfera, kako kaže „frendovi smo ovako međusobno.“ Smatra da je klima na odsjeku sjajna te da, iako se kolege bave različitim temama, pokazuju interes jedni za druge i predlažu se međusobno za različite nagrade. Dora navodi: „Mi možemo sjesti i ručati zajedno, znači nas devetnaest koliko nas sada ima, i pitamo čime se ti baviš i mi to saslušamo. (...) Mi ono negujemo dva puta godišnje da odemo na ručak kao odsjek, mi se družimo, mi ono, stvarno smo klapa i držimo se tako. Nema nikakvog podmetanja nogu kod nas.“ Navodi da sa svojim kolegama može raspravljati i razmjenjivati iskustva i ideje u radu sa studentima. Nadalje, iz njezina iskustva može se zaključiti da je riječ o odsjeku koji je solidaran i podržavajući kada je riječ o napredovanju u zvanjima, a u tom kontekstu Dora navodi sljedeće: „Mi se jako cijenimo, trudimo se, bodrimo se, da se tu napreduje. Ja baš imam ono..., svi ljudi na mom odsjeku stajat će iza mene, boriti se za mene da napredujem, a isto tako i mi za bilo koga, i ja za bilo koga drugoga.“ Primjećuje se i ravnomjerna podjela poslova i odgovorno upravljanje kadrovima: „Ako jako puno radim, znam da oni svi toliko rade. Da to nitko nije sada prebacio na mene, da on ne može, tako da... Nekakva raspodjela odgovornosti je ovisno o samom napretku, znači tko je tko, jel' netko redoviti profesor ili ovo, tako se onda raspodjeljuje posao kadrovski unutar samog odsjeka.“ Međutim, ovdje valja spomenuti da su u Dorinu iskustvu postojale i situacije u kojima se osjećala preopterećeno pri čemu opisuje period obilježen velikom količinom administrativnog posla koji je proizašao iz promjena studijskih programa. Nadalje, navodi da je jedan od razloga odlaska na međunarodnu mobilnost upravo taj da ju „svi puste na miru“ odnosno da bi mogla uspješno i na vrijeme dovršiti disertaciju. Međutim, navodi da je svjesna da se ovakva preopterećenja ponekad događaju te da nisu pravilo, te – što je najvažnije – ne umanjuju kvalitetu međuljudskih odnosa na odsjeku.

U Dorinu se iskustvu uočava velika razina povjerenja i poštovanja prema članovima njezina odsjeka, koju je stekla još za vrijeme studentskih dana, ali i zadržala tijekom višegodišnjeg rada na instituciji. Poštovanje prema kolegama temelji na poznavanju njihovih znanja i kompetencija te konkretnih rezultata (radova) koje su objavili, a osim što ih cijeni kao vrsne znanstvenike i nastavnike, cijeni ih i na osobnoj razini – kao ljude. Dora navodi: „Ja imam jako veliki respekt prema njima. (...) Kad se sjećam njihovih predavanja, neki su možda, što se tiče samoga predavanja predmeta, ovaj, možda nisu toliko vreckasti ili ne znam, možda mi ne odgovara njihov način predavanja, ali da znam da znaju – apsolutno. (...) Tako da, apsolutno ih cijenim i znam koliko rade, znam koliko je tko knjiga objavio, da jako, jako puno rade, usavršavaju se, jako puno našeg odsjeka je bilo vani školovano. Iza njih stoji dosta literature koju su oni objavili, zaista ih cijenim, prvenstveno kao profesionalce, a onda i posebno, kao ljude.“ Dora je uvjerenjena da njezini kolege kvalitetno i dobro odrađuju svoj nastavni dio posla.

2.2.2. Respektiranje privatnog/obiteljskog statusa članova odsjeka. Osim što se na odsjeku vodi računa o održavanju pozitivnog radnog ozračja, iz Dorina iskustva saznajemo da se odsjek brine i o privatnim potrebama svojih članova, što se prvenstveno odnosi na izazove vezane za obitelj i majčinstvo što najbolje ilustrira sljedeća izjava: „Pošto smo tako dobro povezani, mi znamo tko od čega boluje, kako se djeca zovu, u kojim su fazama života.“ Dora je takvu vrstu podrške osobno osjetila od svojih mentorica koje su imale „pažnje i apsolutno razumijevanje“ za takva pitanja. Tijekom prvih deset godina otkako se zaposlila na instituciji, Dora je rodila dvoje djece, a brigu odsjeka u tim trenucima opisuje na sljedeći način: „Tu su se isto svi konsolidirali kad sam bila na porodiljnom, samo su mi čestitali, sve drugo..., imala sam poštedu bilo kakvih drugih ovaj, znači nikakva nastava, ništa, ništa. Sve su oni to pokrivali umjesto mene, tako i mi isto kad je netko drugi u sličnim situacijama normalno da se pokriva, tako da kažem, ono što se tiče toga ne osjećam se..., zapravo oni meni puno pomažu i dobar je odsjek i valjda zato nemam taj *feeling* da, da sam prenapregnuta.“

2.2.3. Bliska suradnja i prijateljski odnosi s kolegicom s odsjeka. Od svojih početaka rada na instituciji Dora blisko surađuje s jednom kolegicom, koja se zaposlila u isto vrijeme kada i ona te zajedno dijele ured. Iako imaju različite interese, često surađuju, a dosada su zajedno objavile nekoliko radova i jednu knjigu. Dora ističe da „jako dobro pišu zajedno“ te da joj je „užitak surađivati i raditi s njom“. Svoju kolegicu smatra vrijednom i pametnom te navodi: „Pašemo si, potičemo se, možemo se pitati svašta i jako

brzo možemo nešto i napisat', sklopit' i producirat'.“ Osim u znanstvenom dijelu, kolegica koju spominje podrška joj je i u nastavnom radu. Često zajedno razgovaraju o studentima i njihovim potrebama, kako kaže: „Onda ju ja uvijek pitam – kakvi će mi biti, da znam (smijeh) koliko se moram pripremit, da li da se pripremim za briljantne pa da im ono, puno više dajem ili da to održim na jednoj malo nižoj razini.“ U radu u nastavi primjenjuju i slične nastavne metode te međusobno jedna drugu savjetuju o načinima rada te uvažavaju savjete koje dobiju. Dora zaključuje: „Al' nas dvije smo zaista, prijateljice smo, bliske smo, kolegice smo i vrlo slične stvari predajemo, surađujemo, pišemo zajedno radove. Tako da mi smo si ovako najbliži. I tu vidim da postoji nešto, izmjenjujemo ideje i jednostavno evo, prilagođavamo nastavu. Ako ja prepoznam da ona nešto dobro radi, kvalitetno, ja ću onda probati to usvojiti, staviti u svoju nastavu.“

2.2.4. Pozitivna percepcija odsjeka od studenata. Za pretpostaviti je da se pozitivni međuljudski odnosi koje Dora uočava na svom odsjeku, pozitivno odražavaju i na povoljnu percepciju odsjeka od studenata. Prema njezinim riječima, studentske evaluacije nastave, ali i neformalni razgovori sa studentima upućuju na to. U tom kontekstu, Dora navodi sljedeće: „Mi smo i po studentskim anketama i ovako kako mi sami, mi smo, kotiramo kao najbolji odsjek, mi smo omiljeni među studentima. To jest – ne omiljeni nego, ono, ocjenjuju nas da smo mi uvijek dragi, ali ipak da smo stručni i kompetentni. I da im se jako sviđa što smo mi zajedno, baš da nema kod nas nekakvih spački.“ Svjesna je da se studenti na drugim odsjecima ne osjećaju jednako dobro kao na njihovom, pa u tom kontekstu izjavljuje: „...onda oni (studenti) dobiju neku utjehu u nama i u našem načinu poučavanja“.

TEMA: *Odnos institucije prema nastavi i studentima*

2.3. Institucija se više brine o ulaganju u materijalne resurse i ispunjavanje potreba studenata, a manje o zadovoljavanju potreba nastavnog osoblja – „Očito je sve prepušteno osobi koja dolazi.“

2.3.1. Institucija ulaže u materijalne resurse potrebne za uspješan nastavni i znanstveni rad, a briga o studentima na visokoj je razini. Kada Dora sagledava svoju instituciju u cjelini – međuljudske odnose, organizaciju rada, zadovoljstvo studenata i sl., tada njezin dojam nije toliko pozitivan u odnosu na dojam koji ima o svom odsjeku. Na svojoj instituciji uočava brojne pozitivne, ali i negativne prakse povezane s nastavnim

radom. Pozitivno je to što na svojoj instituciji uočava da postoje inicijative kojima se nastoji unaprijediti kvaliteta nastave odnosno studiranja. Od vremena kada je osobno bila studentica do sada, uočava da je, osim prelaska na Bolonjski sustav, mnogo resursa uloženo u podizanje transparentnosti institucije (mrežna stranica), ulaganja u knjižnicu i baze podataka. Nadalje, navodi da na njihovom fakultetu postoji ured za kvalitetu (koji pokriva područje nastave, znanosti i administracije), međutim smatra da je posao tog ureda „logistički“ tj. da se uglavnom svodi na nabavku opreme (računala, materijala, knjiga, filmova i sl.), dok uočava da se manje ulaže primjerice u izradu novih programa ili u pitanja kako provoditi nastavu. Smatra da se podosta ulaže u nabavku opreme potrebne nastavnicima i studentima. Primjerice ističe: „Proširili smo knjižnicu. To je meni indikator da se zaista brine i za studente i za nas kao profesore, ako se kupuju te knjige, ako se širi taj prostor knjižnice. To nam je primarno sredstvo istraživanja.“ Također, ističe da nova uprava educira zaposlenike za prijavu europskih projekata, npr. kako ih napisati i kako sudjelovati, a osnovan je i „znanstveni fond“ u okviru kojega svaki nastavnik na početku akademske godine dobiva određenu svotu novca koju mogu koristiti za vlastite znanstveno-istraživačke potrebe (npr. kupnju literature, opreme, odlaske na konferencije i sl.). Ono što Dora dijelom pohvaljuje, a dijelom kritizira jest odnos institucije prema studentima u kojem su studenti u potpunosti „maženi i paženi.“ Ističe da su studenti na njihovoj instituciji uključeni u brojne aspekte rada institucije, primjerice sudjeluju na sjednicama fakultetskog vijeća i drugih tijela, imaju na raspolaganju ured za psihološku pomoć i Dorin je dojam da se fakultet za njih jako dobro brine, što smatra pozitivnim. Međutim, ipak smatra da je ta briga „možda čak malo i previše“ jer im se tako šalje kriva poruka.

2.3.2. Kritika izostanka formalnog uvođenja za rad u nastavi, izostanka edukacije za rad u nastavi i rasprave o kvaliteti u radu u nastavi. Dora nadalje uočava nekoliko manje dobrih praksi na svojoj instituciji povezanih s izvođenjem nastave i uvođenjem promjena u nastavu. Prvo, uočava da ne postoji formalni i strukturirani oblik uvođenja novih mladih ljudi u rad u znanosti te put ulaska nove osobe u nastavni rad najčešće ovisi o mentoru. Na primjeru jedne kolegice navodi: „Moja kolegica je došla tako da joj je profesor rekao – ja držim dva sata predavanja i onda odoh, a ti si dva sata na seminarima. Oš doć' prije i bit' na nastavi ili ćeš doći na svoj dio, što ćeš ti s njima... Baš ništa. (...) Mi nemamo nikakav pravilnik, nije to uređeno način na koji mentor treba voditi studenta ili ga osposobljavati... Očito je sve prepušteno osobi koja dolazi, bar evo kod nas.“ Ne

samo da ne postoje formalne procedure na početku rada u nastavi (izuzev obveze izvršavanja nastupnog predavanja za docentsko radno mjesto), Dora navodi da ne postoje niti edukacije za rad u nastavi koje bi omogućile kontinuirano usavršavanje, ali da postoje „stručna osposobljavanja na našem fakultetu koje znači mi interno držimo“. Željna je otići na takve edukacije i vidjeti „kako se to danas radi“ i koje su „neke druge metode koje se mogu oplemeniti nastavu.“ Navodi da bi „prva išla“ kada bi mogla naučiti nešto o novim metodama poučavanja, ali smatra da bi i odaziv ostalih kolega bio velik. Što se tiče rasprave o nastavi na formalnim razinama u okviru institucije, Dora navodi da se najčešće se razgovara o formalnim uvjetima vezanim za nastavu, primjerice o kvotama, izlaznosti studenata na ispite i norma satima. Međutim, uvjeren je da ljudi koji blisko surađuju, koji predaju slične grupe predmeta, razgovaraju o nastavi, izmjenjuju ideje te tako nadograđuju svoju nastavu. Dora primjećuje da su procesi uvođenja inovacija u nastavu najčešće dugotrajni i iziskuju ulaganje dodatnog vremena i truda. Konkretno za rad u nastavi navodi: „Ako hoćeš nešto promijeniti, znači oblik izvođenja nastave ili neku literaturu zamijeniti drugom, za to postoje procedure. To mora proći vijeće pa ovo, pa rektorat i to sve. To je zapravo dodatan trud kojeg ja moram uložiti da bi nešto promijenila.“ Zbog toga neki nastavnici ne inoviraju svoju nastavu, dok se ona ipak trudi i „prolazi papirologiju“ kako bi nastavu unaprijedila. Dora je općenito kritična spram sustava nagrađivanja i napredovanja na njezinoj instituciji, smatra da bi ljudi koji su ostvarili uvjete za napredovanja u zvanju to trebali moći ostvariti. Smatra da se napredovati može jedino ako se izvrsnost nagrađuje, a da današnji sustav visokog obrazovanja potiče osrednjost nastavnika.

TEMA: *Osobni odnos prema studentima*

2.4. Dubok i višeslojan odnos prema studentima obilježen željom da svojim primjerom utječe na njihovu ljubav prema disciplini, razvoj kritičkog mišljenja i sustava vrijednosti – „Tu sam zbog studenata.“

2.4.1. Briga za studente, razumijevanje njihove perspektive i izgradnja prijateljskog „recipročnog“ odnosa. Valja istaknuti da teme o studentima zauzimaju značajan prostor u obama intervjuima provedenima s Dorom što dodatno pokazuje koliko im važnost pridaje. „Pomaganje“, „briga“, „oslušivanje“ „davanje“ i „predavanje“ samo su neki od učestalijih termina putem kojih Dora opisuje svoj odnos prema studentima.

Smatra se pristupačnom i komunikativnom u odnosu sa studentima te, kako kaže, „vidi da joj studenti jako, jako vjeruju“ i osjete da i ona vjeruje njima. Dora ne skriva svoj stav da su nastavnici „tu zbog studenata.“ Iako joj je važno izgraditi prijateljski odnos sa studentima, također joj je važno da zauzme ulogu autoriteta u situacijama kada je to potrebno (primjerice u situacijama kada je studentima važno ukazati na posljedice povrede etičkog kodeksa ili manipulacije od studenata što je u jednom slučaju osobno doživjela). Iz njezina iskustva može se zaključiti da joj je važno da njezin odnos sa studentima bude recipročan kada je riječ o „ulaganjima“ u nastavu. To se može zaključiti iz nekoliko primjera. Primjerice, ocjenu koju studenti steknu na kraju kolegija, ona vidi kao produkt truda koji su studenti uložili, ali i produkt njezina truda i zalaganja u nastavi. Marljivo se priprema za svaki sat, ali istovremeno od studenata očekuje da se jednakom mjerom pripreme i aktivno sudjeluju na nastavi, a još jedan takav primjer uočava se i u njezinu opisu studentskih evaluacija nastave kada kaže: „Koliko sam se njima dala, na kraju toliko dobijem i nazad kroz tu anketu“ pri čemu misli da je njezin uloženi trud nagrađen njihovim pozitivnim reakcijama. Temeljem toga može se zaključiti da ima tendenciju poučavanja koje je usmjereno na studenta u kojem nastavnik i student dijele odgovornost za postizanje ishoda učenja. Dora ističe da je osobno imala iskustvo gdje se tražila reprodukcija znanja koje se stekne na nastavi, a takav način rada nije joj se svidio i sada ga u svom radu sa studentima pokušava promijeniti: „Ja sam silno tako nešto htjela govoriti, ali bila su mi mahom predavanja. Znači, ti si zaista sjedio petnaest tjedana, slušao si, vodio si nekakve svoje bilješke i onda si imao ili usmeni ili pismeni, zavisio što se tražilo. Tako da, meni je to... I znam da sam sve zaboravila na taj način.“ Primjećuje se da u radu sa studentima želi prenijeti svoja osobna iskustva koja je stekla sudjelujući na predavanjima svoje mentorice. Tada je, u poziciji studentice, iskusila važnost argumentirane rasprave i poticanja kritičkog mišljenja kod studenata i to su iskustva koja sada, u ulozi nastavnice, želi prenijeti svojim studentima kroz vlastiti nastavni rad. U tom je nastojanju mijenjala njezin način svojih predavanja. Primjerice, izbacila je svaki oblik formalnog ispitivanja te nastoji studente potaknuti na razmišljanje, i kako kaže „analizu i sintezu“ znanja, a ne na reprodukciju.

Nerijetko nastavlja surađivati sa studentima i nakon što polože kolegij na kojemu je nositeljica i to tako da joj se studenti obraćaju, primjerice prilikom izrade diplomskog rada za pomoć ili za provjeru jesu li dobro napisali neki dio rada. Kako navodi, posebno

joj je drago kada ju za savjet i preporuku zatraže njezini bivši studenti s kojima često ostaje u kontaktu, a koji u su i sami postali uspješni nastavnici.

2.4.2. Kontinuirano unaprjeđivanje nastave, osluškivanje potreba studenata te važnost pravednog ocjenjivanja. Kada održava nastavu, u potpunosti je predana svom poslu, smatra da je ona ta koja „drži sve konce“ u učionici te ne dozvoljava da joj privatni problemi utječu na rad: „Svašta se dešava u mom životu, ali ja kad dođem u učionicu, ja sam toj učionici. Ja sam jako fokusirana na to, reko' uvijek vam se dam. Nikad neću doć' ni loše raspoložena.“ Priprema se za svoju nastavu, ali priprema joj najčešće ne pomaže jer joj predavanje ide „prirodno.“ Važno joj je da je atmosfera na nastavi opuštena, da studente zna po imenu (što katkad ne uspije ako je grupa veća od sedamdeset studenata), svoju nastavu kontinuirano unaprjeđuje i nadograđuje te smatra da studentima u nastavi može pružiti više ako i sama uči i širi vlastita znanja. U tom smislu ističe sljedeće: „Kako ja rastem, tako mogu bolje i njima to prenijeti.“ Osmišljava specifične zadatke i provjere znanja u kojima studenti ne mogu međusobno prepisivati već se od njih traži osoban kritički osvrt na određenu temu, a na nastavi ih osluškuje i potiče na raspravu. Navodi da uvijek planira kolegije i uvodi promjene u nastavu za novu akademsku godinu, dijelom da uvaži sugestije prijašnje generacije, ali dijelom i da sebi učini posao zanimljivijim. Važno joj je da pravedno ocjenjuje studentske uratke i da ocjena realno odražava ishode koje su studenti postigli na njezinim kolegijima, ali također smatra da je ocjena studenata produkt i njezina „davanja“ (truda, zalaganja, pripreme) za nastavu. Nerijetko studenti na njezinim kolegijima postižu visoke rezultate, a ona to interpretira na sljedeći način: „Zaista mogu reć' da je ocjena ogledalo onog što su oni naučili, što su usvojili, koje su te njihove kompetencije, ne samo toga šta sam ja njima dala, nego koliko su i oni uložili u to. Ja uvijek njima kažem tko dobije tri, reko' to je samo odraz koliko ste se vi dali u to.“

2.4.3. Samoinicijativno ulaganje vremena i truda u dodatne aktivnosti namijenjene studentima. Iako smatra da je proces uvođenja u nastavni proces administrativno zahtjevan, Dora navodi da ona ipak ulaže dodatni trud i „prolazi tu papirologiju“ jer osjeća da je to važno kako bi nastavu učinila boljom. Osim svog redovitog angažmana na kolegijima, uključena je u organizaciju Festivala znanosti te na različite načine, primjerice kroz djelovanje udruga i sudjelovanje u objavljivanju časopisa potiče studente na dodatni angažman i objavljivanje radova. Primjerice, ona navodi sljedeće: „Ja sam recimo napravila zbornik radova sa svojim studentima. (...) To su bili toliko dobri radovi da sam ja rekla – meni je žao to staviti u ladicu i zaključati i zaboraviti na to. I onda sam

uključila još troje studenata i rekla ajde pomozite mi da ja to objavim. Znači, bit ćete suurednici, zajedno ćemo na tome raditi. I to je posao. Posao je urediti zbornik, da se razumijemo.“ Nadalje, objavljuje sa studentima radove, budući da iskustvo pokazuje da se studenti najčešće ne usude sami objaviti rad. Važno je istaknuti da je Dora stava da je u suradnji sa studentima najveća povreda čovjeka „uzeti njegovu ideju.“ Nadalje navodi da surađuje s knjižničarima s ciljem da potakne studente da nauče koristiti dostupne baze podataka na koje je njihov fakultet pretplaćen.

2.4.4. Želja da kod studenata potakne ljubav prema disciplini, razvoj viših razina znanja i kritičkog mišljenja. Iz brojnih Dorinih izjava može se zaključiti da je jedna od temeljnih misija njezina rada, učiniti studentima ono što je njoj učinila njezina mentorica, a to je „zaraziti ih“ i pretvoriti u „ovisnike“ u kontekstu bavljenja disciplinom, iako je svjesna da to neće moći postići kod svih studenata. Kako navodi, jako joj je bitna emocija i želi da se studenti emotivno angažiraju u procesu učenja te se u svojim kolegijima stoga orijentirala na to da studentima „prenese ljubav i strast.“ Disciplinu kojom se bavi vidi kao način koji studentima može „puno pomoći da budu i bolji ljudi i da razumiju malo više taj svijet, tu kulturu koju studiraju.“ Nadalje izjavljuje da „svojim studentima uvijek pokušava reći da budu ponosni što su birali humanističke znanosti“ i što svojim znanjem doprinose sustavu znanosti i obrazovanja.

Navodi da joj je važno da u svojim zadacima studenti izrade „kvalitetnu i duboku“ analizu ili „komparaciju“ literature kojeg obrađuju, a kojom ulaze u srž neke problematike. Važno joj je da studenti koriste provjerene, znanstvene izvore podataka za svoje analize ili kako navodi „Brinem da znaju da informacije postoje, da to nije Wikipedija.“ Poštuje činjenicu da su studenti, u svojim ranim dvadesetim godinama već dovoljno zreli i „izgrađeni“ da mogu aktivno i argumentirano raspravljati i interpretirati sadržaje koji se na nastavi obrađuju. Smatra ih „sposobnima“, „mladima“ i „svježima“ te smatra da imaju drugačiji pogled na stvarnost, stoga ju zanima kako doživljavaju sadržaje koje obrađuju na nastavi te od njih traži „osjećaje, uvide i promišljanja“ o sadržaju kojim se bave.

2.4.5. Ohrabrivanje studenata na propitivanje autoriteta i sustava vrijednosti koji ih okružuje. Dora želi da studenti propituju svijet koji ih okružuje i budu kritični spram njezina rada što ilustrira sljedeća izjava. „Moj muž, evo sad ono... On (za potrebe svog posla) dva puta godišnje ima i psiho-testove i fizičke kojekakve provjere. To nema nijedan liječnik, to nema nijedan profesor. A on to ima zato što nosi oružje. Nije li pero

oružje? Nije li skalpel oružje? Ja isto kažem studentima, zato kažem, morate razmišljati, morate biti kritični i mene propitujte. Kažem, ja od vas za dva tjedna napravim neonaciste. Napravim neonaciste od vas! Ako želim. (...) Ja jesam nekakva pozicija autoriteta, ali uvijek preispitujte te autoritete. Ako mislite da sam u krivu, da sam nešto pogriješila – molim vas, istaknite mi to, ja se ljutiti neću. Nemojte bit' pasivni jer netko će zaista, ako ste toliko podložni mom autoritetu, da ćete me slušati, e onda ne valja nešto.“ Upravo ova izjava ilustrira njezinu svijest o jačini vlastita utjecaja na studente (ali ne samo vlastita, već i utjecaja ostalih nastavnika) i važnosti da studente nauči kritički promišljati o svijetu. Poticanje studenata na borbu protiv autoriteta, točnije na borbu za vlastita prava, ilustrira i primjer u kojem opisuje kako studente potiče da se odupru nastavnicima koji su nekorektni, a s kojima se studenti na instituciji nažalost susreću: „Ja sam rekla studentima, vi to morate prijaviti. Ne zanima mene ime. Imate kome se trebate obratiti, ali ja se jako brinem jer niste vi ovdje došli da vas netko vrijeđa, pa da ima šest titula, nema veze. I onda ih potičem, reko' nemojte da vas itko gazi. Ovdje se morate osjećat sigurno.“ Iz ovih primjera može se zaključiti da Dori nije važno samo da studenti razumiju i zavole materiju koju predaje, već joj je važno potaknuti ih da se zauzmu za sebe i svoja prava te da grade sustav vrijednosti zasnovan na kritičkom promišljanju.

2.4.6. Iznimna važnost studentskih evaluacija nastave. O tome koliku važnost Dora pridaje studentskim evaluacijama nastave, možda najbolje svjedoči njezina izjava u kojoj navodi: „To su takve stvari da se ja nekad rasplačem.“ Kada kaže da ju sadržaj studentskih evaluacija može rasplakati što se odnosi na činjenicu da su evaluacije „jako jako pozitivne i pune hvale“ stoga rezultate studentskih evaluacija doživljava vrlo emotivno. Studenti u anketama navode da je uvijek spremna izaći im u susret, da je stručna i komunikativna, dostupna i mimo službenih konzultacija te da joj se u svakom trenutku mogu obratiti bilo s kojim pitanjem. Iznimno joj je važno to što studenti u evaluacijama navode da prepoznaju da je stručna i da voli to što predaje. Nadalje, Dora ističe da „djeca u školi odmah mogu pokazati da te vole jer te mogu zagrliti, a studenti to naravno ne rade.“ Međutim, ističe da ona njihove pozitivne reakcije osjeti upravo u studentskim evaluacijama te navodi: „Da mogu, vjerojatno bi me i zagrlili.“ Iako navodi da ona zadovoljstvo studenata nastavom osjeti već na samoj nastavi, pozitivni komentari studenata dodatni su joj poticaj i nagrada za nastavak daljnjeg uspješnog rada što ilustrira sljedeća izjava: „Anketa stigne pa negdje između dva semestra. I onda mi to da još toliki

vjetar u leđa da ovu pripremu, za ove neke druge kolegije koje predajem u ljetnom semestru, da to onda isto napravim, da to sve bude maestralno.“

Navodi da je u akademskoj godini 2016./2017. od ukupno sto sedamdeset nastavnika na svojoj instituciji ostvarila drugi najbolji rezultat u procjeni nastavnog rada s prosječnom ocjenom 4,96. S tom se informacijom našalila te izjavila: „Vidi koji sam štreber, ni na faksu, ni u osnovnoj školi nisam imala ovakav prosjek kao sada kad predajem.“ Za svoje postignuće dobila je priznanje: „Prodekan za nastavu pozvao je nas petnaest koji smo očito bili najbolji u tome i stisnuo nam je ruku. Rekao je: „Ja sam vas samo ovdje pozvao, da vam kažem da imate briljantne komentare i to sve.“ Znači, netko je to ipak pročitao, ali dobila sam ono kod njega u uredu stisak ruke, nas petnaest.“ Iako je sretna zbog takvog priznanja te, kako kaže, uočava da djeluje motivirajuće i na druge kolege, vjeruje da bi efekt na zaposlenike bio jači kada bi se za takva postignuća svečano dodijelile nagrade. Na njihovoj instituciji svečano se uručuju nagrade (i to najčešće novčane) osobama koje su ostvarile značajna postignuća u znanosti, a Dora smatra da takva politika „nije fer“ jer nastavnici su „tu zbog studenata.“

TEMA: *Odnos s mentoricom*

2.5. Snažan i iznimno pozitivan utjecaj mentorice u razvoju sklonosti prema nastavi i disciplini – „Uvijek me poticala da nađem svoju strast i ono što me zanima.“

Tijekom procesa profesionalne socijalizacije, Dora je imala priliku surađivati s dvjema mentoricama. Manji značaj Dora pridaje odnosu s drugom mentoricom, koja joj je na instituciji dodijeljena nakon što se njezina prva mentorica zaposlila na drugoj instituciji. Za drugu mentoricu procjenjuje da ju je pretjerano „materinski“ štitila te se u nekom trenutku morala maknuti od nje. Primjerice, u nekim situacijama (kao što su primjerice održavanje nastave, pisanje radova) mentorica je preuzimala inicijativu i tako uskraćivala Dori prilike za učenje i razvoj.

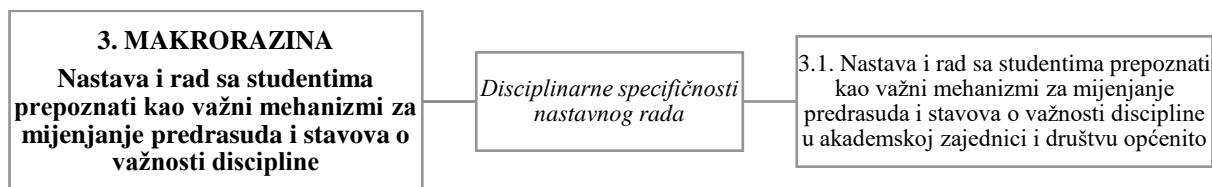
S prvom mentoricom počela je blisko surađivati još za vrijeme diplomskog studija. Prvi susret s njom Dora opisuje ovako: „Ona je uletjela onako negdje u pol' semestra, ona je nas oduševila. Ona je isto, ona je toliko, znači ona je živo pričala, tako, mahala je tim rukama, objašnjavala je... Meni se sviđjelo da živi i pije to što predaje. (...) To se zalijepilo za mene. To me, to sam trebala.“ Mentorica je izrazila i interes/poticaj za njezino zapošljavanje na radnom mjestu

asistentice na njezinim kolegijima. U počecima, mentorica ju je detaljno pripremala i postepeno uvodila u nastavni rad, međutim ono što je najznačajnije u njihovu odnosu jest činjenica da ju je mentorica, kako kaže, „apsolutno zarazila“ za bavljenje disciplinom: „Ona je briljantna znanstvenica, jako puno knjiga, radova izdaje, to nitko ne može ni pobrojati, ali u nastavi je bila zmaj. Zmaj, zmaj. Zaista je bila odlična. I puno nas je zarazila i s tom svojom pozitivom i tom preda... To je strast, to je jednostavno strast koju osjetiš i kažem ono, možda je jedna, jedina tijekom cijelog mog studiranja da je bila do te mjere predana nastavi i eto. Normalno da sam ju zato izabrala i za mentoricu diplomskog rada i onda je ona mene uzela za asistenticu, i onda su sjele, dvije slične osobe su se našle i ovaj, to je tako krenulo dalje.“

Dora često ističe sličnosti između sebe i svoje mentorice, što se primjerice uočava u izjavi u kojoj objašnjava kako je mentorica bila njezin najveći uzor: „Jer ona je isto onako, vrcakasta i vrlo je interaktivne satove držala, takva je i moja osobnost. Ja na sličan način predajem, znači što se tiče kako je ona opušteno išla prema studentima, tako i ja predajem, dakle što se tiče nastave, apsolutno ona.“ Iako se u svom doktorskom radu Dora odlučila baviti temom koja nije u potpunosti u području interesa njezine mentorice, ona ju je pristala mentorirati. Dora to interpretira na sljedeći način: „Uvijek me poticala da nađem svoju strast i ono što me zanima.“ Za svoju mentoricu ističe da je „možda s njom i najbliža, bez obzira na zamjenicu koju koriste“ (dakle, neovisno i bliskosti i intenzitetu njihova odnosa, uvijek su ostale na „vi“) pri čemu misli na uzajamni odnos koji obilježavaju ljubav i poštovanje. Iako se ne sreću često i ne komuniciraju i po godinu ili dvije dana, navodi da je taj odnos uvijek blizak te da uvijek mogu jedna na drugu računati. Primjerice, Dora je vijest o dobivanju docenture najprije poslala upravo svojoj mentorici: „Znači poslala sam joj mail i ono, sjetila sam se cijelog našeg puta i zahvalila sam se i ona je rekla – sad si me rasplakala i da će si ovo staviti u folder kad mi bude teško. Znači ovaj moj mail da će tamo staviti. Znači takav odnos.“

Makrorazina analize

Iako se ne uočava značajniji doprinos makrorazinske socijalizacije na razvoj pozitivna odnosa spram nastave u Dorinu slučaju, ipak se jedna tema pokazala važnom u kontekstu discipline. U slučaju ove mlade znanstvenice prepoznaje se da su ***nastava i rad sa studentima prepoznati kao važni mehanizmi za mijenjanje predrasuda i stavova o važnosti discipline u akademskoj zajednici i društvu općenito*** što se zapravo odnosi na činjenicu da se kroz nastavu i rad sa studentima nastoji doprinijeti pozitivnoj promjeni stava prema humanističkim znanostima i zanimanja koja iz ove discipline proizlaze.



Slika 15: Makrorazina analize drugog slučaja

TEMA: *Disciplinarne specifičnosti nastavnog rada*

3.1. Nastava i rad sa studentima prepoznati kao važni mehanizmi za mijenjanje predrasuda i stavova o važnosti discipline u akademskoj zajednici i društvu općenito –

„Mi iz naše discipline trebamo se malo više potruditi da nas ostale discipline prihvate.“

Iz Dorina se iskustva još može uočiti da cijeni humanističke znanosti te da joj smeta neravnotežan položaj humanistike i sustav napredovanja i bodovanja znanstvenih radova u ovoj disciplini u odnosu na ostale. Kako navodi: „Ja moram puno više radova producirati da bi skupila onaj broj bodova koji meni treba...“ Nadalje ističe: „Ako je znanstveno otkriće, to je otkriće znanstveno, ali zašto bi se jedan članak koji je objavio matematičar ili doktor ili kolega [iz mog područja znanosti]. (...) Mislim da se tu moramo ujediniti kao znanstvena zajednica i napraviti, znači da bude, jednostavno, ako ja imam doktorat i ti imaš doktorat, pa onda smo valjda po nečemu slični ili isti.“ Dora je kroz svoj višegodišnji rad i iskustvo stekla dojam da „humanističke (znanosti) slabo kotiraju po nekakvoj vrijednosti“ te da bi se humanisti trebali više potruditi da objasne zašto je njihovo područje znanosti bitno i vrijedno, kako bi i ostale discipline spoznale tu vrijednost i kako bi mogli surađivati, odnosno kako kaže, kako bi se „napravilo nešto što je bolje ili jedinstveno.“ Iz Dorina se iskustva uočava da je nezadovoljna zbog ovakvog statusa svoje discipline u akademskoj zajednici i upravo prostor u radu u nastavi iskorištava kako bi, barem dijelom, doprinijela popravljaju toga statusa. To dobro ilustrira sljedeći navod: „Ja svojim studentima pokušavam uvijek reći da budu ponosni što su birali humanističke znanosti, jer svi ti doktori i ti premijeri i svi ministri su imali svog učitelja koji ih je nečemu naučio, ovaj, tako da, ostaje sad to sve zaboravljeno. Hoću ja, ja cijelu, ja ne branim samo znanost, ja branim cijeli obrazovni sustav u koji spadaju učitelji, odgojitelji i profesori i sad smo svi mi, imamo svi neke vrijednosti.“ Dora smatra da se u svijetu „gubi humanosti“ te da „ljudi više nisu načitan“ i upravo prostor svog nastavnog djelovanja koristi kako bi pokušala doprijeti do studenata te mijenjati njihovu percepciju važnosti humanističkog područja za društvo u širem smislu.

D. Tematska analiza intervjua s mentoricom

Iz Dorina se iskustva uočava da je jedna od najznačajnijih osoba koja je na Doru imala snažan osobni i profesionalni utjecaj bila njezina mentorica, koja ju je, kako kaže „zarazila“ za bavljenje disciplinom i nastavom. U kontekstu važnosti triangulacije odnosno potrebe da se u studiji slučaja fenomeni sagledaju iz različitih uglova, donesena je odluka o uključivanju Dorine mentorice u ovo istraživanje budući da je iz očista mentorice također moguće sagledati proces Dorine profesionalne socijalizacije i razvoja pozitivnog odnosa prema nastavi. Osim toga, temeljem toga kako sama mentorica vidi svoju nastavnu ulogu, koliko joj je nastava važna, kako pristupa studentima i slične druge teme, mogu pomoći u razumijevanju njezina utjecaja na Dorin razvoj pozitivnog odnosa prema nastavi.

Protokol intervjua

Protokol za provođenje polustrukturiranog intervjua s Dorinom mentoricom (Prilog 4) sastavljen je tako da obuhvaća četiri tematske cjeline odnosno skupine pitanja. Na samom početku nalaze se uvodna pitanja u kojima se od sudionice traži da se ukratko profesionalno predstavi, a temeljem podataka prikupljenih u ovom dijelu intervjua i dodatnih podataka preuzetih na mrežnim stranicama institucije i/ili osobnim mrežnim stranicama mentora, izrađeno je poglavlje „Sažetak profesionalne biografije i ključnih postignuća Dorine mentorice“ koje slijedi u nastavku, a važno je za bolje razumijevanje njihova odnosa. Zatim je uslijedila druga skupina pitanja koja su povezana s mentoričinim osobnim iskustvima u radu u nastavi i percepciju važnosti nastavnog rada. Treća skupina pitanja odnosi se na mentoričina iskustva mentoriranja, s posebnim naglaskom na mentorski odnos s Dorom. Na samom kraju bila su predviđena pitanja koja omogućavaju refleksiju na iskustvo sudjelovanja u intervjuu i isticanje tema koje su važne, a koje eventualno nisu spomenute kroz razgovor.

Sažetak profesionalne biografije i ključnih postignuća Dorine mentorice

Dorina mentorica rođena je 1960. godine, a u njezinu se iskustvu uočava rano prepoznata želja za bavljenjem nastavničkom profesijom. Dorina mentorica navodi da „od malih nogu želi biti učiteljica.“ Najprije je željela postati učiteljicom u osnovnoj školi, dakle, učiteljicom nižih razreda osnovne škole, a onda je shvatila da kako raste ona tako raste i njezina publika. Stoga danas najviše uživa držeći nastavu samim nastavnicima (primjerice, nastavnicima polaznicima stručnih aktiva). Za sebe smatra da je „rođeni profesor“, ima potrebu tumačiti stvari i smatra

da je to njezin talent što najbolje ilustrira sljedeća izjava: „Ali ja imam potrebu istumačiti, jer ja vidim, ja imam teorijsko oko, ja vidim strukturu stvari, vidim bitne i nebitne stvari u nekom skupu, vidim kako se to može komparirati. (...) I to ja imam k'o talent, to nisam ja nešto zaslužna, to ja tako imam. To imam od početka i oduvijek sam željela nešto predavati, ali me put odveo drugačije.“

Nakon završene gimnazije, upisuje studij iz područja humanističkih znanosti. Po završetku studija zapošljava se na različitim, najprije honorarnim, a zatim i stalnim poslovima u medijskim kućama. Nakon otprilike 10 godina rada, daje otkaz na postojećem radnom mjestu te se odlučuje za pokretanje samostalne djelatnosti i upis magisterija, a potom i doktorata, jer kako kaže: „Cijelo vrijeme zapravo želim predavati.“ Tijekom poslijediplomskog obrazovanja često odlazi u SAD, bila je i korisnica prestižne međunarodne stipendije te publicira brojne knjige i radove.

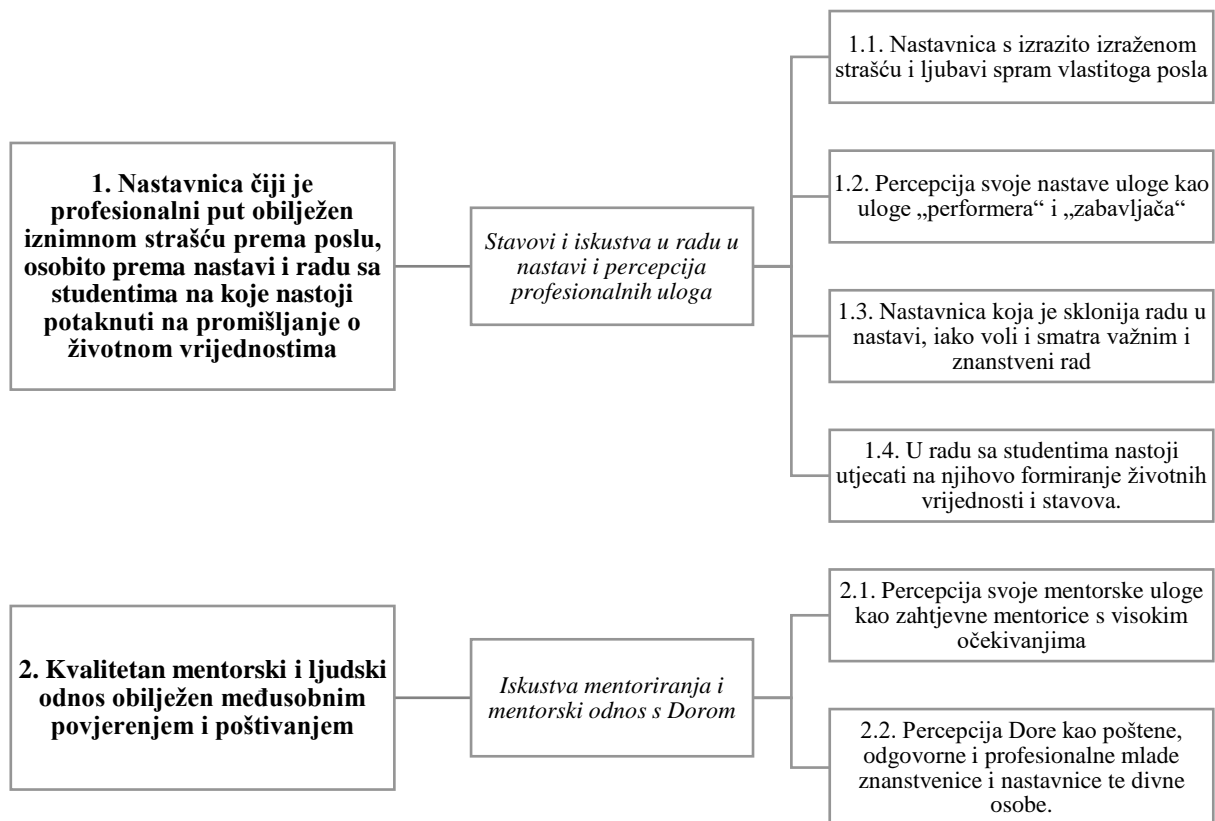
Unatoč ambicijama da se zaposli u sustavu visokog obrazovanja, to joj polazi za rukom nakon otprilike pet godina od trenutka stjecanja doktorata. Svoje poslijediplomsko obrazovanje i kasnije zapošljavanje, ostvarila je na trima različitim sveučilištima odnosno na četirima različitim institucijama visokog obrazovanja u Hrvatskoj. Za vrijeme rada na trećoj od navedenih institucija, upoznaje se s Dorom kojoj predaje na diplomskom studiju, a po završetku njezina studija, Dora se zapošljava kao njezina asistentica u nastavi te upisuje doktorski studij. Njihov formalni odnos na instituciji traje otprilike tri godine, nakon čega se mentorica zapošljava na novoj (četvrtoj) instituciji, ali nastavlja mentorirati Doru u radu na doktorskoj disertaciji, a tijekom vremena, unutar područja humanističkih znanosti, specijalizira se za znanost o umjetnosti.

Riječ je o profesorici koja za sebe kaže da u životu uvijek odabire raditi samo ono što voli. Mentorica je osoba koja je iznimno posvećena svom poslu, predana nastavnom radu i vrlo produktivna o čemu svjedoče činjenice iz njezine biografije. Primjerice, autorica je preko deset knjiga, uredila je više od dvadeset knjiga i časopisa, objavila je oko pedeset znanstvenih radova recenziranih u međunarodnim i nacionalnim časopisima te stotinjak stručnih i ostalih članaka. Tijekom karijere sudjelovala je na brojnim kongresima i festivalima u zemlji i inozemstvu, posebice u SAD-u, a za svoj rad i doprinos znanosti primila je brojne nagrade i priznanja. Bila je mentorica na pet doktorskih disertacija. Podaci o citiranosti ove profesorice temeljem aplikacije *Publish or Perish* upućuju na oko 270 različitih referenci objavljenih u periodu od 1987. godine pa do danas, te nešto više od 110 citata (H-indeks – 5).

Rezultati tematske analize intervjua s mentoricom

Kako je prethodno najavljeno, analizi intervjua s mentoricom pristupilo se tako da su analizirane dvije glavne teme – mentoričini *osobni stavovi i iskustva u radu u nastavi* i *percepcija profesionalnih uloga* te *Iskustva mentoriranja i mentorski odnos s Dorom*.

Kada je riječ o osobnim stavovima i iskustvima u radu u nastavi i percepciji profesionalnih uloga, analiza intervjua upućuje na prvi zaključak (1) da se Dorina mentorica, jednako kao i sama Dora, primarno poistovjećuje sa svojom ulogom nastavnice pri čemu je njezin profesionalni put obilježen iznimnom strašću prema poslu, osobito prema nastavi i radu sa studentima koje nastoji potaknuti na promišljanje o životnim vrijednostima. Takav zaključak potkrjepljuju četiri podteme prikazane u daljnjoj analizi. Nadalje, kada je riječ o iskustvima mentoriranja i mentorskog odnosa s Dorom, detektirane su dvije podteme koje upućuju na (2) kvalitetan mentorski i ljudski odnos obilježen međusobnim povjerenjem i poštivanjem. U nastavku ovog poglavlja slijedi iscrpniji prikaz kodnog stabla i temeljnih zaključaka analize.



Slika 16: Kodno stablo tematske analize intervjua s mentoricom

1. Nastavnica čiji je profesionalni put obilježen iznimnom strašću prema poslu, osobito prema nastavi i radu sa studentima koje nastoji potaknuti na promišljanje o životnom vrijednostima – „Ima smisla raditi ono što voliš i zagovarati ono u što vjeruješ.“

1.1. Nastavnica s izrazito izraženom strašću i ljubavi spram vlastitoga posla. Analiza pokazuje da se Dorina mentorica može smatrati osobom koja je iznimno strastvena spram svog posla. Vidjeti čovjeka koji radi posao koji ne voli, ova profesorica smatra nečim „najžalosnijim“ i „najstrašnijim“ te navodi da je to „najgori zatvor i najgora kazna ikada.“ Navodi da bi se ljudi u životu trebali baviti isključivo onom što ih usređuje odnosno, kako kaže: „Kad se probudite ujutro zamislite da kažete, ja sam sretan čovjek jer idem sad na posao taj i taj. E to što vam padne na pamet, to radite.“ Njezin stav o važnosti bavljenja poslom koji voli dobro ilustrira i sljedeća situacija koju opisuje: „Kad sam bila mala, meni su govorili, trebaš raditi nešto pametno, a ono što voliš će ti biti hobi. Onda sam ja shvatila da ljudi rade osam sati na dan, osam sati spavaju, dva sata jedu, dva sata putuju na posao i nemaš se kad baviti hobiem. I onda sam ja rekla ne, ne, ne! Moj hobi će biti moj posao. Ono što ja volim će biti moj posao. A onda ono što je pametno, može biti moj hobi. Baš me briga. I od toga je ispalo ovo da ja cijeli život radim ono što volim.“ Svoj stav o tome da čovjek treba raditi želi prenijeti i na mlađe generacije koje ulaze u akademsku profesiju. Ističe da bi voljela da „mladi znanstvenici rade ono što vole, ne boje se i ne prihvaćaju posao samo zato što je posao.“

Tijekom svojeg radnog staža birala je poslove koji je vesele i pružaju joj zadovoljstvo, odnosno napuštala je poslove u kojima nije vidjela smisao. Svoj radni put opisuje na sljedeći način: „Ja sam cijeli život punila svjetiljku onim što ja volim i onda se to u jednom trenutku zapali.“ Pritom zapravo misli da je sve svoje izbore u karijeri temeljila na prosudbi o tome je li taj posao nešto što voli, što ima smisla, što je zanima i u čemu će uživati. Njezino snažno uvjerenje da u životu treba slijediti poslove koji su ujedno izvor sreće i zadovoljstva možda najbolje ilustrira sljedeća izjava: „Raduje me da ima posla i da radim ono što volim i nema načina da radim ono što ne volim, nema para da me natjeraš, nema ucjene da me natjeraš, nema. (...) Posao nije plaća. Posao je ono čime se baviš. I ako se baviš onim što ne voliš, jako teško. Ja to ne bih mogla.“ Čvrstog je stava da čovjek treba raditi ono što ga zanima te navodi da se tog načela pridržavala i tijekom svoje karijere: „Meni je argument „mene to ne zanima“ bilo cijeli život, i dan

danas. Ja velim ne, mene to ne zanima. (...) Jer mi se čini da ima smisla raditi ono što voliš i zagovarati ono u što vjeruješ.“ Smatra da je tijekom svoje karijere imala brojne, kako ih ona naziva „pomagače“ (mentore, kolege), odnosno ljude koji su vjerovali u njezine sposobnosti na čemu im je zahvalna.

Ova profesorica iznimno je sretna zbog činjenice da je zaposlena u sustavu visokog obrazovanja, iako njezin karijerni put nije tekao uobičajenim tj. kontinuiranim tijekom napredovanja u zvanju. Smatra da se, bez obzira na sve, posao nastavnika na sveučilištu cijeni i smatra uvaženim i korisnim zanimanjem koje donosi određeni društveni status i dobru plaću. Za svoj posao kaže: „Da sam si crtala ne bih si ga tako nacrtala, ne bih si ga tako nacrtala. Dakle, dobila sam posao izvan glavne struje, da mogu biti svoja.“ Posebice je u kontekstu rada u visokom obrazovanju veseli činjenica da može svoje znanje širiti na mlađe generacije. Njezinu ljubav i strast prema radu u nastavi dodatno potkrjepljuju i sljedeći navodi: „Ja jako volim predavati, silno mi je to divno, baš volim“, ili, primjerice: „Mene to raduje, ja to jako volim raditi, to je moj posao i ja imam talent za to.“ Za sebe kaže da ima „žar“ za rad u nastavi. Na sljedeći način opisuje situaciju u kojoj je nakon duljeg stresnog razdoblja koristila slobodnu studijsku godinu: „I kad sam se vratila, ja sam stala u učionicu i kak' bi rekla, bila sretna. I rekla, ja više nikad ne idem na studijsku godinu jer ja toliko volim predavati.“ Posebno je raduje to što može predavati u okviru discipline koja ju također raduje i jako zanima, jer kako kaže: „Ja sam predavala ono što ja znam, što ja volim, što ja branim i meni je to gušt.“ Ističe da bi voljela da u akademskoj profesiji ima „više ljudi koji imaju volju i želju za nastavu da dobiju taj prostor, ali zato što žele, vole i imaju talent za to.“

1.2. Percepcija svoje nastave uloge kao uloge „performera“ i „zabavljača“. Kada razmišlja o svojoj nastavnoj ulozi, ova profesorica bez oklijevanja za sebe kaže da je „nastavnik performer“ što objašnjava na sljedeći način: „Ja sam performer, ja sam nastavnik performer. To znači da ja zabavljam svoju publiku. (...) Performer je izvođač. To je sad riječ za izvođača, ali u smislu onaj koji hvata pažnju publike, dakle, nešto komunicira, ali hvata pažnju publike. (...) Dakle, onaj koji gleda svoju publiku, prati svoju publiku, prilagođava primjere, dakle dio predavanja prilagođava publici, a dio gura.“ U svojoj „performerskoj“ nastavnoj ulozi, ova nastavnica, kako kaže, nastoji nastavu držati na interaktivan način. Ona uvijek prati svoju publiku“ te način i sadržaj predavanja mijenja i prilagođava ovisno o potrebama te publike. Ističe da je s vremenom iskusila da za različite uzraste i različite struke nastavu treba voditi na drugačiji način i

to je načelo kojeg se nastoji držati. Za sebe ističe: „Volim biti zanimljiva. Dakle, znaš ono, stalo mi je da me slušaju i stalo mi je da sam im zanimljiva.“ Unatoč svemu, ova nastavnica za sebe ističe da uvijek prije nastave ima tremu što objašnjava na sljedeći način: „To nikad nitko ne bi rekao jer ja kad primirim za kvaku i uđem, ja sam performer, ja nastupam, ja sam na sceni. Ali, ja imam tremu svaki puta jer je meni stalo do toga.“ Temeljem ovog navoda može se zaključiti da je riječ o nastavnici koja predano pristupa radu u nastavi i ulaže trud u nastavnu pripremu, neovisno o godinama nastavnog iskustva. Potiče studente na uključivanje i diskusiju, stalo joj je do toga da ju studenti slušaju, a prema potrebi kaže i da crta po ploči ili čak priča viceve i šaljive anegdote poput priča s putovanja kako bi zadobila pažnju studenata. Prepričava i iskustvo u kojem joj je jedna studentica rekla da su njezine priče duhovite, međutim, da nju ipak više zanima sadržaj kolegija što je shvatila kao veliki osobni kompliment jer je, kako kaže, „to bi značilo da im je taj predmet koji ja predajem toliko zanimljiv da im je to zanimljivije od mojih smiješnih priča. A priče su smiješne.“ Smatra da je dubinsko poznavanje sadržaja koji predaje jedna od najvažnijih kriterija dobre nastave te za sebe smatra da upravo zbog toga može suvereno držati svoju nastavu, neovisno o tome mijenja li se forma u kojoj se nastava održava (npr. promjena izvedbenog programa, promjena ishoda učenja i sl.).

1.3. Nastavnica koja je sklonija radu u nastavi, iako voli i smatra važnim i znanstveni rad. Iako se temeljem analize intervjua može zaključiti da je riječ o nastavnici koja iskazuje visoku razinu entuzijazma spram svog posla, osobito nastavnog rada, zanimljivo je za istaknuti da je riječ o nastavnici koja znanstveni dio rada smatra podjednako važnim kao i nastavni, kako ističe: „Ja imam jako puno energije i jako volim i jedno i drugo.“ Njezin stav spram rada u znanosti dobro ilustrira sljedeći navod: „Ja jako volim znanstveni rad i cijeli život pišem ono što me zanima i cijeli život nešto istražujem, sve radim po zakonima struke, sve. Dakle, jako poštujem svoju struku, ali imam svoje mišljenje i ako se ne slažem borim se za to.“ Također je mišljenja da sve što producira (pri čemu prvenstveno misli na knjige koje piše) treba imati svrhu, primjerice ukazati na neku istinu, dati publici odnosno čitateljima argumente do kojih oni sami ne mogu doći. Smatra da ono što znanstvenici rade „mora biti korisno još nekome“ osim samim znanstvenicima, odnosno da svrha rada u znanosti ne smije biti svedena na skupljanje bodova za napredovanje u zvanju. Mišljenja je da su nastavnici na fakultetima u povoljnijoj poziciji od znanstvenika koji rade na institutima jer smatra da su produktivniji zbog pritiska vremena i potrebe da obavljaju jedan i drugi dio posla. Navodi

sljedeće: „Dakle ovi koji su vredni na faksu su produktivniji od ovih na institutima jer na institutu imaš radno vrijeme, ali možeš danas, možeš sutra napraviti. A mi imamo frku. Jer znamo da nemamo vremena, shvaćaš. Ja znam da sad moram preko vikenda to napraviti jer meni u ponedjeljak, ja se moram pripremiti za nastavu. I onda ja stisnem i napravim.“

1.4. U radu sa studentima nastoji utjecati na njihovo formiranje životnih vrijednosti i stavova. Ova profesorica vrlo je iscrpno opisala kako sama sebe doživljava kao nastavnika performer/zabavljača u učionici, međutim u ovom djelu valja se detaljnije osvrnuti na njezin odnos sa studentima. Kada govori o studentima, navodi sljedeće: „Ja toliko volim studente i toliko znam da radim dobro za njih.“ Zanimljivo je da ona u svom odnosu prema studentima ne skriva svoj sustav vrijednosti (kršćanski) svjetonazor. Stava je da „Profesor nije samo onaj koji prenosi znanje, profesor prenosi stav prema svijetu.“ Smatra da nastavnik ne može samo prenositi „suho znanje“ već prenosi vrijednosti, stav prema svijetu i stav koji ima i koji nema. Unatoč tome ističe da njezini osobni stavovi ne utječu na to kako percipira studente. Ona dopušta studentima da imaju pravo na svoj izbor i svoje mišljenje te ističe da je studenti poštuju upravo zbog toga što je objektivna i jednaka prema svima. Navodi sljedeće: „Dakle, ne mora on biti kao ja, ne mora vjerovati kao ja, ali mora znati neko objektivno znanje. Ja studente ne tjeram da budu kao ja jer mislim da je to bez veze. Ne možeš čovjeka tjerati da bude kao ti, ali mu možeš dati mogućnost izbora.“ Smatra da je vrlo objektivna u ocjenjivanju što pokazuje i njezin vrlo detaljno razrađen plan ocjenjivanja na kolegijima koje drži, a koji se sastoji od brojnih kontinuiranih, najčešće pisanih provjera znanja u kojima nastoji mijenjati vrstu pitanja (teorijska, analitička i sl.). Na samoj nastavi često propituje mišljenje studenata i postavlja im pitanje „zašto?“ čime ih želi potaknuti da temeljem argumenata koje su prikupili učenjem i čitanjem budu spremni na argumentiranu raspravu na nastavi: „da razmisle o tome, diskutiraju o tome, imaju svoj argument, donesu neki sud.“ Smatra da se na njezinim satovima ozbiljno raspravlja upravo zbog činjenice da „tjera“ studente da mnogo čitaju unatoč tome što razumije njihovu poziciju da za to nerijetko nemaju vremena niti motivacije. Opisuje to na sljedeći način: „Ali u početku nisu htjeli i uglavnom prve dvije godine neće. I onda se ja s njima mučim. Kolega i ja ih tjeramo da čitaju i rade. Dakle, ako je ta okolina, dakle ja stalno ispitujem – jel' vi razumijete? I postavljam potpitanja. I ako oni ne razumiju, onda ja tumačim više ili manje, zavisi kako razumiju. Ili dajem ove ili one primjere. Prema onome što oni razumiju i znaju, ali uvijek

imam jednu glavnu liniju koju guram. E sad kako ću ja to ispričati zavisi od te okoline.“ Ističe da svojim studentima nastoji prenijeti teorijska znanja o disciplini kojom se bavi, a uz to, nastoji ih potaknuti na budu „svjesni poruke koju šalju.“ Drugim riječima, želi ih potaknuti da u svom budućem radu budu svjesni činjenice da poruke koje šalju utječu na druge ljude te da pritom za to preuzmu odgovornost. Smatra da su njezini studenti pripremljeni i osposobljeni za život nakon studija.

TEMA: *Iskustva mentoriranja i mentorski odnos s Dorom*

2. Kvalitetan mentorski i ljudski odnos obilježen međusobnim povjerenjem i poštivanjem

– „Voljela bih da ona tako ima svog asistenta kao što sam ja imala nju. Znaš ono, pametnu i finu osobu.“

2.1. Percepcija svoje mentorske uloge kao zahtjevne mentorice s visokim očekivanjima. Ova mentorica ističe da ima dobar odnos sa svojim drugim doktorandima i asistentima, a ističe da za suradnike u nastavi bira osobe koje su smirene budući da je ona sama „zbrkana“ i „razbarušena“ tako da joj asistenti dobro dođu kao njezini pomoćnici i korektivi. Za ostale mlade znanstvenike s kojima je surađivala kaže da je od njih očekivala da budu vrijedni i da vole ono što rade, kako ističe: „Ja puštam da se moji asistenti bave onim što vole.“ Navodi da je bilo slučajeva kada su mladi znanstvenici odustajali od suradnje s njom (bilo da su radili kao asistenti u nastavi i/ili započinjali s radom na doktorskoj disertaciji). Za pretpostaviti je da razlozi odustajanja vjerojatno leže u vrlo visokim očekivanjima koje ova profesorica postavlja pred mlade znanstvenike. Primjerice, ona od mladih znanstvenika očekuje da, ako žele da im bude mentorica na doktorskim disertacijama, da je riječ o temama i područjima koje su zanimljive i koje su u njezinu području interesa. Navodi da ne pristaje mentorirati „prosječne“ i „stereotipne“ doktorate odnosno doktorate koji recikliraju i generiraju znanja koja već postoje, iako navodi da je uvjerena da joj studenti koji imaju takva očekivanja od svojih doktorskih disertacija ni ne dolaze. Za sebe ističe da je svjesna toga da je kao mentorica „naporna“ i da „tlači studente“, ali istovremeno da se „jako trudi, jako brani, jako zagovara“ kvalitetne disertacije odnosno studente koje žele kvalitetno pristupiti radu na svojim disertacijama. Ističe da je bila u situaciji kada je svoj „znanstveni kredibilitet stavila na kocku“ kako bi „progurala“ jedan doktorat koji je smatrala iznimno kvalitetnim, a pod „proguravanjem“ smatra pomaganje doktorandici u situaciji u kojoj joj je doktorski rad potencijalno mogao biti odbijen od povjerenstva u fazi obrane sinopsisa, kao i u završnoj

fazi obrane doktorata. Očekuje da mladi znanstvenici percipiraju rad na doktorskoj disertaciji na isti način kao i ona, to jest da „ginu za to i da mi je to jako stalo i da nešto istraže“, a isto načelo vrijedi i za njezine suradnike u nastavi. Od njih očekuje da „hoće ginuti za to, da ih to ozbiljno zanima i da će jako puno u tome raditi. Dakle da mogu puno raditi. Dakle, ako ih zanima samo neki lagani posao onda da ne dolaze k meni jer da se kod nas gine.“ Najžalosnijim smatra kada se u sustavu visokog obrazovanja zapošljavaju mladi znanstvenici koji nisu spremni „ginuti“ za svoj posao odnosno predano i s ljubavlju ga odrađivati.

Na njezinu percepciju mentorskog odnosa i očekivanja koje postavlja pred svoje doktorande i suradnike u nastavi, zasigurno je snažno utjecao i njezin mentor na doktorskoj disertaciji kojeg u intervjuu nerijetko samoinicijativno spominje u kontekstu njegova neprocjenjiva značenja. Ističe sljedeće: „Ja sam, dakle, ja pokušavam slijediti profesora [ime], ali nemrem do kraja.“ Za svog mentora ističe da je „predivan“, da je „jedno divno biće“ te da „zbog njega postoji.“ Ističe da je riječ o mentoru koji „sve zna“, koji je zbog svog širokog znanja „mentorirao milijun ljudi različitih svjetonazora“ i omogućio je tim ljudima da se bave onime što ih zanima. Smatra da je pomogao mnogim znanstvenicima, da ih je branio te da je joj osobno jako dugo vremena bio njezin korektiv u znanstvenom smislu jer joj je postavljao ključna pitanja vezana za njezin znanstveni rad.

2.2. Percepcija Dore kao poštene, odgovorne i profesionalne mlade znanstvenice i nastavnice te divne osobe. Kada govori o Dori, njezina mentorica govori o iznimno pozitivnoj percepciji ove mlade znanstvenice i njihova međusobnog odnosa. Za Doru ističe da je proizašla iz jako dobre generacije studenata, generacije u kojoj su studenti „grizli“ i „bili jako dobri i pametni“ te ih se nekolicina nakon završenog studija zaposlila na fakultetu. Ističe da je s Dorom željela započeti suradnju tako da je najprije uključi u rad u nastavi, kako bi Dora mogla otkriti je li to zaista posao kojim se želi baviti. Prema riječima mentorice, Dora se prilikom donošenja ove odluke vodila načelom da odabere posao koji će je usrećiti i zbog kojeg će rado odlaziti na posao. Mentorica Doru opisuje na sljedeći način: „Ona je jedno izuzetno fino, vrijedno, pametno, inteligentno stvorenje.“ U više navrata mentorica ističe da je Dora fina, draga, krasna, smirena, profesionalna i vrijedna, a u svojoj asistentskoj ulozi bila je „silno odgovorna“ i „silno poštena.“ Zbog toga je mentorica u nju imala „beskrajno povjerenje“ te je znala da u njihovom odnosu neće biti problema. Mentorica navodi sljedeće: „Voljela bih da ona tako

ima svog asistenta kao što sam ja imala nju, takvoga. Znaš ono, pametnu i finu osobu, pa se nadam da bude imala.“ U nastavu ju je uvodila tako da je najprije sudjelovala u pregledavanju i ocjenjivanju studentskih pisanih ispita, a kasnije je krenula i samostalno sastavljati ispite za studente. Mentorica smatra da je to za Doru bilo korisno jer je tako učila gradivo, a istovremeno njoj pomagala da ne odrađuje sama cijeli posao. Sudjelovala je na mentoričnim predavanjima, pratila njezine bilješke, a nakon toga ubrzo i sama nastavila raditi i usustavljivati nastavu. Nakon što je stjecanjem doktorata njihov formalni odnos završio, mentorica navodi da joj se Dora obratila s riječima u kojima joj zahvaljuje ne samo za znanstvenu nego i ljudsku podršku. Mentorica navodi da ju je u procesu odabira teme doktorskog rada pustila da odabere temu koja je najviše zanima te navodi da ju je kasnije citirala u svojim radovima. Smatra da je „najveći uspjeh kad te citira mentor“ te je sretna zbog činjenice da je može citirati jer to upućuje na kvalitetu njezina rada. Nakon formalnog razilaženja i odlaska mentorice na drugu instituciju, njih su dvije nastavile surađivati (primjerice u recenziranju i promociji radova), iako njihov odnos nije suviše privatan. Mentorica smatra da je dobro djelovala na Doru, posebice iz razloga jer vjeruje da se Dora bavi onime što voli te da je u tome jako dobra.

E. Analiza studentskih evaluacija nastave

Dora je za potrebe ovog istraživanja dostavila rezultate studentskih evaluacija nastave za ak. god. 2016./2017. i ak. god. 2017./2018. koje sadrže skupne pokazatelje uspješnosti nastavnog rada po pojedinim studijskim grupama na kojima Dora održava nastavu. U izvješćima su prikazane skupne procjene studenata šest različitih studijskih grupa koje su pohađale tri različita kolegija na kojima Dora održava nastavu za obje akademske godine. Ukupni rezultati pokazuju da je Dora tijekom akademske godine od studenata bila rangirana kao peta najbolje ocijenjena nastavnica na svojoj instituciji (od ukupno 160 nastavnika), a akademske godine 2017./2018. rangirana je kao treća najbolja nastavnica od ukupno 159 nastavnika koji su te godine bili zaposleni na instituciji. Objе godine prosječna ocjena kojom su je studenti ocijenili iznosila je 4,97. U Tablici 21 vidljivi su objedinjeni podaci koji prikazuju prosječne ocjene nastavnog rada na pojedinim studijskim grupama te prosječne ocjene na razini svih grupa u akademskoj godini. Studenti su procjenjivali dostupnost nastavnice za konzultacije, kvalitetu i dostupnost materijala, razumljivost i jasnoću nastave, redovitost održavanja nastave i

korektnost nastavnika pri ocjenjivanju, a prosječni rezultati izrazito su visoki u svim studijskim grupama iznad 4,9.

<i>Ak. godina</i>	<i>Studijska grupa</i>	<i>Broj studenata koji su ispunili obrazac za evaluaciju</i>	<i>Prosječna ocjena rada nastavnika na pojedinoj studijskoj grupi</i>	<i>Ukupna prosječna ocjena svih studijskih grupa</i>
2016./2017.	1	75	4,95	4,97
	2	43	4,95	
	3	69	4,99	
	4	45	5	
	5	50	5	
	6	54	4,96	
2017./2018.	1	85	4,99	4,97
	2	60	4,93	
	3	30	4,97	
	4	99	4,98	
	5	80	4,94	
	6	40	5	

Tablica 21: Deskriptivni pokazatelji rezultata studentskih evaluacija nastave (Dora)

Temeljem analize studentskih evaluacija nastave također se saznaje zanimljiv podatak, a to je da studenti neovisno o uspjehu i konačnim ocjenama koje su stekli na kolegiju, vrlo visoko procjenjuju kvalitetu nastavnog rada ove nastavnice. Primjerice, u akademskoj godini 2016./2017. prosječni rezultati studentskih procjena iz svih 6 studijskih grupa pokazuju da su studenti koji su na kraju kolegija ostvarili ocjenu izvrstan (njih oko 66 %), Dorin rad procijenili ocjenom 4,98; vrlo dobri studenti (njih oko 21 %) nastavu su ocijenili ocjenom 5,0; dobri studenti (njih oko 6 %) nastavu su procijenili ocjenom 4,9; studenti koji su ostvarili ocjenu dovoljan (njih oko 2 %), nastavu su procijenili ocjenom 4,6, dok studenti koji nisu položili kolegij (njih oko 3 %) nastavu procjenjuju ocjenom 4,8.

Nadalje, analizirani su komentari studenata koji su navedeni u opisnom dijelu evaluacije i to ukupno 42 komentara studenata (18 komentara iz ak. god. 2016./2017, a 24 komentara iz ak. god. 2017./2018). Prvi zaključak analize komentara jest da su svi komentari studenata pozitivni, odnosno da su studenti iznimno zadovoljni ovom nastavnicom, njezinim načinom rada u nastavi i zanimljivošću sadržaja koji predaje. U Tablici 22 prikazane su frekvencije pojavnosti riječi kojima studenti opisuju ovu mladu znanstvenicu i nastavnicu. Uočava se da se studenti Doru dominantno percipiraju kao izvrsnu (najbolju, odličnu) i pristupačnu nastavnicu koja ih potiče na kritičko mišljenje i diskutiranje. Prepoznaju njezinu ljubav i žar za radom u nastavi, percipiraju je kao nastavnicu koja je profesionalna, a istovremeno vedra, draga, korektna i otvorena.

<i>Kako studenti percipiraju Doru?</i>	<i>(f)</i>
Pristupačna/dostupna/susretljiva	7
Odlična	7
Najbolja	5
Prihvata mišljenja studenata i potiče ih na kritičko mišljenje	5
Draga	4
Super	2
Radi svoj posao s ljubavi, užitkom i žarom	2
Spremna pomoći, vedra, profesionalna, kompetentna, genijalna, vrhunska, uzor ostalim profesorima, predana/posvećena radu, odlično objašnjava gradivo, korektna, otvorena, dobro raspoložena	Po 1

Tablica 22: Percepcija Dore iz perspektive studenata

Temeljem studentskih evaluacija nastave vrlo je lako zaključiti da je riječ o iznimnoj nastavnici koju studenti iznimno vole i poštuju. Opisuju je kao nastavnicu o kojoj se govori „samo u superlativima“, koja je „apsolutno najbolja“, koja „vjerojatno razumje studente više od većine profesora“, čiji je način predavanja „jednostavno genijalan“ i zbog koje studenti „doslovno ne mogu dočekati“ upisati se na neki od njezinih sljedećih kolegija. Sudjelovanje na njezinim predavanjima studenti opisuju kao „jedna od najboljih predavanja na kojima su u životu prisustvovali“, a „nisu ni pomišljali da bi sadržaj mogao biti prezentiran na tako zanimljiv način.“ Mnogi su studenti izrazili zahvalnost zbog mogućnosti pohađanja njezinih kolegija, što primjerice ilustrira sljedeći komentar: „Svako njeno predavanje slušam s užitkom i nemam drugih riječi osim pohvala za način kako profesorica predaje te kakav odnos ima sa studentima.“

Najveći broj studenata pohvalio je zanimljivost sadržaja predavanja i same nastavnice. Većina komentara odnosi se na činjenicu da su predavanja jako zanimljiva što ilustriraju brojni primjeri (npr. „Jako je zanimljiva i nije ju uopće teško slušati na predavanjima. Bude toliko dobro da ostaviš mobitel i slušaš“; „Prezanimljiva predavanja“; „Jedna od najboljih profesorica na fakultetu, uvijek zanimljiva predavanja čak i suhoparne teme učini zanimljivim“; „Predavanja su zanimljiva i ona ih približi studentima na jednostavan i lak način i sve što nam kaže tijekom predavanja, upamtimo.“).

Nadalje, uočava se da se veći dio komentara odnosi na zadovoljstvo studenata zbog činjenice da su na nastavi poticani da aktivno sudjeluju, diskutiraju i kritički promišljaju o sadržaju, a da se njihovo mišljenje ne osuđuje ili procjenjuje (npr. „Za svaku pohvalu je to što prihvaća naše mišljenje, i uči nas argumentirati svoje stavove“; „Ogromna zahvala profesorici na svakoj ukazanoj prilici, sekundi razumijevanja, poticanju vlastitog kritičkog mišljenja“; „Kolegij je

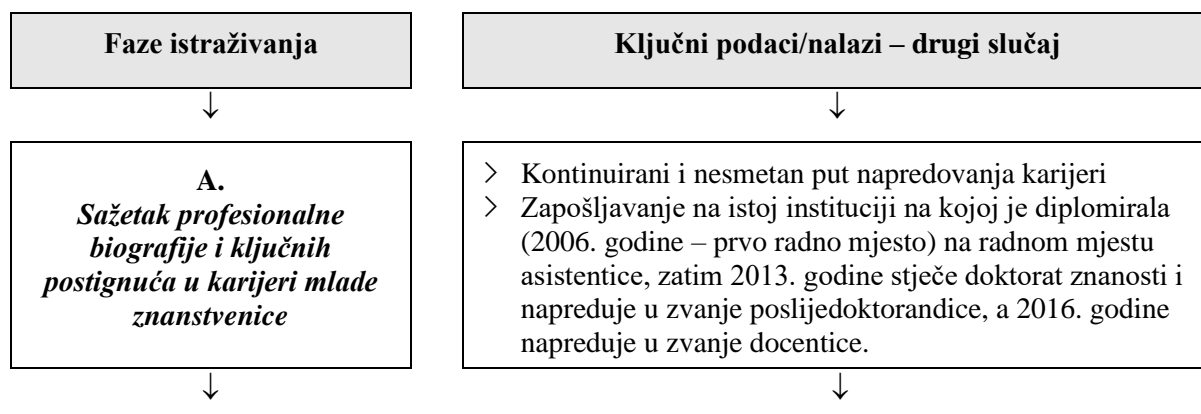
savršeno osmišljen da student postepeno razvija sposobnosti pisanja i kritičkog razmišljanja, mislim da će mi uvijek biti jako korisno sve što smo naučili.“).

Dio komentara odnosi se na pohvalu organizacije nastave. Neki od tih komentara su sljedeći: „Savršeno zamišljen silabus“; „Organizacija kolegija je bila odlična“; „Odlična profesorica, svaka čast. Sve odrađeno bas kako i treba biti. Treba biti uzor ostalim profesorima sa svojom organizacijom i programom“; „Fantastičan način rada i koncept kolegija.“.

Svakako valja istaknuti nekolicinu komentara koji upućuju na doista snažan utjecaj koji ova nastavnica ima na studente odnosno na promjenu njihova mišljenja i ponašanja. Primjerice, za istaknuti je komentare studenata koji navode da su zbog sudjelovanja na nastavi počeli promišljati o upisu doktorskog studija ili su primjerice počeli čitati knjige za koje prije nisu imali nikakav interes. Komentari koji ilustriraju ovaj opis su sljedeći: „uspjela mi je ponovno probuditi želju i ljubav za predavanjem o (disciplini), (...) i motivirala me da razmislim o doktoratu iz [područja humanističkih znanosti]“; „profesorica mi je vratila vjeru u faks“; „ogromna zahvala profesorici na (...) pretvaranju studenta u bolje profesore, stručnjake i humaniste, ali i oblikovanju istih u ono najbitnije – bolje ljude“.

F. Zaključci istraživanja drugog slučaja

Na samom kraju istraživanja drugog slučaja, prikazani su ključni nalazi svih provedenih dionica istraživanja koji se odnose na istraživanje slučaja docentice Dore iz područja humanističkih znanosti.



<p style="text-align: center;">B. <i>Analiza institucijskog okruženja</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> › Fakultet s oko 170 zaposlenika i oko 1300 studenata, bavi se područjem društvenih i humanističkih znanosti › Postoje formalno razrađeni mehanizmi osiguravanja kvalitete nastave (sustav kvalitete, suradnička procjena nastave, studentske evaluacije nastave čijoj se provedbi i izvještavanju o rezultatima kontinuirano posvećuje posebna pozornost). › Problemi loše organiziranog rasporeda i nedostatka prostora prepoznat kao institucijski izazovi u radu u nastavi › Organiziraju se edukacije koje nastavnicima omogućavaju stjecanje i razvoj nastavničkih kompetencija, a uspješan nastavni rad se nagrađuje › Međuljudski odnosi (između nastavnika međusobno te nastavnika i studenata) su vrlo kolegijalni i poticajni.
↓	↓
<p style="text-align: center;">C. <i>Intervju s mladom znanstvenicom</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> › MIKRORAZINA – Emotivna mlada nastavnica koja voli svoj posao i odrađuje ga s velikom strašću i zadovoljstvom › MEZORAZINA – Pozitivno i poticajno radno okruženje na instituciji u kojem se njeguje važnost nastavnoga rada i grade intenzivni i bliski međuljudski odnosi › MARKRORAZINA – Nastava i rad sa studentima prepoznati kao važni mehanizmi za mijenjanje predrasuda i stavova o važnosti discipline
↓	↓
<p style="text-align: center;">D. <i>Intervju sa „značajnim drugim“</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> › Intervju s mentoricom › Nastavnica čiji je profesionalni put obilježen iznimnom strašću prema poslu, osobito prema nastavi i radu sa studentima na koje nastoji potaknuti na promišljanje o životnom vrijednostima › Kvalitetan mentorski i ljudski odnos obilježen međusobnim povjerenjem i poštivanjem
↓	↓
<p style="text-align: center;">E. <i>Analiza studentske perspektive</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> › Studentske evaluacije nastave: › vrlo visoke procjene studentskih evaluacija nastave › pristupačna/dostupna/susretljiva; odlična; najbolja; prihvaća mišljenja studenata i potiče ih na kritičko mišljenje; draga; super; radi svoj posao s ljubavi, užitkom i žarom; spremna pomoći, vedra, profesionalna, kompetentna, genijalna, vrhunska, uzor ostalim profesorima, predana/posvećena radu, odlično objašnjava gradivo, korektna, otvorena, dobro raspoložena

Tablica 23: Zaključci istraživanja drugog slučaja (Dora)

5.3. Rezultati istraživanja trećeg slučaja – Tena

Sljedeći je na redu prikaz istraživanja trećeg slučaja – mlade znanstvenice zaposlene u području biomedicine i zdravstva, čiji je slučaj u ovom istraživanju predstavljen pod pseudonimom „Tena.“ Na samom početku prikazan je (A) sažetak njezine profesionalne biografije i ključnih postignuća u karijeri, zatim slijedi (B) prikaz institucijskog okruženja u kojem je ova mlada znanstvenica zaposlena; (C) prikaz tematske analize intervjua u kojima je Tena sudjelovala; (D) obrazloženje razloga zbog kojih nije bilo moguće provesti intervju sa „značajnim drugim“ (E) prikaz tematske analize fokus grupe s Teninim studenticama te (F) temeljni zaključci koji proizlaze iz promatranja svih faza u istraživanju ovog slučaja.

A. Sažetak profesionalne biografije i ključnih postignuća u karijeri mlade znanstvenice

Tena je rođena 1980. godine. Razdoblje pohađanja gimnazije smatra značajnim razdobljem svojeg života. Bila je izvrsna učenica, bavila se debatom i postizala izvrsne uspjehe. Debata ju je naučila da „kad imaš neki problem i neku temu koju trebaš obraditi, treba sagledati argumente za i protiv s jedne i druge strane, konstruktivno razmisliti o tome, napraviti si nekakav brainstorming, posložiti točke što je važna, što je nevažna informacija, što je bitno prenijeti nekome dalje i elokventno to prezentirati.“ Sudjelovanje u radu debatnog kluba smatra jednim od najkorisnijih iskustava u svom obrazovanju koje često oštro kritizira jer smatra da je zastario i da ne priprema učenike za stvaran život. Po završetku srednje škole, osjećala se „pogubljeno“, nije imala jasnu viziju u kojem smjeru želi nastaviti svoje obrazovanje, razmišljala je o upisu na studij književnosti, novinarstva ili ekologije. Na kraju se ipak je odlučila za studij iz područja biomedicine i zdravstva budući da je odmalena kod sebe prepoznala potrebu za pomaganjem slabijima i ugroženima.

Godine 1999. upisuje se na studij iz područja biomedicine i zdravstva, a već na prvoj godini otkrila je da na fakultetu postoje nastavnici koji se bave područjem koje ju osobito zanima, stoga započinje s volontiranjem na njihovim projektima, a ubrzo je bila angažirana i kao demonstratorica. Za sebe procjenjuje da je bila marljiva studentica, vrlo aktivna u studentskim udrugama, angažirana kao urednica studentskog časopisa, a nastavila se baviti i debatom. Na četvrtoj godini studija sudjelovala je u radu na jednom međunarodnom projektu, gdje je, procjenjuje, imala prilično velike odgovornosti. Sudjelovala je u provođenju terenskih i

laboratorijskih istraživanja te objavljivala studentske znanstvene radove koji su bili nagrađivani dekanovom i rektorovom nagradom. Diplomirala je 2006. godine s izvrsnim prosjekom ocjena te je bila među 10 % najboljih studenata generacije.

Po završetku studija nije bilo mogućnosti da se zaposli na instituciji, tako da je kraće vrijeme bila je zaposlena kao stručna suradnica u jednoj farmaceutskoj tvrtki. Međutim, ubrzo napušta taj posao te se 2007. godine zapošljava na fakultetu kao stručna suradnica na projektu na određeno vrijeme (kraće od dvije godine). Posao u farmaceutskoj tvrtki ostavila je jer joj je djelovao „suhoparno“ te je nije zadovoljavao s emotivne i kreativne strane, dok istovremeno posao na fakultetu, iako je bio tri puta manje plaćen, smatra izvrsnom opcijom i ostvarenjem sna. Rad na projektu bio je vrlo odgovoran (odgovornost za budžet od nekoliko stotina tisuća eura), a imala je osobito značajnu podršku jednog kolege s kojim se kasnije sprijateljila i izgradila blizak privatni (partnerski) odnos. Nakon otprilike godinu dana rada na ovom projektu, prelazi na drugi zavod unutar iste institucije odnosno drugo radno mjesto koje joj pruža više sigurnosti i bolji ugovor o radu (mjesto asistenta).

Godine 2009. godine upisuje se i na doktorski studij na istoj instituciji, a paralelno s pohađanjem doktorskog studija, radi i u nastavi gdje navodi da je uglavnom prepuštena sama sebi. Kritična je spram iskustva studiranja na doktorskoj razini. Navodi da su ispiti na studiju bili krajnje nezahtjevni te da na studiju nije ništa naučila. Unatoč tome, voli svoj doktorat i ponosna je na njega, a proces rada na doktorskoj disertaciji također nije za nju bio poseban izazov. Navodi da za vrijeme rada na doktoratu nije imala puno nastave pa se mogla fokusirati na istraživački rad. Upravo zbog njezina brzog i intenzivnog tempa rada, obrana njezine doktorske disertacije smatrala se preuranjenom i u tom kontekstu – neprimjerenom, kako opisuje kroz sljedeći navod: „Umjesto da na mom faksu bude bravo, super, napravila si to za tri godine, bilo je – koji je tebi vrag mala, ne možeš doktorirati.“ Disertaciju je obranila 2011. godine, a u trenutku obrane imala je iza sebe i značajan broj (preko deset) objavljenih originalnih znanstvenih radova, suautorstva u knjigama te brojna druga priopćenja. Osim radova koji svjedoče o njezinoj iznimnoj znanstvenoj produktivnosti, dobro je međunarodno umrežena, međutim za sebe ipak kaže da je „prosječna“ i da samo odrađuje posao za koji je plaćena.

Proces profesionalnog napredovanja na docentsko radno mjesto obilježila je situacija u kojoj joj je sugerirano da se, unatoč tome što premašuje tražene uvjete, ne prijavi na natječaj. Na natječaj, koji je bio otvoren na drugom zavodu ipak se prijavila uz veliku podršku i na nagovor prijatelja i partnera. Posao ipak nije dobila ona, već drugi, manje kvalificiran, kolega, te je

nakon toga doživjela brojne neugodnosti i kako kaže „šikaniranje“ u svom radnom okruženju. Situacija se smirila nakon što je zaprijetila da će tužiti fakultet, na što je fakultet reagirao tako da je ipak osigurao njezino napredovanje na docentsko radno mjesto što je i prihvatila 2016. godine, ponajviše iz egzistencijalnih razloga. Svjesna je okolnosti u kojima je dobila posao i nije joj problem o tome javno govoriti. Upravo zbog tih okolnosti, njezina satnica za rad u nastavi manja je u odnosu na druge kolege, jer je kako kaže „satnica na mom zavodu je izmišljena.“ Ova situacija samo je dodano „nahranila“ njezinu sveprisutnu kritičnost spram akademske zajednice. Iako se smatra privilegiranom što ima mogućnost raditi u akademskoj zajednici, jer kako kaže „stvarno možemo lijepo živjeti, možemo lijepo kombinirati svoj poslovni i privatni život“, frustrirana je zbog činjenice da se događaju kriminalne aktivnosti na koje nema reakcija, a kamoli sankcija.

Unatoč svemu, Tena ističe da voli svoj posao i da u njemu vidi smisao jer ima autonomiju da se bavi onime što voli. Voli rad u nastavi i rad sa studentima, a svoje stavove o životu i radu često otvoreno komunicira sa studentima s kojima ima vrlo otvoren i nekonvencionalan odnos. U svom radu nastoji studente potaknuti na aktivizam i promišljanje o njihovoj društvenoj ulozi. Svake godine nastoji studente zainteresirati za znanstveni rad i pokazati im svijet znanosti te ih potiče da pišu studentske znanstvene radove. U području kojim se bavi surađuje s kolegama s kojima je u dobrim odnosima, iako donekle postoji i rivalstvo koje se manifestira prilikom prijave na projekte.

Tena je vrlo angažirana u humanitarnim organizacijama te se smatra humanitarkom i volonterkom, a angažman u udrugama civilnog društva ostvarila je još za vrijeme studentskih dana. U Teninu iskustvu posebno značajnu ulogu ima njezin partner, koji je također član akademske zajednice, štoviše zaposlenik na istoj instituciji. Tena i njezin sadašnji partner upoznali su se za vrijeme dok je Tena bila studentica zadnje godine studija, a sadašnji partner (nevjenčani suprug) tada joj je bio mentor na studentskom radu. Kasnije su surađivali i na projektu na kojem se Tena zaposlila, a smatra ga neformalnim mentorom u procesu pisanja disertacije. Naposljetku su se zbližili i „završili skupa“, a danas su roditelji jednog djeteta.

U trenutku provođenja intervjua (2018. godine), Dora ima navršenih 38 godina i 11 godina iskustva rada na instituciji. U trenutku zapošljavanja na instituciji, ima navršenih 27 godina života. Na radnom mjestu asistentice odnosno više asistentice zaposlena je 4 godine (od 2008. do 2012. godine). Doktorat znanosti stekla je sa 31 godinom (2011. godine). Na radnom mjestu poslijedoktorandice zaposlena je 4 godine (od 2012. do 2016.), a godine 2016. zapošljava se na radnom mjestu docentice. Podaci o citiranosti i broju objavljenih radova ove mlade

znanstvenice, temeljem aplikacije *Publish or Perish* upućuju visoku znanstvenu produkciju točnije na preko 200 različitih radova objavljenih u periodu od 2007. godine pa do danas, te 440 citata. H-indeks ove mlade znanstvenice za područje prirodnih znanosti iznosi 12. (Tablica 24).

<i>Pseudonim dodijeljen za potrebe ovog istraživanja: Tena</i>	
<i>Područje znanosti:</i>	Biomedicina i zdravstvo
<i>Godina rođenja:</i>	1980.
<i>Dob u trenutku provođenja intervjua:</i>	38
<i>Radni staž na instituciji u trenutku provođenja intervjua:</i>	11 god
<i>Obiteljski status:</i>	Neudana/majka jednog djeteta
<i>Vrsta završene srednje škole:</i>	Gimnazija
<i>Godina upisa na diplomski studij:</i>	1999.
<i>Godina upisa na doktorski studij:</i>	2009.
<i>Diplomski i doktorski studij završen na istoj instituciji na kojoj je zaposlena:</i>	Da
<i>Iskustvo rada na drugom radnom mjestu:</i>	Da
<i>Dob (godina) u trenutku zapošljavanja na instituciji:</i>	27 (2007. god.)
<i>Dob (godina) u trenutku stjecanja doktorata:</i>	31 (2011. god)
<i>Dob (godina) u trenutku stjecanja docenture:</i>	36 (2016. god)
<i>Zvanje znanstvene novakinje /asistentice:</i>	4 god. (2008. – 2012).
<i>Zvanje više asistentice/ poslijedoktorandice:</i>	4 god. (2012. – 2016).
<i>Broj objavljenih radova (2007 – 2020):</i>	211
<i>Broj citata (2007 – 2020):</i>	440
<i>H-indeks znanstvenice:</i>	12
<i>(efekte „količine“ – broja objavljenih radova i „kvalitete“ – broja citata)</i>	

Tablica 24: Prikaz osnovnih informacija o trećem slučaju (Tena)

B. Analiza institucijskog okruženja

Za potrebe detaljnog opisa institucijskog okruženja, prikazanog u ovom poglavlju, prikupljane su informacije s mrežnih stranica institucije te su analizirani sljedeći dokumenti:

<i>Vrsta dokumenata</i>	<i>Broj analiziranih dokumenata</i>
Strategije razvoja institucije/znanstveno-istraživačkog rada	3
Godišnja izvješća o radu institucije (ljetopisi)	12
Dokumentacija povezana uz politiku/sustav osiguravanja kvalitete (politika kvalitete, priručnik za osiguravanje kvalitete, godišnji planovi i izvješća te priopćenja o radu odbora za kvalitetu, godišnja izvješća o kvaliteti nastave)	3
Dokumentacija postupka neovisnog vanjskog vrednovanja institucije (reakreditacija institucije)	6
Ostali dokumenti (pravilnici, izvješća...)	4
Izvješća i priopćenja Državnog zavoda za statistiku Republike Hrvatske i Agencije za znanost i visoko obrazovanje	18
Ukupno:	46

Tablica 25: Prikaz analiziranih dokumenata (institucija 3)

Osnovne informacije o instituciji

Ova institucija bavi se područjem biomedicine i zdravstva, a znanstveno-nastavni rad organiziran je i podijeljen u 24 ustrojbene jedinice na kojima je zaposleno oko 330 djelatnika. Ipak, valja istaknuti da je zbog specifičnosti profesije i organizacije rada, tek nešto više od 50 % djelatnika zaposleno u znanstveno-nastavnim, stručnim i suradničkim zvanjima.

Instituciju u prosjeku pohađa oko 900 studenata godišnje i to na redovitom studiju, a uz njega se još izvodi i doktorski studiji te brojni specijalistički studiji. U prosjeku se na prvu godinu upisuje oko 130 studenata, a svake godine ih diplomira oko 80. Ako se uzmu u obzir dostupni podaci reakreditacijskog postupka institucije, prema kojemu je na instituciji u 2015. godini bilo zaposleno tek nešto više od 100 znanstvenika (doktora znanosti, izabраниh u zvanje, redovnih), tada se može zaključiti da je prosječan omjer nastavnika i studenata 1 : 9 što je ocijenjeno kao primjeren omjer.

Iz dokumenata koji se bave povijesnim pregledom razvoja ove institucije i pregledom diplomiranih studenata saznaje se da je riječ o instituciji koja obrazuje kadar u jednoj, prema tradicionalnom shvaćanju, dominantno muškoj profesiji. Takvo je stanje uočeno od samih

početaka djelovanja ove institucije pa sve do 2000-ih godina kada se počelo događati da broj diplomiranih studentica premašuje broj diplomiranih studenata. Temeljem dostupnog popisa djelatnika na mrežnim stranicama institucije, zaključuje se da je trenutno na instituciji zaposleno oko 57 % žena i 43 % muškaraca, a prema podacima Hrvatskog državnog zavoda za statistiku, 2017. godine na ovoj je instituciji diplomiralo je oko 70 % studentica i 30 % studenata, stoga bi se temeljem ovih podataka moglo govoriti o promjeni percepcije ove profesije kao dominantno muške.

Utemeljenje/osnivanje institucije		početak 20-ih godina prošlog stoljeća		
Područje znanosti		Biomedicina i zdravstvo		
Broj odjela/ustrojbenih jedinica:		24		
Vrsta studijskog programa	Integrirani preddiplomski i diplomski studij:	1		
	Doktorski studij:	3		
	Ostali studiji (specijalistički i sl.):	17		
Struktura zaposlenika	Okvirni broj zaposlenih:	170		
	Zastupljenost nastavnika u zvanjima:	Znanstveno-nastavna zvanja	Suradnička i stručna zvanja	Ostala stručna i nastavna zvanja
		80,1	21,6	8,8
	Omjer nastavnika i studenata:	1 : 9		
Struktura studentskog tijela	Ukupan broj studenata:	902	Ž = 57,0 % M = 43,0 %	
	Broj studenata koji se upisuju na 1. godinu studija:	130	Ž = 65,8 % M = 34,2 %	
	Broj studenata koji diplomiraju na kraju ak. god.:	73	Ž = 65,8 % M = 34,2 %	
	Postotak studenata koji dovršavaju studij:	56,1 %		
Politika kvalitete	Pravilnik kvalitete:	DA, usvojen 2011. godine		
	Priručnik kvalitete:	DA, usvojen 2014. godine		
	Pravilnik o nagrađivanju uspješnih nastavnika:	DA, usvojen 2013. godine		
Ocjena kvalitete (2015.)²⁵	1. Upravljanje visokim učilištem i osiguravanje kvalitete	UGLAVNOM PROVEDENO		
	2. Studijski programi	POTPUNO PROVEDENO		
	3. Studenti	UGLAVNOM PROVEDENO		
	4. Nastavnici	UGLAVNOM PROVEDENO		
	5. Znanstvena i stručna djelatnost	UGLAVNOM PROVEDENO		
	6. Mobilnost i međunarodna suradnja	UGLAVNOM PROVEDENO		
	7. Resursi: stručne službe, prostor, oprema i financije	UGLAVNOM PROVEDENO		

Tablica 26: Prikaz podataka o instituciji 3

²⁵ Temeljem [Kriterija za ocjenu kvalitete dijela djelatnosti visokih učilišta u sastavu sveučilišta](#), postupak reakreditacije proveden 2015. godine

Institucionalni strateški ciljevi i politika osiguravanja kvalitete

Analizirani su strateški dokumenti institucije kojima se definirao razvoj institucije u periodu od 2012. do 2020. godine, a za potrebe ovog poglavlja posebno je istaknuto kako se na instituciji planira nastavni rad. Aktualna strategija razvoja institucije upućuje na to da institucija želi postati primjer sveobuhvatnog nastavnog i istraživačkog središta te konstantno unaprjeđivati kvalitetu nastavnog rada. Briga o usavršavanju nastavnika za rad u nastavi i održavanje sustava kvalitete nastave ističu se kao strateški ciljevi institucije. Strategija koja je prethodila aktualnoj ne razlikuje se značajno u definiranju nastavne djelatnosti. Nadalje, iz aktualne strategije znanstveno-istraživačkog rada, iščitava se da institucija želi postati neprijeporno sjedište nastavne i znanstvene izvrsnosti u kojoj se nastava temelji na istraživanju odnosno želi se postići puna sinergija i nedjeljivost ovih dviju djelatnosti. Istraživačka djelatnost smatra se temeljnim uvjetom za razvoj nastave, a dosadašnje reference institucije jamče kvalitetu nastavnog, ali i znanstvenog i stručnog rada, kao i kompetencija nastavnika. Zaključak pregleda strateških dokumenata upućuje na to da se institucija nastoji profilirati ne samo kao nacionalni već i kao regionalni kao centar znanstvene i nastavne izvrsnosti te da se snažno zalaže za osiguravanje međusobnu povezanosti znanstvenoistraživačkog i nastavnog rada.

Pregledom godišnjih izvješća o radu institucije može se zaključiti da institucija nastoji realizirati ciljeve koje postavlja. Uočava se da se svake akademske godine redovito radi na unaprjeđenju (izmjenama i dopunama) studijskih programa, na nabavci nove opreme potrebne za kvalitetniju realizaciju nastavne i istraživačke djelatnosti, zatim se uočava uključenost djelatnika u brojne projektne aktivnosti, provode se programi cjeloživotnog obrazovanja te se radi na trajnom usavršavanju nastavnika.

Na instituciji postoji niz pravnih akata i ostalih dokumenata kojima se definiraju standardi i procesi osiguravanja kvalitete – politika kvalitete, pravilnik o osiguravanju kvalitete, priručnik za osiguravanje kvalitete, dokumentacija povjerenstva/odbora za kvalitetu koji djeluje pri instituciji. U tim je dokumentima istaknuta važnost trajnog i dosljednog rada na unaprjeđenju kvalitete cjelokupnog rada (nastavnog, znanstvenog, stručnog, administrativnog) kako bi institucija afirmirala kao jedna od vodećih institucija visokog obrazovanja u zemlji. Ističe se važnost usklađenosti institucijskih akata s važećim nacionalnim zakonskim okvirom, sveučilišnim pravnim aktima ako i s Europskim standardima i smjericama za osiguravanje kvalitete u području visokog obrazovanja.

Pravilnik o sustavu osiguravanja kvalitete pri ovoj instituciji usvojen je 2011. godine, kada je osnovano i povjerenstvo (odbor) za osiguravanje kvalitete. S ciljem osnaživanja mentorskih kapaciteta na instituciji, iste je godine organizirana radionica za mentore, a povjerenstvo za osiguravanje kvalitete počinje planirati svoj rad na godišnjoj razini i izvještavati o provedenim aktivnostima. Godine 2014. institucija izdaje priručnik za osiguravanje kvalitete kojim se definiraju procesi osiguravanja kvalitete, a osnovan je i ured za osiguranje kvalitete na instituciji. Priručnikom su definirani standardi kvalitete, a jedan od ciljeva jest dosegnuti najviše razine kvalitete u svim djelatnostima.

Nadalje, analizirani su dokumenti proizašli iz procesa vanjskog vrednovanja institucije provedenog 2008. godine te reakreditacije institucije provedene 2015. godine. Kada je riječ o nastavnom radu, vidljivo je da institucija unosi promjene u svoj nastavni rad s ciljem njegova poboljšanja na temelju rezultata studentskih evaluacija nastave, analize prolaznosti studenata te analize opterećenja i ukupne funkcionalnosti programa. Dokumentacija proizašla kao rezultat procesa reakreditacije iz 2015. godine, vezano za zadovoljavanje „kriterija za ocjenu kvalitete visokih učilišta u sastavu sveučilišta“, institucija je visoko ocijenjena, pri čemu je 6 od 7 kriterija ocijenjeno s „uglavnom provedeno“, dok je jedan kriterij procijenjen kao „u potpunosti proveden“. Rezultati procesa reakreditacije upućuju na to da su mehanizmi za praćenje kvalitete nastavnog rada procijenjeni funkcionalnima. Institucija je prednosti i nedostatke u svom radu koji su detektirani ovim procesom vrednovanja, ugradila u svoje strateške dokumente koje je bila obvezna razraditi (jedan od obveznih zahtjeva proizašlog iz procesa reakreditacije).

Mogućnosti za stjecanje, razvoj i nagrađivanje nastavničkih kompetencija

Tijekom posljednjih desetak godina na ovoj je instituciji proveden niz edukacija za rad u nastavi, međutim nedostaju konkretniji podaci o kvaliteti i korisnosti takvih edukacija, broju polaznika i sl. Uočava se da institucija kroz svoje pravne akte nastoji osigurati razvoj vještina i kompetencija potrebnih za kvalitetan nastavni rad u vidu edukacija i provođenja samoevaluacija nastavnika. Međutim, kada je riječ o edukaciji nastavnika za radu u nastavi, uočava se da takve mogućnosti koristi tek dio osoblja što zapravo odaje potpuniju sliku o realnom stanju posjećenosti edukacija koje se organiziraju u okviru politike kvalitete.

Konkretno, analiza dokumentacije upućuje na sljedeće: 2007. godine osigurana je edukacija za nastavnike za korištenje online platformi za udaljeno učenje, a 2010. godine u suradnji s uredom za kvalitetu pri sveučilištu, održano je nekoliko predavanja za nastavnike na temu

osiguravanja kvalitete. Iste su godine na institucije održane i edukacije za nastavnike na temu učenja i poučavanja u visokoškolskoj nastavnike te je osiguran odlazak nastavnika na višednevni tečaj o aktivnom učenju i kritičkom mišljenju. Tijekom kasnijih godina ističu se edukacije o provedbi Europskih standarda i smjernica za osiguravanje kvalitete te o poučavanju usmjerenom na studente koje su provedene tijekom 2017. godine. Na instituciji postoji pravilnik koji regulira dodjeljivanje nagrada i priznanja djelatnicima za doprinos u unaprjeđenju nastavnoga rada odnosno nastavnu izvrsnost.

Odnos institucije prema studentima

Kada je riječ o studentima, institucija se u svojim strategijama deklarira kao institucija u kojoj se studenti percipiraju kao prioritet njezina djelovanja. Riječ je o instituciji u kojoj postoji povoljan omjer studenata u odnosu na nastavnike te kao institucija u kojoj je nastava usmjerena prema studentu. Neki od ciljeva koji se, prema definiranim strategijama, nastoje ostvariti u radu institucije odnose se na unaprjeđivanje studijskih programa, karijerno savjetovanje studenata i jače uključivanje studenata u rad tijela institucije. Već u akademskoj godini 2003./2004. uveden mentorski sustav, koji je uz povremene prekide prestajao te ponovo započinjao s radom, a cilj mu je studentima prve godine studija osigurati podršku u snalaženju na studiju. Rezultati vanjskog vrednovanja iz 2015. godine upućuju na to da se nastava se odvija u manjim grupama, koristi e-učenje, i suvremene nastavne metode. Potiče se angažman studenata u strukovnim udrugama i izvannastavnim aktivnostima putem osiguravanja prostornih i financijskih uvjeta za realizaciju takvih aktivnosti, a pravnim aktima institucije definirane su mjere za nagrađivanje uspješnih studenata. Studenti su opisani kao motivirani, zadovoljni podrškom koju im institucija osigurava te komunikacijom i suradnjom sa znanstveno-nastavnim osobljem. Uključeni su u rad tijela institucije i tako doprinose u donošenju odluka.

Studentske evaluacije nastave

Od ak. god. 2005./2006. na instituciji provode studentske evaluacije nastave čije je provođenje bilo u nadležnosti osnovanog povjerenstva za upravljanje kvalitetom nastave. Osim formalnih, sveučilišnih evaluacija na instituciji se provode i interne (institucijske) evaluacije. Rezultati vrednovanja koje je 2008. godine provelo Nacionalno vijeće za visoko obrazovanje, kada je riječ o nastavnom radu, upućuju na to da institucija unosi promjene u svoj nastavni rad s ciljem njegova poboljšanja, a na temelju rezultata studentskih evaluacija nastave, analize prolaznosti studenata te analize opterećenja i ukupne funkcionalnosti programa. Kao izazov uočava se

nemotiviranost kandidata koji se upisuju na studij te neadekvatna spremnost (predznanja) za studij u području biomedicine i zdravstva. Isto tako rezultati vanjskog vrednovanja upućuju na nezadovoljstvo zaštitom anonimnosti pri provedbi evaluacije te nezadovoljstvo zbog netransparentnog postupanja s rezultatima. S druge strane, iskazuju zadovoljstvo organizacijom i uvjetima studiranja, a posebno komunikacijom s nastavnicima (i to asistentima) te mogućnošću uključivanja u stručni i znanstveni rad. U odnosu na stanje detektirano u 2008. godini, u ovom se izvješću iznosi nešto pozitivnija percepcija studenata o važnosti studentskih evaluacija nastave budući da studenti uočavaju da se nastavni rad unaprjeđuje temeljem njihovih komentara i sugestija.

Odnos institucije prema mladim znanstvenicima

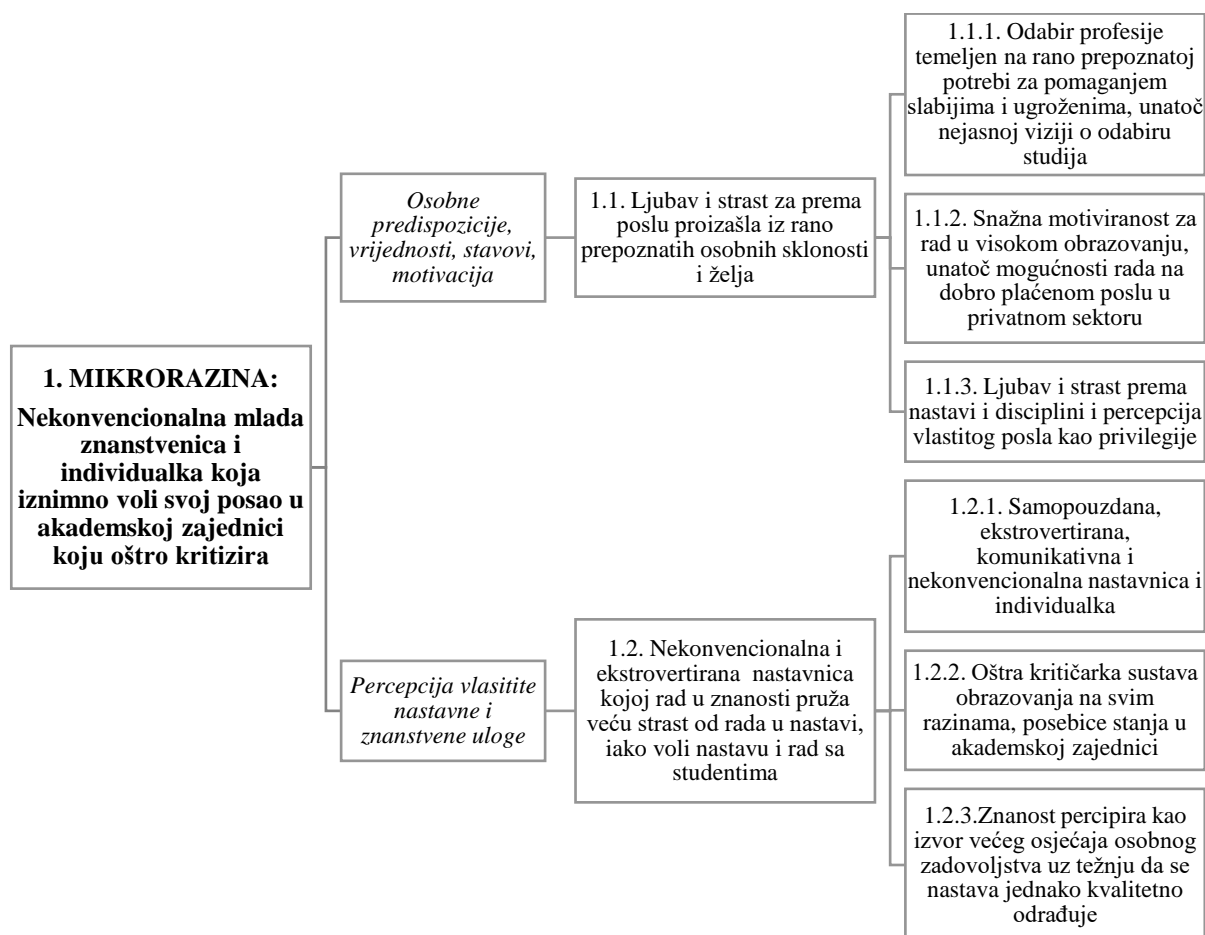
Sadržaj aktualne strategije razvoja institucije upućuje na to da se institucija želi deklarirati kao prepoznatljiva i konkurentna institucija u području obrazovanja te kao institucija na kojoj su zaposleni najbolji (mladi) stručnjaci – nastavnici i znanstvenici. Iako se strategija koja je prethodila aktualnoj ne razlikuje se značajno u definiranju nastavne djelatnosti, u novijoj se strategiji uočava veće zalaganje za kadrovsku politiku mladih znanstvenika odnosno za pitanja i problematiku zapošljavanja, napredovanja i profiliranja mladih znanstvenika i znanstvenica u nastavnom i znanstveno-istraživačkom smislu. Dokumentacija proizašla iz postupka reakreditacije (2015. godine) upućuje na to da je ulaganje u profesionalni razvoj i usavršavanje te razvoj karijera mladih nastavnika prepoznato kao jedna od prednosti ove institucije (što je u nesuglasju s iskustvom koje je na ovoj instituciji doživjela sudionica ovog istraživanja). Temeljem navedenoga moglo bi se zaključiti da institucija prepoznaje mlade znanstvenike kao strateški važne dionike svojega rada, međutim temeljem analize dostupne dokumentacije nije moguće steći uvid u realnu ispunjenost tih težnji, posebice ako imamo na umu iskustva sudionice.

C. Tematska analiza intervjua s Tenom

U ovom potpoglavlju prikazani su rezultati tematske analize intervjua s mladom znanstvenicom Tenom. Tena je sudjelovala u dvama intervjuiima koji su u ovom dijelu istraživanja analizirani, jedan je proveden u okviru APROFRAME istraživanja, 14. prosinca 2015. godine (trajanje intervjua 1 h), a drugi u okviru ove studije slučaja, 20. veljače 2018. godine (trajanje 1 h i 34 min). Također, uzeti su u obzir i nalazi kraćeg telefonskog intervjua provedenog 28. kolovoza 2019. (trajanje 10 min) čiji je cilj bio upotpuniti teme/pitanja za koja se pokazalo da zahtijevaju dodatna pojašnjenja. Analiza je rezultirala izradom kodnog stabla u kojem su teme i pod teme u intervjuiima grupirane u tri temeljna područja – (1) mikrorazinu, (2) mezorazinu i (3) makrorazinu profesionalne socijalizacije. U nastavku poglavlja slijedi prikaz kodnog stabla (Prilog 11) i rezultata tematske analize.

Mikrorazina analize

Kod ove mlade znanstvenice, temeljem analize osobnih stavova, vrijednosti, predispozicija, motivacije koji su analizirani na mikrorazini analize profesionalne socijalizacije, zaključak upućuje na to da se ova mlada znanstvenica može opisati kao ***nekonvencionalna znanstvenica i individualka koja iznimno voli svoj posao u akademskoj zajednici koju istovremeno oštro kritizira***. Zaključak je to koji je proizašao iz analize dviju izviraćih tema temeljem kojih se uočava da je u slučaju ove mlade odabir profesije u okviru biomedicine i zdravstva temeljen na rano prepoznatoj potrebi za pomaganjem slabijima i ugroženima. Riječ je o mladoj znanstvenici koja nije bila financijski motivirana prilikom odabira zapošljavanja u visokom obrazovanju, u svom poslu vidi smisao, osjeća se privilegirano zbog svog radnog statusa, unatoč činjenici što uočava brojne nepoželjne prakse u akademskoj zajednici koju oštro kritizira. Riječ je o mladoj osobi koja ima vrlo izraženu, kako i sama kaže, ekstrovertiranu i nekonvencionalnu narav, voli nastavu i rad sa studentima, iako se primarno poistovjećuje sa svojom ulogom znanstvenice.



Slika 17: Mikrorazina analize trećeg slučaja

TEMA: *Osobne predispozicije, vrijednosti, stavovi, motivacija za rad u nastavi*

1.1. Ljubav i strast za prema poslu proizašla iz rano prepoznatih osobnih sklonosti i želja

– „Ja obožavam svoj posao, meni je to prekrasno, radim ono što mislim da ima smisla.“

1.1.1. Odabir profesije temeljen na rano prepoznatoj potrebi za pomaganjem slabijima i ugroženima, unatoč nejasnoj viziji o odabiru studija. U Teninu slučaju uočava se da, tijekom nižih razina obrazovanja (osnovnoškolskog, srednjoškolskog) nije imala jasno vidljivu viziju o tome što želi studirati, iako je kod sebe rano prepoznala potrebu da želi pomagati slabijima i ugroženima. U njezinim aspiracijama o odabiru studija jasno se prepoznaju discipline usmjerene na društveno-humanističko područje (primjerice, dulje vrijeme bavila se debatom, razmišljala o upisu studija novinarstva) te s druge strane, prepoznaju se težnje ka tome da odabere studij putem kojeg će „izučiti zanat“ iz područja prirodnih znanosti i biomedicine, stoga se dvoumila između odluke o upisa studija ekologije i studija koji je naposljetku upisala.

1.1.2. Snažna motiviranost za rad u visokom obrazovanju, unatoč mogućnosti rada na dobro plaćenom poslu u privatnom sektoru. Teninu ljubav i strast prema radu u visokom obrazovanju dobro ilustrira činjenica da je napustila dobro plaćen i stalan posao u farmaceutskoj industriji te otišla raditi u sustav znanosti i visokog obrazovanja na nestalno radno mjesto odnosno, kako opisuje na „posao koji joj se činio ljepšim i zanimljivijim, posao koji voli i koji ima smisla“, pristajući na ugovoru na određeno vrijeme. Tu je odluku donijela vrlo brzo i bez dvojbi, kako kaže „uz jedno pivo“ imajući na umu činjenicu da ne želi zarađivati novce za veliku multinacionalnu kompaniju te da je posao u visokom obrazovanju smisleniji i važniji. Navodi da je „ljepotu posla“ vidjela u znanosti, a ne u zarađivanju novaca. Dodatno, na tom poslu nije joj se svidjela dnevna rutina i obavljanje zadataka.

1.1.3. Ljubav i strast prema nastavi i disciplini i percepcija vlastitog posla kao privilegije. Iako je formalno zaposlena na instituciji koja je kategorizirana u području biomedicine i zdravstva, Tena za sebe kaže da obožava biologiju i prirodne znanosti te da ima motivaciju i „totalnu strast“ da svoja znanja prenese dalje studentima. Ljubav prema poslu vidljiva je i u sljedećoj izjavi: „Ja obožavam svoj posao, meni je to prekrasno, radim ono što mislim da ima smisla, obožavam prenositi nekakvo svoje kakvo-takvo znanje na studente.“ Svoj posao opisuje kao „užasno seksi posao“ pri čemu smatra da je područje kojim se bavi u nastavi i znanosti zanimljivo, zabavno i privlačno, ne samo njoj već i njezinim studentima. Nadalje, ističe da voli svoj posao jer joj daje slobodu da se bavi čime želi, a pored toga prepoznaje i neke druge povlastice kao što su primjerice fleksibilno radno vrijeme, godišnji odmor i financijski aspekt posla jer kako navodi: „Čak i financijski to postaje sve bolje, nakon što doktoriraš možeš od toga normalno živjeti.“ Veliki dio njezina posla usmjeren na edukaciju javnosti i komunikaciju s ljudima te podizanje javne svijesti, što također pristaje njezinim predispozicijama, budući da sebe smatra komunikativnom osobom. Zbog specifičnosti predmeta koje predaje, navodi da je sretna i privilegirana jer može „nekonvencionalnije raditi“ sa studentima, što drugi nastavnici (koji primjerice predaju temeljne i zahtjevnije kolegije, to ne mogu). Osim toga, navodi da je, u odnosu na neke druge kolege s institucije, privilegirana jer se uspije podjednako posvetiti nastavi i istraživanju i radu na projektima, kako objašnjava: „Moji kolege recimo koji rade na klinikama oni svoje vrijeme provode radeći nastavu i radeći pacijente. Nemaju uopće vremena za znanost.“

1.2. Nekonvencionalna nastavnica kojoj rad u znanosti pruža veću strast od rada u nastavi, iako voli nastavu i rad sa studentima – „Ja sam nespecifična osoba, jedan užasan ekstrovert koji voli pričati i meni je pričati pred ljudima užitak.“

1.2.1. Samopouzdana, ekstrovertirana, komunikativna i nekonvencionalna nastavnica i individualka. Tena u intervjuima često govori o sebi, svojim osobinama i temperamentu. Za sebe kaže da je vrlo komunikativna ili kako kaže „pričljiva“, „lajava“ i „ekstrovertirana“ osoba kojoj je užitak pričati s ljudima. Doprinos razvoju komunikacijskih vještina vidi kroz sudjelovanje u debati. Smatra za sebe da ima visoko samopouzdanje i bahat stav kada je riječ o sudjelovanju u javnim nastupima, a za što ju je dobro pripremio sudjelovanje u debatnoj sekciji gdje je izgradila svoj način razmišljanja. Navodi da joj je „od početka smisao raditi sa studentima.“ Prema studentima je blaga, nekonvencionalna i prijateljski raspoložena, otvorena i spremna razgovarati ne samo o sadržaju nastave već i o privatnom životu. Smatra da je za rad u nastavi potrebno „ono što imamo u sebi.“ Drugim riječima, smatra da je za rad u nastavi ključno imati „socijalni kapacitet“, kako objašnjava: „To je više socijalna vještina za rad sa studentima. Ima ljudi koji su genijalci, a nisu sposobni biti nastavnici.“ Nadalje, za sebe smatra da je „užasno nadobudna“ i kritična osoba te da zbog svojih oštrih stavova spram sustava visokoga obrazovanja nije „predstavnik prosječnog hrvatskog nastavnika.“ Ne smatra se „super pametnom“ već prosječnom osobom koja odrađuje svoj posao za vrijeme radnog vremena, a u tom okviru postiže iznimne rezultate, kako objašnjava: „Daleko od toga da se ja ubijam od posla, nisam ja neka super pametna osoba koja je otišla, ne znam, na doktorat, Cambridge, Oxford ili nešto od toga. Ja sam ono, stvarno, srednji prosjek, ok, ono, radim, radim svoj posao, ništa se ne ubijam, i onda takav srednji nekakav prosjek kod nas užasno odskače.“ Isto tako može se reći da je Tena osoba koja se zna zauzeti za sebe odnosno da se ne pokorava autoritetima. To se primjerice vidi iz rješavanja situacije u kojoj joj je dodijeljeno da obavlja tajničke poslove: „Znam da je bilo situacija i scena u kojima sam ja na ovaj ili onaj način ili pristojno ili na neki drugi način, pristojno, dala do znanja, *sorry* to nije moj posao.“ Sebe smatra individualcem koji se odupire sustavu misleći pritom da neovisno o tome koliko je neki sustav loš, „uvijek će se pronaći pojedinci koji će biti svjetla točka tog sustava.“

1.2.2. Oštra kritičarka sustava obrazovanja na svim razinama, posebice stanja u akademskoj zajednici. Unatoč tome što Tena vrlo motivirano i sa strašću govori o svom poslu, iz njezina se iskustva može uočiti da je riječ o mladoj znanstvenici koja je temeljem osobnog iskustva (iz perspektive učenice, studentice, mlade znanstvenice u sustavu visokog obrazovanja) izgradila vrlo kritičan stav spram sustava obrazovanja i društva u širem smislu. Primjerice ističe: „Meni se to čak više čini, da tebe od vrtića, da te sustavno zaglupljuju i zatupljuju, da ti ne daju, da ti samo pružaju nekakve činjenice koje ćeš ti nabubati za taj sljedeći ispit ili ispitivanje, a bez obzira da li je to važno tebi za život, da li se to poveže u nekakvu cjelinu sa ostalim.“ Temeljem osobnog iskustva, vrlo je kritična spram nastavnika s kojima se susretala u srednjoj školi. Primjerice ističe da je često znala biti „frustrirana s neaktivnošću profesora, njihovom nesposobnošću, nezainteresiranošću da motiviraju učenike“ te „suhoparnim prenošenjem gradiva.“ Kada se osvrne na proces srednjoškolskog obrazovanja, ističe da ju je sram koliko malo toga danas zna. Ističe da je gimnaziju završila s ogromnim općim znanjem koje je podrazumijevalo hrpu „praznih“ činjenica i podataka, koje su, kako navodi „ušle u njezinu glavu kratkoročno i zadržale se možda godinu, dvije, tri, i više ih nema tamo.“ Smatra da školski sustav ne priprema učenika za stvarni život, već da je to „komunistički zastarjeli sustav obrazovanja“ koji potiče učenika da se ukalupi odnosno da sjedi, ne radi nikakve probleme, ne postavlja pitanja i da se ne ističe iz mase.“ Nadalje navodi da sustav „koči one ljude koji se ističu izvan mase, koji su bolji, sposobniji, a da se prilagođava nižem prosjeku, čak ne sredini, nego da se srozavaju kriteriji, sve se pojednostavljuje, sve se zaglupljuje da bi oni koji su najlošiji mogli proći.“ Dodatno, sustav obrazovanja ne potiče pojedince (nastavnike) koji su u tom poslu izvrsni, dok se oni loši ne sankcioniraju za loš rad.

Tena nadalje uočava propuste sustava obrazovanja i na visokoškolskoj razini. Prilikom ulaska u sustav visokog obrazovanja doživljava „jedno veliko razočaranje i tugu.“ Tena je duboko razočarana u akademsku zajednicu jer je prije dolaska u sustav visokog obrazovanja vjerovala da je riječ o „najpametnijim, naj sposobnijim, najboljim“ ljudima, kako kaže „*creme de la creme*“ društva. Međutim, iskustvo ju je uvjerilo u suprotno te sada ističe: „Nije to nekakva akademska zajednica. Intelektualna elita. Mislim da je daleko od toga. Možda sam ja malo prestroga. Meni je nezamislivo da je osoba, akademski građanin, gospon profesor, ima ksenofobne, homofobne stavove. To je meni nepojmljivo. Nepojmljivo. Takvih je dobar dio. Da otvoreno izražavaju takav stav. To je još najgore od svega.“ Nakon 10 godina rada u sustavu visokog obrazovanja zaključuje:

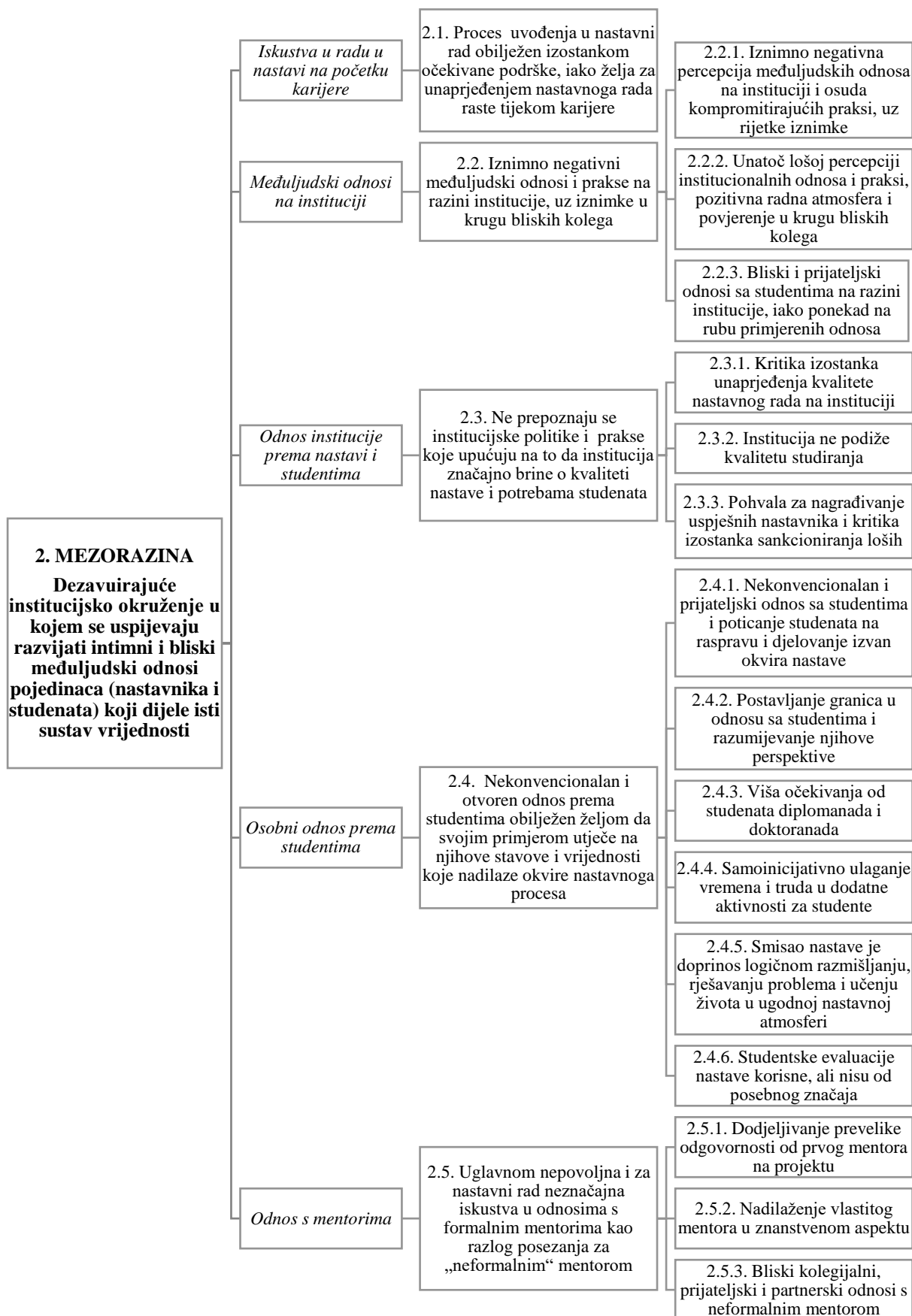
„Nije da nama fali novaca, nije da nam fali opreme, tehnike, nego da nam fali suvislih ljudi kojima je stalo do svog posla. (...) Nema dovoljno kvalitetnih ljudi da bi održavali taj cijeli sustav.“ U kontekstu visokoškolske nastave, ističe: „Propust je sustava da ne pruža nekakvo formalnije obrazovanje budućim nastavnicima, a mislim da je jako puno...“

1.2.3. Znanost percipira kao izvor većega osjećaja osobnog zadovoljstva uz težnju da se nastava jednako kvalitetno odraduje. Tena ističe da je svjesna da se njezin posao sastoji od nastavnog i znanstvenog dijela, kako navodi: „Ja sam nekako imala stav da je moj posao ovdje raditi nastavu i raditi znanost, da sam ja za to dobila plaću, da produciram nekakve znanstvene radove, da nešto pišem.“ Nadalje pojašnjava: „Mi smo zaposleni ovdje da radimo sa studentima i to je, to je naša glavna uloga i glavni posao.“ Također, u brojnim izjavama ističe važnost rada u nastavi i želje da svoje znanje prenese na studente te ističe da je svjesna važnosti povezivanja nastave i znanosti: „Kroz rad u znanosti cijelo vrijeme sebe razvijaš i učiš nove stvari, nove vještine koje onda trebaš prenositi studentima. Evo ja to nekako tako vidim taj odnos.“ Unatoč svemu, kada je se eksplicitno pita što joj od toga dvoje predstavlja veći užitak i zadovoljstvo, Tena odgovara da je to znanstveni rad: „Znanost mi je ipak veća strast. Ipak je. Mislim, tu su negdje, ali ipak nekako, ja od znanosti imam osobno neku veću satisfakciju jer ono... Vidim neki taj konačni rezultat na kraju. I mislim, stvarno, opet naglašavam da sam u užasno seksi području, tako da, to je ono... To ipak prevagne.“

Mezorazina analize

Mezorazina analize slučaja upućuje na činjenicu da se proces profesionalne socijalizacije ove mlade znanstvenice odvija u ***dezavuirajućem institucijskom okruženju u kojem se uspijevaju razvijati intimni i bliski međuljudski odnosi pojedinaca (nastavnika i studenata) koji dijele isti sustav vrijednosti.*** Drugim riječima, pet tema analiziranih u okviru mezorazinske analize, pokazale su da institucija ne pruža potrebnu i očekivanu podršku i vođenje mladim znanstvenicima koji započinju s radom u visokom obrazovanju. Na instituciji vladaju iznimno negativni međuljudski odnosi i prepoznaju se nepoželjne (kompromitirajuće prakse), a istovremeno se ne prepoznaju institucijske politike i prakse koje upućuju na to da institucija značajno brine o kvaliteti nastave i potrebama studenata. Usprkos uglavnom negativno

percipiranom općem ozračju na instituciji, prepoznaje se da se pozitivna radna atmosfera razvija u krugu bliskih kolega koji si međusobno vjeruju i dijele isti sustav vrijednosti. U takvom ozračju, Tena ima želju i motivaciju korektno odrađivati svoj posao i unaprjeđivati svoj nastavni rad. Njezin odnos prema studentima nekonvencionalan je i otvoren odnos, obilježen željom da svojim primjerom utječe na njihove stavove i vrijednosti koje nadilaze okvire nastavnoga procesa



Slika 18: Mezorazina analize trećeg slučaja

2.1. Proces uvođenja u nastavni rad obilježen izostankom očekivane podrške, iako želja za unaprjeđenjem nastavnoga rada raste tijekom karijere – „Hvala Bogu da sam ja lajava da mi nije problem držati nastavu.“

Već za vrijeme diplomskog studija, Tena je imala priliku biti u ulozi demonstratorice. Njezino prvo zaposlenje veže se za mjesto stručne suradnice na međunarodnom projektu koje je nije obvezalo za rad u nastavi, međutim ona ističe da se tamo „gurala u nastavu“ jer je to htjela. Rad u nastavi započinje bez ikakve pripreme, kako navodi: „Mene nitko nije naučio kako držati nastavu, kako funkcionirati sa studentima, što je primjereno, što je neprimjereno.“ Započela je s radom u nastavi tako da je „profesor imao sustav da on održi prve vježbe taj tjedan, svi ostali nastavnici ga dolaze slušati i onda oni drže ostale vježbe.“ Iako je takav sustav smatrala korisnim, nije joj se svidjelo to što „nitko od tih starijih nije došao slušati njezinu nastavu niti kontrolirati što radi“, iako je to očekivala i smatrala logičnim. Nakon što je prešla na novo radno mjesto na drugi zavod, profesor joj je kako kaže „podijelio teme za vježbe.“ Dalje objašnjava: „Mislim da su mi dali nekakve gotove prezentacije koje su oni koristili, a ja sam si napravila svoje i držala nastavu i to je bilo to. Mislim da me nikad nitko nije došao slušati, ispraviti, pitati što ja radim...Ništa.“ Vrlo je kritična spram činjenice da nitko ne nadgleda nastavni rad mladih znanstvenika: „Što se tiče nastave nitko nikad nije sa mnom sjeo i rekao, gle, naš predmet izgleda ovako, smisao našeg predmeta je naučiti studente to i to, imamo ovakva predavanja, ovakve vježbe, dođi slušati predavanja, ajde sada, ja ću održati jedne vježbe pa ćeš me ti poslušati. Recimo, to je sustav koji bih ja danas radila kad mi netko dođe.“ Ipak, budući da sebe smatra komunikativnom i otvorenom, Tena ističe: „Hvala Bogu da sam ja lajava da mi nije problem držati nastavu.“ Međutim, upoznata je sa slučajevima svojih kolega čija su prva iskustva u radu u nastavi bila za njih traumatična jer nisu imali ničiju podršku, te su kako kaže „bili bačeni među lavove i prepušteni sami sebi.“

Iz Tenina iskustva uočava se da je stjecanje docenture doprinijelo promjenama u radu u nastavi. Smatra da je dolaskom na docentsko mjesto, osim egzistencijalne sigurnosti, ostvarila „jači utjecaj na izgled, na način organizacije i izvođenja predmeta.“ Ima viziju unaprjeđenja svog nastavnog rada tako da bi željela „poboljšati nekako, širinu i količinu znanja o predmetu koji predaje.“ U svojim planovima ima namjeru posjetiti druge institucije na kojima se predaju slični predmeti i kako kaže „kod njih malo potražiti inspiraciju.“ Želja joj je da unaprijedi svoj nastavni rad tako da sazna što se novo u nastavu može uvesti i promijeniti u načinu predavanja.

2.2. Iznimno negativni međuljudski odnosi i prakse na razini institucije, uz iznimke u krugu bliskih kolega – „Igra se po pravilima onih koji samo spletkare i gledaju gdje će oni preuzeti vlast i moć.“

2.2.1. Iznimno negativna percepcija međuljudskih odnosa na instituciji i osuda kompromitirajućih praksi, uz rijetke iznimke. Kada se osvrće na međuljudske odnose na razini institucije, Tena otkriva svoje veliko nezadovoljstvo i razočaranost postojećim stanjem. Ističe da je razočarana jer na svojoj instituciji primjećuje nastavnike i znanstvenike koji ne iskorištavaju potencijal svog radnog mjesta, nije im stalo do studenata i nemaju kapaciteta za raditi taj posao, već uništavaju generacije studenata. Prepoznaje u tom sustavu ljude kojima nije stalo do svojeg posla te navodi: „Ima svega. Postoje ljudi koji su super, koji su genijalni, kojima se divim koliko znaju i koliko rade, a ima... Baš ima kriminalaca. Ljudi koji su kriminalci za biti u zatvoru, krađu novce sa znanstvenih projekata, ne rade svoj posao... I nema sustava koji to kažnjava.“ Oštrina njezine kritike vrlo dobro se očituje u sljedećem navodu: „U dobar dio se razočaraš, vidiš da... Otvoreno ću pričati, vidiš da hrpa tih ljudi, uopće im nije stalo do njihovog posla, studenti su im na zadnjem mjestu, većini su studenti na zadnjem mjestu. Još ima jedan pristojni dio koji se, ajde, bavi znanostima, znači jednom malom dijelu je stvarno stalo do nastave i do studenata, jednom dijelu je stalo do znanosti, ostatak tu životari, i jedan ružan dio sve to skupa koristi za nekakve svoje borbe moći i krađu novaca. (...) Uvijek su ti koji su najglasniji, i koji uvijek tlače ostatak, igra se po njihovim pravilima, ne igra se po pravilima onih koji su sposobni i uspješni, mislim uspješni u znanosti i u edukaciji, nego se igra po pravilima onih koji samo spletkare i gledaju gdje će oni preuzeti vlast i moć i gdje će oni za sebe spremi tisuću kuna.“ Smatra da se njezini, kako ih naziva „prosječni kolege“ ne trude i ne rade dovoljno u smjeru da doprinesu promjeni sustava koji je loš. U trenutku stjecanja doktorata, a zatim i kasnije prilikom prelaska na radno mjesto docentice, proživljavala je kako kaže „borbu sa sustavom“ i „borbu s povrijeđenim egom“ i razmišljanja je o prijavi kriminalnih radnji. Došla je do spoznaje da profesori trebaju „nekakve svoje poslušnike koji će im služiti kao sluge i koji neće ugrožavati njihovu poziciju“, a smatra da je „50 % mladih ljudi zaposleno na fakultetu preko veze, preko nekakvih političkih obiteljskih veza i preko tog sustava da si profesor ne želi zaposliti prejaku osobu koja će ga ugroziti.“ Smatra da te sustav „prepušta samome sebi“ te ističe: „Ajde bar da te puste na miru da radiš svoj posao to bi bilo

idealno, mislim idealno bi bilo da ti pomažu, da ti osiguravaju sustav da ti lakše bude... Ali nailaziš da te sustav j*** u zdrav mozak, da proštiš.“

2.2.2. Unatoč lošoj percepciji institucionalnih odnosa i praksi, pozitivna radna atmosfera i povjerenje u krugu bliskih kolega. Unatoč tome što oštro kritizira međuljudske odnose na instituciji, Tena istovremeno ističe „ima pojedinaca, individualaca koji iskaču iz toga.“ Individualcima smatra svoje bliske kolege u koje ima povjerenja i s kojima dijeli bliski sustav vrijednosti, ali i studente koji iskaču iz prosjeka i koji se „jako puno više trude, više vremena provode izvan redovne nastave.“ Kada opisuje atmosferu i kolegijalne odnose na zavodu na kojem je zaposlena, Tena je uglavnom zadovoljna. Opisuje opuštenu i prijateljsku atmosferu u kojoj se ne osjeća utjecaj hijerarhije, a smatra da tome doprinosi činjenica da je riječ o manjem zavodu. Kako navodi, zna „što su radili za vikend, i što su kuhali za ručak. Možda zato što smo mala zajednica.²⁶ Na velikim zavodima gdje ima 30–40 ljudi se stvore neki klanovi, mi hvala Bogu toliko toga nemamo. Mislim, naravno, oni mene sigurno ne vole zbog nekih razloga, nešto im se ne sviđa i obrnuto, ima stvari koje se meni kod njih ne sviđaju, ali atmosfera je ugodna, bez problema i mogu reći ja u petak idem [na more], neću doći na posao, ajme, blago ti se, ideš na sunce, sretan put...“

2.2.3. Bliski i prijateljski odnosi sa studentima na razini institucije, iako ponekad na rubu primjerenih odnosa. Iz razgovora s Tenom može se zaključiti da na instituciji nastavnici razvijaju tople, bliske i nekonvencionalne odnose sa studentima, a to je posljedica načina na koji je studij koncipiram. Riječ je naime o šestogodišnjem studiju u kojem su studenti stalno u intenzivnoj interakciji s nastavnicima, a na fakultetu svakodnevno provode oko pet ili šest sati. Nekonvencionalni i netipični odnosi sa studentima nisu neuobičajeni na instituciji te se smatra normalnim „otići sa svojim studentom na kavu.“ Profesori studente najčešće uspiju zapamtiti po imenu i prezimenu, te kako navodi Tena: „Za njih nisi neki broj kad dođeš na ispit. I onda kad dođeš na ispit da profesor ne zna ništa o tebi. To je recimo ovdje dosta specifično.“ Kada opisuje odnose prema studentima na fakultetu, uspoređuje ih s odnosima učenika i nastavnika u srednjoj školi te ističe: „Srednja škola na entu potenciju što se tiče intenziteta vremena provedenog na fakultetu i odnosa s nastavnicima. To je možda nekako glavno obilježje.“ Tena smatra da zbog intenziteta vremena provedenog na studiju „[naš fakultet] ima jednu

²⁶ Riječ je o zavodu koji broji 4 člana.

bliskost i toplinu koju nemaju drugi fakulteti“ te da „profesori i studenti, imaju jedan taj bliski privatniji odnos koji ne postoji na drugim fakultetima“ koji se posebice gradi kada se nastava izvodi u malim grupama ili prilikom terenske nastave. Primjećuje da intenzitet odnosa sa studentima katkada dovodi i do neprimjerenog ponašanja u odnosu nastavnika – student te ponovo kritizira izostanak sustavne edukacije za rad u nastavi koji bi mogao doprinijeti prevenciji i mijenjanju takvih obrazaca ponašanja.

TEMA: *Odnos institucije prema nastavi i studentima*

2.3. Ne prepoznaju se institucijske politike i prakse koje upućuju na to da institucija značajno brine o kvaliteti nastave i potrebama studenata – „Ja nisam slušala niti jedan pedagoški predmet. Mene nitko nije naučio kako držati nastavu, kako funkcionirati sa studentima, što je primjereno, što je neprimjereno. To je sve na tebi.“

2.3.1. Kritika izostanka unaprjeđenja kvalitete nastavnog rada na instituciji. Iako na vrlo kritičan način promišlja o sustavu visokog obrazovanja i uočava nepovoljne i neetične postupke svojih kolega na instituciji, Tena ipak uočava neke pozitivne pomake u radu u nastavi koji se događaju na institucijskoj razini, ali je i spram njihove realizacije opet vrlo kritična. Ono što ponajviše kritizira jesi izostanak vođenja i edukacije za rad u nastavi. Tena je mišljenja da su nastavnici na njezinu fakultetu, ali i na drugim fakultetima, prepušteni sami sebi te nemaju nikakva strukturiranog obrazovanja koje će ih pripremiti za rad u nastavi. Smatra to velikim propustom sustava. Za sebe navodi da nikada nije slušala nijedan pedagoški predmet te da je nitko nije naučio kako držati nastavu, kako funkcionirati sa studentima, što je primjereno, što je neprimjereno. Spominje iskustva svojih kolega: „Nitko im nije pružio podršku u tom držanju nastave. Pa mislim, logično je kad se netko zaposli k'o asistent na faksu da prvo ne znam, da prvi semestar odlazi na pedagoški faks, na filozofski, da ga netko uči nekakve retoričke vještine, pedagogiju, način funkcioniranja. Da ono, da ima dva sata obrazovanja o spolnom zlostavljanju, o *mobbingu*, što se smije reć' studentu, što ne smije. Toga ničeg nema, ničeg.“ Nadalje, na njihovoj je instituciji uvedena obveza pohađanja tečaja za mentore na doktorskim studijima koje Tena naziva „sprdancijom.“ Iako pohvaljuje ideju te ističe „bolje išta nego ništa“ iz osobnog iskustva sudjelovanja na takvoj edukaciju zaključuje da edukacija koja je trajala oko dva sata nije odrađena na dovoljno visokoj razini. Primjerice, edukacija o tome kakav je sustav znanosti u Hrvatskoj, koje su čelne

institucije, koji su principi i temelji jesu „pričice koje već svatko zna“ i poznate su ljudima koji dulji niz godina rade u visokom obrazovanju.

Nadalje, Tena kritizira činjenicu da se o nastavi na razini institucije najčešće razgovara o formalnim uvjetima, primjerice o nekim „tehnikalijama“ koje se moraju izglasati, dok se ne vodi puno računa o načinu provođenja i kvaliteti nastave. O takvim se temama raspravlja s kolegama na neformalnoj razini, međutim Tena smatra da bi trebala postojati „tematska fakultetska vijeća gdje će se raspravljati o nastavi.“

2.3.2. Institucija ne podiže kvalitetu studiranja. Tena nerijetko oštro kritizira stanje na instituciji kada je riječ o kvaliteti i organizaciji nastave. Smatra da bi nastava s tehničke strane mogla biti puno bolje organizirana i pojednostavljena za studente. Također, smatra da studentima ne treba otežavati one segmente nastave koji nisu ključni, dok na nekim drugim važnim segmentima treba dodatno „stisnuti studente.“ Iako navodi da „generalno imam pozitivan stav prema studentima“, ipak smatra da studentima nedostaje samostalnosti i odgovornosti te praktičnih znanja, a istovremeno institucija ne poduzima mnogo da takvo stanje unaprijedi. Smatra da na njihov fakultet dolaze „lošiji studenti“ budući da je riječ o zanimanju koje nije traženo niti dobro plaćeno, a studij je težak. Zbog toga na studij dolazi dio studenata koji ima kapaciteta dok drugi dio studenata nema za to kapaciteta te takva situacija narušava kvalitetu studija. Smatra da je politika fakulteta usmjerena na to da se „sve više zauzima poziciju da je bitno dovesti te studente do kraja, zadržati ih u sustavu, da bi dobili novce od njih“, a istovremeno se „kriteriji prilagođavaju i snižavaju.“ Nadalje, Tena primjećuje da zbog takvog sustava studiranja, neki su studenti izvrsni, dok neki dolaze na završne godine studija „ne znajući bazične stvari“ što ilustrira sljedeći primjer: „Kriv je taj student, ali je kriv i sustav koji dopušta da on takav dođe do 5. godine. Da ti na 5. godinu dođe student koji ne zna medicinski razmišljati i ne zna bazične činjenice. Kriv je student koji se nije trudio i radio, ali je kriv i sustav koji je dopustio da on dođe...“ Istovremeno, većina prosječnih studenata na višim godinama studija nije sposobna samostalno obraditi i izliječiti pacijenta što posljedično dovodi do toga da „prosječni student koji izađe s fakulteta, ne zna dobro samostalno raditi svoj posao.“ S obzirom na energiju, vrijeme i trud uloženi u studij, smatra da se to ne bi smjelo događati.

2.3.3. Pohvala za nagrađivanje uspješnih nastavnika i kritika izostanka sankcioniranja loših. Nadalje, ističe da je nedavno na njihovoj instituciji uveden običaj da se za dan fakulteta, kada se dodjeljuju nagrade najboljim studentima, uvelo i

nagrađivanje nastavnika koji su bili najbolje ocijenjeni od studenata. Tena to smatra praksom koju je „užasno bitno promovirati i isticati“ te da se tako suptilno pokazuje koliko je važna kvaliteta nastave. Tena ovdje zamjera činjenicu da ne postoji transparentan sustav koji bi sankcionirao nastavnike koji su loše ocijenjeni, ali i pomogao nastavnicima da unaprijede svoja znanja i vještine, a opisuje to na sljedeći način: „Trebao bi biti neki sustav... Ne znam, ako si stvarno imao komentare da si ne znam..., neprimjerene seksualne aluzije. Što uopće nije toliko nerijetko. Okej, ako su ti studenti dali takav komentar onda ima... Odi na edukaciju o tome, mislim. Ima seminara, tečajeva, ima načina. Možda ta osoba nije svjesna da to radi. A onda ako ti treću godinu za redom ili petu godinu za redom se to ponavlja onda mislim da to treba na neki način sankcionirati.“

TEMA: *Osobni odnos prema studentima*

2.4. Nekonvencionalan i otvoren odnos prema studentima obilježen željom da svojim primjerom utječe na njihove stavove i vrijednosti koje nadilaze okvire nastavnoga procesa – „Da ih prodrmam i da im pokažem nešto novo i nešto drugačije.“

2.4.1. Nekonvencionalan i prijateljski odnos sa studentima i poticanje studenata na raspravu i djelovanje izvan okvira nastave. Kada govori o osobnom odnosu sa studentima, ističe da je joj „blizak odnos i kontakt sa studentima“ odgovarao za vrijeme njezina studiranja te je to nastavila njegovati i kasnije, iz perspektive nastavnice. Za sebe smatra da ima prijateljski i nekonvencionalan odnos sa studentima koji čak i nadilazi „uobičajene nekonvencionalne odnose“ što dobro ilustrira sljedeća izjava: „Mislim, ne glumim neki autoritet pred njima, svima kažem da mi govore „ti“. Ono... Otvorena sam, pričam i o svom privatnom životu. Ne znam, ako sam večer prije popila dvije pive i mamurna sam, onda im kažem da sam mamurna. Mislim, bez ikakvog pardona i bez ikakvog srama i naravno da to... I to je isto malo nekonvencionalno, nije baš... Nije uobičajen nekakav odnos profesora i nastavnika. Mislim, ja sam takva i meni je glupo glumiti tu nekakvo, neki autoritet i neku... veličinu.“ Smatra da joj priroda predmeta koje predaje dopušta da u odnosu sa studentima bude nekonvencionalna. Kako ističe: „Ja jako puno sa studentima pričam o svemu živome, pokušavam ih nekako mrdnuti.“

Važno joj je da atmosfera na nastavi bude ugodna i stimulirajuća: „To mi je isto dosta bitno da vidim, ja nešto radim krivo ako ispred mene na predavanju sjedi sto studenata

koji spavaju i koji su totalno odsutni. Znači da ja krivo, nisu oni krivi, ja sam kriva. Al' ako vidim već da me prosjek, barem da me sluša, da sam dovoljno zanimljiva i da me prate o čemu pričam. Uvijek će biti netko tko je mamuran, tko je zabrinut, kome je neki vrag pa je ono, odsutan i spava ili prčka po mobitelu i priča sa susjedom, to mi je naravno zdravorazumski. A da će biti mali postotak njih koji su totalno zapaljeni za tu temu.“ Ističe da se pred studente ne postavlja kao „šef“ već nastoji zauzeti ulogu suradnika koji na nečemu zajedno rade. U odnosu sa studentima važno joj je pronaći balans između toga da ih vodi, da im bude oslonac i daje informacije, a da s druge strane studenti ipak u tom procesu postanu samostalni. Ne smatra dobrim da su studenti „prepušteni sami sebi da nemaju pojma što se događa“, ali istovremeno također nije dobra niti situacija u kojoj ona „odradi sve umjesto njih.“ Kroz svoj rad Tena nastoji studente potaknuti da se dodatno angažiraju (primjerice kroz studentske udruge) jer to smatra važnim kako bi se studenti naučili izboriti za svoja prava i unaprijedili institucijske prakse. Nastoji ih primjerice potaknuti da se organiziraju da mogu sa svojim nastavnicima otvoreno razgovarati o nastavi, kvalitetama i potrebnim promjenama.

Također kao pozitivan primjer, Tena ističe situaciju u kojoj je, iz razgovora sa studenticom na ispitu, saznala da se studentica suočava s izazovima u napredovanju na studiju. Tena ističe da joj je dala nekoliko savjeta, primjerice: „da ima tih grupa za potporu u učenju ili da možda proba otići na psihoterapiju.“ Nakon nekog vremena, studentica joj je došla zahvaliti te joj reći da se „preporodila, da se trgnula i da se sad opet vratila na faks, da uči i da polaže ispite.“ Kako navodi Tena: „Takve stvari su mi genijalne. Nisam ja uopće ono, nekako i nesvjesno koliko utječem na nju, s tim nekakvim ono, normalnim ljudskim razgovorom njoj pomogla. Stvarno uopće nisam bila svjesna koliko je to ono... Meni je to bio nekakav... ono, normalan ljudski razgovor kao što bi s bilo kime razgovarala.“

2.4.2. Postavljanje granica u odnosu sa studentima i razumijevanje njihove perspektive. Iako svjesna svog ležernog i bliskog odnosa spram studenata, Tena postavlja granice u tom odnosu odnosno ističe da je s vremenom naučila prepoznati situacije kada je potrebno „podvući crtu i presjeći.“ Pod time primjerice misli na sankcioniranje studenata koji ne slijede upute i ne pridržavaju se dogovora ili na sankcioniranje studenata koji varaju na ispitima. Primjerice, opisuje situaciju prilikom polaganja ispita: „Onda kad im podijelim pismeni – pitanja, ja sjednem na svoje mjesto i imam knjigu ili nešto što radim, i kažem – nismo u osnovnoj školi, ja nisam policajac

koji šeta među vama i provjerava da li prepisujete, meni je to ispod nivoa sveučilišta. Vi ste odrasli ljudi, na vama i na vašem moralu je da li ćete to pokušavati. Odavde se stvarno sve vidi što niste svjesni kad ste iz pozicije nastavnika.“ Ipak, događa se da studenti prepisuju, a u tom slučaju Tena nastupa na sljedeći način: „Samo im kažem: „Kolega, rekli smo da nema toga, upozorila sam, riskirali ste, nije prošlo, dajte mi ispit. Pali ste pismeni, vidimo se na sljedećem roku i doviđenja.“ *No hard feelings*. Uopće se, ni ne zapamtim tog studenta, da ono... Sad kad mi on sljedeći put dođe da pazim na njega, stvarno, uopće. To mi je ono, nekako normalna stvar.“ Navodi da ih razumije kada pokušavaju prepisati na ispitu jer je i ona bila u takvoj poziciji, ali danas joj njezina nastavna uloga ne dopušta da to tolerira. Iz Tenina se iskustva uočava da joj je jako važno razumjeti perspektivu studenata što se uočava iz sljedeće izjave: „Vidim recimo što sam prije zamjerala profesorima i što im danas zamjeram, sve više zaboravljaš kako je biti student. Ono, stalno se pokušavam vratiti u to, da razumijem ja njihovu poziciju, da budem bliža, da ne budem tamo neka osoba iza katedre...“ Ističe da su brojni profesori zaboravili kako je to biti student i da to otežava međusobnu komunikaciju.

2.4.3. Viša očekivanja od studenata diplomanada i doktoranada. Poseban odnos Tena ima sa studentima koje mentorira na njihovim diplomskim radovima te ističe da od njih očekuje istraživačke odnosno „male znanstvene radove“. Navodi sljedeće: „Ja ne volim raditi diplomske radove koji su na rangu seminarskog rada.“ Do sada je imala iskustvo mentoriranja oko 10 diplomskih radova. Međutim, tijekom posljednjeg vremena interes studenata za pisanje diplomskih radova u okviru tema kojima se Tena bavi raste: „Znači ja se bavim s (opisuje specifično disciplinarno područje), što je naravno užasno zanimljivo i privlačno studentima i onda u kombinaciji s time da sam ja otvorena i blaga prema njima i nekako je ugodna radna i prijateljska atmosfera... (...) S godinama je to rezultiralo s time da vam postoji lista čekanja studenata koji žele raditi studentske i diplomske radove. Trenutno ono, imamo listu potencijalnih studenata koja gotovo ima pedeset ljudi na njoj. (...) To je brojka studenata koji su se prijavili da će sudjelovati znači u našim istraživanjima u našem projektu i da su potencijalno zainteresirani za raditi studentske i diplomske radove.“ Činjenica da tako velik broj studenata želi surađivati na ovakav način je ispunjava te u tome vidi smisao svoga posla – da radi sa studentima. Tena nastoji potaknuti studente na pisanje istraživačkih studentskih radova (diplomskih, ali i drugih radova s kojima će studenti moći aplicirati na rektorove nagrade), a to vidi

kao način da studente uvede u svijet znanosti i da steknu neka nova znanja i kompetencije, izvan redovitog okvira nastave.

Tena također ima jedno iskustvo mentoriranja doktorskog rada koje opisuje na sljedeći način: „Biti nekome mentor na doktoratu nije baš jednostavno. To je užasno zahtjevno.“ Zahtjevnost se prvenstveno očituje kroz osiguravanje projekta uz pomoć kojeg će se osigurati financije za provođenje istraživanja: „Primarni je preduvjet da bi ti mogao biti mentor, da imaš odakle financirati to istraživanje.“

2.4.4. Samoinicijativno ulaganje vremena i truda u dodatne aktivnosti za studente.

Iz Tenina iskustva za zaključiti da je riječ o osobi koja je vrlo angažirana u pokretanju promjena o čemu svjedoči njezin aktivni angažman u udrugama civilnog društva. To se prepoznaje i u kontekstu njezina rada na sveučilištu. Primjerice, još za vrijeme studentskih dana, Tena je s kolegicom, pokrenula „mentorski sustav“ kojemu je cilj doprinijeti socijalizaciji studenata prve godine studija. Iz perspektive studenata, situaciju ilustrira sljedeći primjer: „Znaš, pogubljen si ovdje. Uopće ne znaš što su kolokviji, što su seminari, što su ispiti, kako treba prijaviti ispit, koja su ti prava... Dodeš na ogroman faks koji ima petnaest zgrada, ne znaš gdje trebaš ići, ne znaš koja su pravila ponašanja, što se smije, a što se ne smije. I onda smo mi bile smislile taj sustav i onda si svaki student prve godine dobije jednog profesora koji će mu kao biti nekakav prijateljski oslonac, nekakav mentor.“ Na instituciji je ova praksa dobro prihvaćena te je uvedena kao službena procedura.

Važno joj je da znanstveni rad kojim se bavi bude približen studentima te se oko toga dodatno angažira. Osim suradnje sa studentima u obliku studentskih radova, angažirala se i u osmišljavanju radionica u kojima se zainteresiranim studentima nastoje ponuditi dodatni sadržaji koji im mogu biti korisni i zanimljivi. Primjerice ističe: „Imamo radionicu gdje ćemo te studente učiti nekakvim temeljima, premisama istraživanja, onog što ćemo raditi na projektu ćemo imati kao nekakvu radionicu gdje ćemo njih naučiti nekakvim osnovnim alatima istraživanja na terenu – kako i što se radi, neka znanja koja bi oni trebali imati. I to, birali smo raditi ćemo u dvije grupe po 30 studenata, znači 60 ljudi.“

2.4.5 Smisao nastave je doprinos logičnom razmišljanju, rješavanju problema i učenju života u ugodnoj nastavnoj atmosferi. Iz ranije opisanih kritika koje upućuje prethodnim razinama obrazovanja, uočava se da je Tena protivnik učenja „golih

činjenica“ koji naposljetku dovodi do toga da studentima nedostaje samostalnosti i odgovornosti. Smatra da „taj nekakav tehnički, taj činjenični način učenja, nepovezivanja, nebaratanja, nesnalaženja, nerješavanja problema“ dovodi do toga da prosječni studenti izlaze s fakulteta, a da ne znaju dobro samostalno raditi svoj posao. Ona u svom pristupu nastavi nastoji mijenjati takav način učenja i poučavanja, kako ističe: „Meni je uvijek nekako važnije studente zainteresirati za tu temu nego mu prenijeti gole činjenice. Gole činjenice uvijek može otvoriti u knjizi, pogledati u knjizi, a na tebi kao nastavniku je da ga zainteresiraš za to područje, da mu istakneš što je bitno i što je tu bitno za njegov budući posao. Da mu povežeš onu činjenicu koja piše u knjizi koju on mora naučiti sa situacijom da će on jednog dana u životu u svom poslu trebati naučiti koristiti i kako to iskoristiti. Ja pokušavam puno više davati naglasak na aplikativnost i na primjenjivost nego na golom učenju činjenica.“ Međutim, Tena je svjesna da sustav odgoja i obrazovanja potiče „štrebanje činjenica napamet“ i svjesna je da je i njoj osobno, kao i njezinim studentima, teško naučiti se funkcionirati i učiti na drugi način. Kako navodi teško je promijeniti nekoga tko „ima dvadeset i pet godina i od osme godine je obrazovan u sustavu da dobije lekciju koju nauči, ispriča i ide dalje.“ Trudi se da u nastavi korektno predstavi temu kojom se bavi te da studenti to razumiju. Važno joj je sljedeće: „Da oni to shvate, da razumiju, da im to približim, zašto je to bitno, zašto im to sada predajem, da im to učinim zanimljivim, a onda sam uz to ugodna. Da im je ugodan taj nastavni sat.“

Međutim, kada govori o tome čemu bi njezina nastava trebala ponajviše doprinijeti, Tena najčešće ističe važnost komunikacije i logičnog načina razmišljanja. Smatra da je kvaliteta nastave direktno povezana s ishodom – pripremanjem studenata za kasnije samostalno obavljanje posla. Iz osobnog iskustva ističe da je završila fakultet među 10 % najboljih studenata, s visokim ocjenama i užasnom nadobudnošću, međutim, fakultetsko obrazovanje ipak je nije dovoljno dobro pripremilo za rad i rješavanje problema. Kako navodi: „Mene nitko pet godina nije stavio pred neki zadatak da ga riješim. Nikad. Nikakvo poticanje razmišljanja.“ To je praksa koju sada nastoji mijenjati u svojoj nastavi. Ističe i sljedeće: „Faks bi primarno trebao biti neko mjesto gdje naučiš razmišljati logički“, (...) da te nauči logički rješavati probleme i dolaziti do rješenja. (...) Mislim, ja sam dosta onako za *evidence based* [pristup], znači kritičko razmišljanje, promišljanje. Da ono..., da ne vjeruju naslovima u novinama, da svaku stvar da i u svakodnevnom životu o stvarima razmišljaju kao medicinari, kao znanstvenici to. Meni

je nepojmljivo da netko završi [ovaj] fakultet i da je protivnik cijepjenja. A imamo toga. Ono. To više... Taj sustav, način razmišljanja i sustav vrijednosti, da... Da možeš o takvim temama logično razgovarati, raspravljati. Ono, više tu neku širinu da dobiješ.“ Osim svega navedenog, Tena smatra da fakultet treba studente učiti životu, kako objašnjava: „Uči te ponašanju, u društvu, sustavu vrijednosti. Ja isto nekako ono, svojim studentima, znam ih pitati – jeste bili sinoć na nekom koncertu, jeste vidjeli ovaj film, prokomentirati stvari iz svakodnevnog života? I prenijeti im neke moje stavove i razmišljanja koji mogu biti u potpunosti u suprotnosti sa njihovima. Ne tvrdim da su moji stavovi i razmišljanja nekakvo mjerilo ispravnosti, ali čisto da ih ono..., da ih prodrmam i da im pokažem nešto novo i nešto drugačije.“

2.4.6. Studentske evaluacije nastave korisne, ali nisu od posebnog značaja.

Zanimljivo je za istaknuti da, za razliku od drugih slučajeva – sudionica ovog istraživanja, Tena ne pridaje mnogo važnosti studentskim evaluacijama nastave, a dijelom je razlog tome manji broj nastavnih sati i to na izbornim kolegijima. Navodi da ima uglavnom pozitivne i visoke ocjene (prosjek 4,7 ili 4,8) te da nije nikada doživjela negativne komentare koju bi ju trebali zabrinuti. S druge strane, ističe: „Nije bilo ni nikakvih, ono, pretjeranih hvalospjeva valjda, mislim da bi moj ego to zapamtio.“

TEMA: Odnos s mentorima

2.5. Uglavnom nepovoljna iskustva u odnosima s formalnim mentorima kao razlog posezanja za „neformalnim“ mentorom – „Ja nekad pokušavam pričat' s njim na koji način poboljšat' nastavu na našem zavodu, onda su, nisu toliko recimo progresivni i ono... Ne slažu se toliko sa mnom.“

2.5.1. Dodjeljivanje prevelike odgovornosti od prvog mentora na projektu. Tena je u procesu profesionalne socijalizacije imala priliku surađivati s nekoliko mentora. Pred kraj diplomskog studija (na diplomskom radu) počela je intenzivnije surađivati s mentorom, a prilikom zapošljavanja na instituciji (1. radno mjesto) dolazi raditi na njegov međunarodni projekt što je zapravo značilo preuzimanje odgovornosti vođenja tog projekta čiji je budžet iznosio tristo tisuća eura. Kada se danas osvrne na tu situaciju, ističe da joj se čini da je mentor koji joj je dodijelio takvu odgovornost „bio lud“, međutim zahvalna mu je što ju je upoznao sa svijetom znanosti. Kako navodi, u tom se periodu osjećala „isfrustrirano jer je ulagala užasno puno energije, truda i rada, a da

istovremeno ne zna dovoljno.“ Nadalje navodi: „Imala sam problema i gubila sam se. Bila sam voditelj projekta na kojem sam imala dva profesora kojima sam ja trebala govoriti što oni trebaju raditi pa je to malo bilo nezgodno.“ Neovisno o Teninim kompetencijama za vođenje ovog projekta, iz ovog primjera može se zaključiti da mentor nije bio uspješan u prilagođavanju zahtjeva i očekivanja spram Tene budući da je riječ o mladoj osobi bez mnogo iskustva u radu.

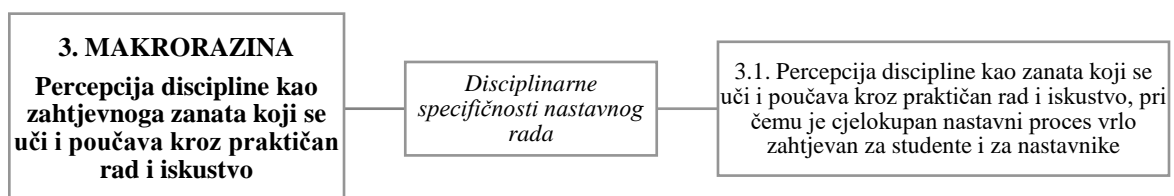
2.5.2. Nadilaženje vlastitog mentora u znanstvenom aspektu. S prelaskom na novačko radno mjesto, Tena dobiva novog mentora, koji joj je bio formalni mentor na doktorskoj disertaciji. Tena smatra da njezin mentor „znanstveno i stručno nije neka osoba s kojom može komunicirati.“ Navodi da od njega nije dobila adekvatnu pomoć i podršku u procesu izrade doktorske disertacije, kao ni u nastavi. Za svog mentora kaže da „nije prstom mrdnuo“ – nikad nije ništa pitao niti savjetovao, niti se posebno potrudio oko njezina doktorata, a zapitala se je li razlog tome činjenica da je vidio da ima sve pod kontrolom. Smatra da ga je u znanstvenom smislu „prešišala“ i da je „jača od njega“. Osim što ga ne procjenjuje značajnim za njezin napredak u znanstvenom smislu, također smatra da nije značajno doprinio niti na razini stručnog znanja i motivacije za poboljšanje kvalitete nastave. Kako navodi: „Ja nekad pokušavam pričati s njim na koji način poboljšati nastavu na našem Zavodu, onda su, nisu toliko recimo progresivni i ono... Ne slažu se toliko sa mnom.“ Smatra da njezina iskustva s mentorom nisu neuobičajena praksa na instituciji. Navodi da su „užasno rijetki oni koji su imali suvislog šefa koji ih je uzeo pod svoje, mentorirao, vodio za ruku i rekao, gle, moraš upisati doktorat, u doktoratu ti je bitno to, to i to, ovaj ispit je važan, ovaj nije, ovaj kolega je kreten, ovaj je ovakav, moraš napraviti doktorsku disertaciju što brže, kod nas ti je sustav ovakav, nemoj se mučiti oko ovoga, zapni oko ovoga, vježbe se drže na ovaj način, ajde, je li ti problem to, idemo skupa... Užasno su rijetki koji su to...“ Ipak, navodi da joj je mentor uzor u blagom i prijateljskom odnosu i razumijevanju prema studentima te ga smatra „benignom“ osobom koja nije „zločesta“ niti je koči u njezinu radu.

2.5.3. Bliski kolegijalni, prijateljski i partnerski odnosi s neformalnim mentorom. U kontekstu profesionalne socijalizacije i izrade dokorskog rada, Tena svog sadašnjeg partnera, a tadašnjeg kolegu smatra pravim (neformalnim) mentorom. Riječ je o kolegi koji je Teni bio savjetnik, a formalno joj nije mogao biti mentor jer u trenutku izrade njezine doktorske disertacije nije još bio izabran u zvanje docenta. U tom kontekstu, Tena ističe: „Onda mu nisu dali da mi bude mentor jer je docent, pa smo se išli boriti protiv

toga, naravno da nije uspjelo.“ Opisuje ga kao kolegu čiji joj se sustavan način razmišljanja sviđa, koji je pošten i koji ju je uveo u znanost. Navodi da se u njega ugledala, da joj je pružio pomoć i podršku te da joj je bio „oslonac i za savjete profesionalne i za smirivanje kad je upadala u šizove i histerije.“ U radu na doktorskoj disertaciji pomogao joj je odabrati temu, a značajna joj je bila i njegova pomoć u radu u nastavi. Kako ističe: „Ja sam doktorat sama napravila tj., sa svojim suprugom.“ Smatra ga podrškom i u nastavnom radu te ističe: „Njemu isto nastava jako znači, jako se trudi oko toga. (...) On je bio prvi s kime sam razgovarala, (...) s kojim sam surađivala u nastavi.“ Iako danas rade na dva različita zavoda, posao im je sličan i povezan.

Makrorazina analize

Analiza sadržaja intervjua rezultirala je prepoznavanjem jedne teme koja se pokazala važnom u kontekstu discipline. U slučaju ove mlade znanstvenice prepoznaje se da se ***disciplina percipira kao zanat koji se uči i poučava kroz praktičan rad i iskustvo, pri čemu je cjelokupan nastavni proces vrlo zahtjevan za studente i za nastavnike***. Rezultat je to koji upućuje na postojanje disciplinarnih specifičnosti nastavnog rada, kako je prikazano u nastavku.



Slika 19: Makrorazina analize trećeg slučaja

TEMA: *Disciplinarne specifičnosti nastavnog rada*

3.1. Percepcija discipline kao zanata koji se uči i poučava kroz praktičan rad i iskustvo, pri čemu je cjelokupan nastavni proces vrlo zahtjevan za studente i za nastavnike – „Stvarno je jako intenzivno. Stvarno su u žrvnju, ono...“

Analiza intervjua pokazuje da Tena svoju disciplinu smatra zanatom što često ističe tijekom intervjua. Smatra je zanatom budući da je znanje koje studenti trebaju usvojiti, kako kaže, „jako opipljivo“ i konkretno. Studenti primjerice trebaju znati izvaditi krv, prepoznati i dijagnosticirati bolesti. Kako navodi Tena, njezina disciplina je primarno usmjerena prema

klinici, što opisuje sljedećim riječima: „Znači osim predavanja se nastava zapravo bazira na vježbama, na praksi, u radu u laboratorijima na nekakvim pokusima, nečim da vlastitim rukama to isprobaš. I kasnije onda kad krenu klinike, krene ono stvarno praktičan rad.“ Specifičnost „kliničara“ je da rade s pacijentima, a paralelno odrađuju i nastavu za studente. Kako ističe: „To je stvarno teško naći balans između toga, ali ja mislim da kod nas dosta ide balans kod dobrog dijela kolega, da balans u krivom smjeru, da im je klinika primarna i da tu studenti gube. I onda je još uvijek tu ta treća komponenta – znanost. Oni stvarno imaju veliki pritisak, oni sve troje moraju raditi.“ Dodatno su tu i dežurstva vikendom, noćna dežurstva, odlasci na terene koji iziskuju dodatan trud u planiranju radnih obveza, koje nastavnici zaposleni u nekim drugim disciplinama ne moraju obavljati. Osim iz perspektive nastavnika, nastava u području biomedicine i zdravstva zahtjevna je i za studente. Kako ističe Tena: „Dosta je intenzivna nastava, studenti su na fakultetu, ono u prosijeku, od 8 do 4, 5, 6 svaki dan. (...) Stvarno je jako intenzivno. Stvarno su u žrvnju, ono.“ Tena smatra da studenti katkada prilikom odabira studija najčešće nisu ni svjesni koliko je studij kompleksan i zahtjevan u smislu ulaganja vremena, energije i zalaganja. Unatoč činjenici da studenti zaista mnogo energije ulažu u studij, Tena smatra da oni i dalje imaju osjećaj nedovoljnog praktičnog znanja te kritizira činjenicu da po završetku studija još uvijek nisu sposobni za samostalan rad.

D. „Značajni drugi“

U Teninu slučaju nije u istraživanje bilo moguće uključiti perspektivu „značajnih drugih“, a ovakva odluka donesena je iz nekoliko razloga. Prvo, Tena svog formalnog mentora nije prepoznala kao osobu čiji je utjecaj bio u pozitivnom smislu značajan za Teninu profesionalnu socijalizaciju. Drugo, osoba koja je prepoznata kao „značajni drugi“ jest Tenin neformalni mentor i sadašnji partner, međutim, procijenjeno je da njegovo uključivanje u ovo istraživanje može predstavljati potencijalni izazov u kontekstu etičkih pitanja, ali i izazov u interpretaciji podataka koja bi u tom slučaju mogla biti pod snažnim utjecajem isprepletenosti privatnih i profesionalnih odnosa.

Autorice Kranželić, Kovčo Vukadin i Ferić (2016). raspravljaju o etičkim pitanjima u istraživanjima s obiteljima pri čemu kao jedan od izazova koji istraživači trebaju imati na umu prilikom uključivanja članova obitelji u istraživanje, jest da članovi obitelji brojna pitanja i iskustva mogu smatrati obiteljskim „stvarima“ o kojima ne žele razgovarati sa „strancima“ što

predstavlja način očuvanja obiteljske kohezije. Osim toga, valja imati na umu i pitanje slobode za individualno donošenje odluke o sudjelovanju u istraživanju. Iako informiranim pristankom svaka osoba individualno za sebe odlučuje pristati ili ne pristati sudjelovati u istraživanju, u ovakvoj istraživačkoj situaciji valja imati na umu i utjecaj jednog zainteresiranog partnera na drugog. Autorice navode da nema jednoznačnih odgovora kako razriješiti ovakve potencijalne dileme, već je navedena pitanja uvijek nužno postaviti u kontekst istraživačkog nacrtu i teme istraživanja te im, u donošenju odgovorne istraživačke odluke, pristupiti kritički (Kranželić, Kovčo Vukadin i Ferić, 2016). Imajući na umu sve navedeno, donesena je odluka o neuključivanju „neformalnog“ mentora/partnera u ovu studiju slučaja.

E. Tematska analiza fokus grupe sa studenticama

Tenino iskustvo profesionalne socijalizacije u mnogim se segmentima razlikuje u odnosu na druge slučajeve u ovoj studiji. Primjerice, u Teninu iskustvu ne uočava da poseban značaj pridaje studentskim evaluacijama nastave, međutim Tena sebe opisuje kao nastavnicu koja je nekonvencionalna i ekstrovertirana, sa studentima gradi bliske i prijateljske odnose te im osim znanja iz discipline nastoji prenijeti i neka životna znanja i vrijednosti. S obzirom na navedeno, unutar ovog istraživanja otvorio se novi istraživački prostor koji intuitivno zahtijeva uključivanje studenata u ovo istraživanje, a sve s ciljem da bi se iz perspektive studenata utvrdilo kakvo je odnos institucije prema nastavi i studentima te kako Tenin odnos prema studentima percipiraju studenti sami.

Sudionice fokus grupe

S obzirom na Tenino snažno naglašavanje nekonvencionalnih i bliskih odnosa sa studentima, koje se u značajnoj mjeri razlikuje od iskustava drugih sudionica ovog istraživanja, odluka u ovom slučaju bila je razmotriti studentsku perspektivu provođenjem fokus grupe sa studentima. Dodatno ova odluka potkrjepljuje i potrebu da se u studiji slučaja vodi računa o triangulaciji metoda i izvora podataka odnosno potrebi da se slučaj sagleda iz različitih perspektiva.

Do kontakata potencijalnih sudionica došla sam upravo putem Tene (drugim riječima, Tena ih je „odabrala“ i inicijalno kontaktirala te dostavila njihove adrese e-pošte putem kojih sam ih zatim osobno kontaktirala, dostavila podatke o istraživanju (informirani pristanak) te pozvala na sudjelovanje. Iz perspektive voditelja istraživanja, procijenila sam da je to, unatoč

ograničenjima (odabrane su studentice koje su u dobrom odnosu s Tenom, dakle pristrane su) jedini mogući način dolaska do studenata budući da smatram da neki drugi način dolaska do studenata (putem drugih kanala i metoda odabira uzorka) bio u neskladu s informiranim pristankom za sudjelovanje u istraživanju na koji je Tena pristala (potencijalno obmanjujuća situacija za sudionicu).

U istraživanju su sudjelovale četiri od ukupno pet sudionica pozvanih na sudjelovanje u istraživanju. Sve su studentice na fakultetu na kojem je Tena zaposlena, pri čemu su neke od njih pohađale fakultet u trenutku provođenja fokus grupe, dok su neke diplomirale. Dvije od četiri studentice imale su priliku pohađati nastavu na kolegijima koje održava Tena, dok su dvije s njom surađivale u znanstvenom radu. Detalji o sudionicama istraživanja opisani su u Tablici 27, a s ciljem zaštite njihova identiteta i kasnijeg lakšeg prikazivanja podataka, dodijeljeni su im pseudonimi.

<i>Pseudonim</i>	<i>Datum provođenja fokus</i>	<i>Formalan odnos s Tenom</i>
<i>Maja</i>	Studentica 3. godine studija	mentorica na studentskom znanstveno-istraživačkom radu
<i>Tanja</i>	Studentica 6. godine studija	mentorica na studentskom znanstveno-istraživačkom radu, nositeljica kolegija koje pohađa
<i>Nela</i>	Diplomirala nekoliko dana prije sudjelovanja u ovom istraživanju, u trenutku provođenja intervjua je nezaposlena	mentorica na diplomskom radu, nositeljica kolegija koje pohađala
<i>Jana</i>	Studentica doktorskog studija, u trenutku provođenja intervjua zaposlena kao stručna suradnica na znanstveno-istraživačkom projektu	mentorica na diplomskom i doktorskome radu (trenutno) i voditeljica projekta na kojem je zaposlena

Tablica 27: Sudionice fokus grupe

Protokol za provođenje fokus grupe

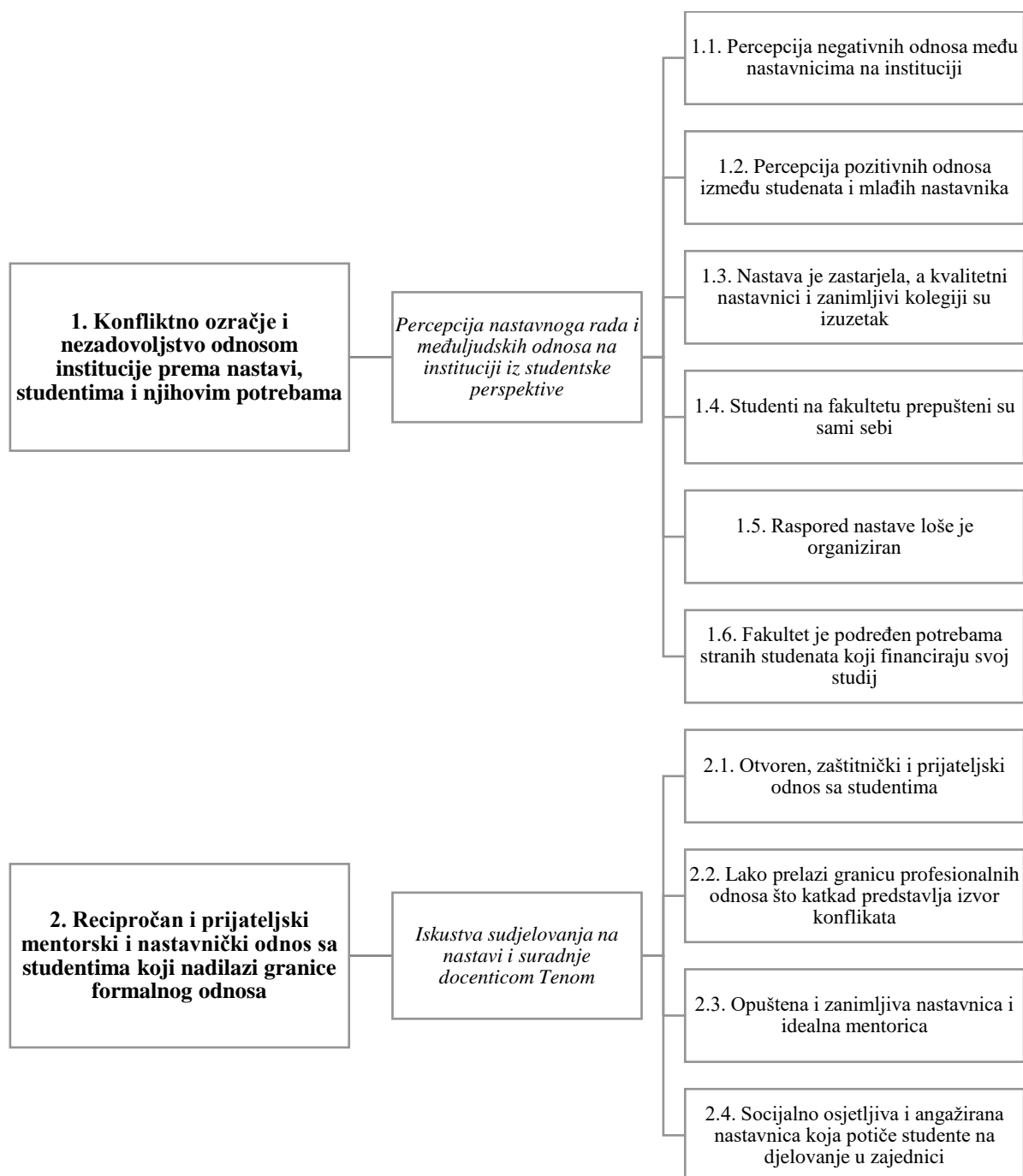
U svrhu provođenja fokus grupe izrađen je protokol (Prilog 6) koji se sastojao od četiriju skupina pitanja – 1. skupina uvodnih pitanja kojima se sudionice potiče da se predstave; 2. skupina pitanja koja su povezana s iskustvima sudionica u sudjelovanju na nastavi na njihovu fakultetu; 3. skupina pitanja povezana s njihovim iskustvima u suradnji s docenticom Tenom te, na samom kraju, 4. skupina zaključnih pitanja koja se odnose na osvrt na ključne teme i mogućnost za artikuliranje tema koje su važne za razumijevanje teme istraživanja, a nisu

tijekom razgovora bile spomenute. Teme iz druge i treće skupine pitanja prikazane su kao glavne teme pri izradi kodnog stabla i analizi podataka.

Rezultati tematske analize fokus grupe sa studenticama

Dvije skupine pitanja iz protokola fokus grupe provedene sa studenticama poslužile su kao okvir (glavne teme) oko kojih se gradi analiza podataka. To su teme koje se odnose na – *percepciju nastavnoga rada i međuljudskih odnosa na instituciji iz studentske perspektive i iskustva sudjelovanja na nastavi i suradnje s docenticom Tenom* koje se dodatno dijele na podteme prikazane u kodnom stablu (Slika 20).

Analiza pokazuje da, kada je riječ o percepciji stanja na instituciji, studentice prepoznaju (1) obilježja konfliktnog ozračja i nezadovoljstvo odnosom institucije prema nastavi, studentima i njihovim potrebama. Ovakav zaključak potvrđuje čak šest podtema prikazanih u daljnjoj analizi. Drugi je zaključak da je (2) odnos studenata i Tene prepoznat kao recipročan i prijateljski mentorski i nastavnički odnos koji nadilazi granice formalnog odnosa. U nastavku ovog poglavlja slijedi iscrpniji prikaz kodnog stabla i temeljnih zaključaka analize.



Slika 20: Kodno stablo tematske analize fokus grupe sa studenticama

TEMA: *Percepcija nastavnoga rada i međuljudskih odnosa na instituciji iz studentske perspektive*

1. Konfliktno ozračje i nezadovoljstvo odnosom institucije prema studentima i njihovim potrebama – „Zbog preokupiranosti s konfliktima sa svojim kolegama (nastavnici) marginaliziraju studente.“

1.1. Percepcija negativnih odnosa među nastavnicima na instituciji. Analiza pokazuje da studentice na vrlo sličan, negativan način, kao i Tena, percipiraju međuljudske odnose na fakultetu koji pohađaju. Iako primjećuju različite, pozitivne i negativne primjere, studentice nerijetko opisuju upravo one primjere nepoželjnih situacija i praksi koje upućuju na loše međuljudske odnose na instituciji koji se posebice tiču odnosa između nastavnika. Primjerice, Tanja ističe da se osjete tenzije između pojedinih zavoda na fakultetu kao i između pojedinih profesora unutar istog zavoda, dok Jana navodi da ne misli da se profesori međusobno vole, već da se toleriraju, a studenti su u poziciji da iz njihova stava i govora tijela dobro mogu primijetiti njihove međusobne tenzije. Jana navodi sljedeće: „Imaju te nekakve rečenice po kojima se može skužit' da se baš ne vole. Tako da taj dio bi možda bilo lijepo da malo manje izlazi na vidjelo, jer studenti to kuže, a kako smo jako puno vremena proveli s njima, stvarno jako lako se vidi, sve se može pročitati, da imaju napete odnose. Mislim, to ne vrijedi za svaki zavod, neki su stvarno bliski i surađuju, kao obitelj, a drugi su ono više...“ Sudionice se slažu da su studenti u nelagodnoj poziciji kada ih nastavnici „uvlače“ u svoje prepirke odnosno, kako kaže Nela kada „dolazi do prepucavanja između profesora i onda se student nađe između dvije vatre.“ Kako navodi Jana: „Oni objašnjavaju studentima da taj profesor ne valja zbog toga, toga i toga. Mislim da to nije na njima da to oni nama kažu, tako neke privatne stvari. Mislim, to se nas ne tiče. To su njihovi odnosi na poslu i mislim da što se tiče studenata tu bi trebala stati neka njihova granica na kojoj razgovaramo zapravo.“ Slično je i Nelino iskustvo. Ona navodi da je u situaciji kada je bliskije surađivala sa skupinom nastavnika na jednom kolegiju doživjela sljedeće: „Čim sam malo prešla onu granicu nekog autoriteta sa strane predavača, profesora i mene kao studenta, ono, postane izrazito neugodno. Postaju bahati, arogantni, otvoreno pljuju druge ljude, ogovaraju i studente i baš mislim da je to ono... Katastrofa atmosfera i krajnje neprofesionalno. I s nekim profesorima možeš preć' tu granicu, ali oni i dalje ostaju korektni, dok neki baš pokažu jedno lice, jednu stranu koja je izrazito neugodna, nelagodna.“ Nela, iz perspektive ne samo bivše studentice već i mlade znanstvenice na početku karijere u tom

kontekstu navodi i sljedeće: „Ja isto u jednom momentu kad sam vidjela kako faks funkcionira, sam pomislila Isuse Bože to su ono, ne želim među te zvijeri.“ Nela smatra da nastavnici upravo „zbog preokupiranosti s konfliktima sa svojim kolegama marginaliziraju studente.“

1.2. Percepcija pozitivnih odnosa između studenata i mlađih nastavnika. Kada je riječ o odnosu mlađih nastavnika i studenata, studentice upućuju na nešto pozitivniju sliku, kako navodi Tanja: „Ali u mom slučaju su prema meni i prema nama studentima profesori uglavnom okej, pristupačni su stvarno, nisam nikad osjetila da, da profesor ne želi pomoći ili ono, da smo mi samo neki broj ili nešto. Nego su uvijek... Recimo kad sam god nešto pitala ili htjela dodatno znat' uvijek su bili na raspolaganju.“ Nadalje, Jana opisuje sljedeće: „Pa da, mislim, što se tiče odnosa profesora prema studentima, stvarno je sve kako je [Tanja] rekla, ja osobno isto nisam imala nikakvo loše iskustvo, da mi nisu htjeli pomoći. Na bilo koje pitanje uvijek su nam odgovarali i rekli sve što nas zanima, ono, nema glupih pitanja i to. Tako da s te strane su super.“ Uspoređujući se s drugim fakultetima, smatraju da su u povoljnijoj situaciji što ilustrira sljedeći Tanjin navod: „Jer kako slušam od prijatelja kako je kod njih, sa drugih fakulteta, ono... Užasne su priče i isto ono, profesori nisu uopće otvoreni, čak dapače nekako ponižavati znaju studente da nisu vrijedni, da se neće zaposliti i da nisu dovoljno pametni itd.“ Ipak, valja istaknuti da se sve sudionice fokus grupe slažu u tome da smatraju da većina nastavnika na njihovoj instituciji nema odnos prema studentima koji bi se mogao smatrati prijateljskim. Taj je nalaz zanimljivo promatrati u kontekstu činjenice da studenti i nastavnici na fakultetu provode mnogo vremena zajedno te njihovi odnosi nerijetko postaju bliskiji i intenzivniji, kako opisuje Jana: „Ti ako volontiraš na nekoj od klinika, logično je da ćeš puno više vremena provoditi s tim ljudima i krenut ćete bit malo bliskiji.“ Zaključak ide u smjeru da studentice uglavnom pozitivno percipiraju odnos mlađih nastavnika prema studentima (za razliku od starijih), budući da su mlađi nastavnici zapravo oni s kojima studenti uspijevaju ostvariti profesionalne, ali istovremeno bliske kontakte, a tome je tako ponajviše zbog količine vremena koje zajedno provode na instituciji (što u nastavi, što u realizaciji različitih aktivnosti kao što su volontiranje, rad na projektima i sl.).

Kada je riječ o samim nastavnicima i percepciji njihova nastavnog rada, studentice ponovo iskazuju nezadovoljstvo svojim nastavnicima, kako navodi Nela: „Mislim da je užasno, užasno loš odnos prema studentima“, a posebice iskazuju nezadovoljstvo starijim nastavnicima. Jana smatra da su stariji nastavnici tamo samo da „zarađuju

plaću“, a da njihova predavanja nerijetko „nemaju smisla“ budući da sve „samo čitaju sa slajda“, dok istovremeno „ima mlađih asistenata koji bi to bolje ispričali.“ S druge strane, vrijedno je sagledati mišljenje koje iznosi Nela, koja je osim u ulozi studentice imala priliku sagledati, kako navodi „situaciju iza kulisa“, odnosno sagledati odnose i iz perspektive mlade znanstvenice zaposlene na instituciju. Prema njezinu mišljenju, mlađi nastavnici i asistenti „ako su preentuzijastični, onda često od starijih kolega nailaze na blokiranje i na ponižavanje i na gaženje.“ Smatra da se stariji nastavnici osjećaju ugroženo od mlađih jer ih mlađi „ugrožavaju svojim znanjem i entuzijazmom“ što zapravo znači da se trebaju više truditi i raditi na sebi, što ne žele. Kako navodi Nela: „I jednom kad dođu na tu poziciju, trebalo bi ih puno više onako malo držati na rubu da se trude, angažiraju, da više rade na tome, da rade na sebi, a ne da onda u jednom trenu, kad izgube onaj životni elan, da odustanu i od studenata.“ Također, kako navodi Nela, postoji i kategorija profesora koji su „kompletno indiferentni“ što bi značilo da će pomoći i usmjeriti studente ako ih oni zatraže za pomoć, ali riječ je o nastavnicima koji su odustali od svog profesionalnog napretka i odrađuju svoj posao pasivno, bez želje da zaintrigiraju studente i pobude u njima interes za disciplinu. Nela izražava svoje nezadovoljstvo zbog činjenice da sustav omogućava nastavnicima da se tako ponašaju te da bi trebali postojati neki drugi kriteriji koji bi takve nastavnike prisilili na rad i napredak. Nela nadalje smatra ogromnim propustom što nastavnici na fakultetima postaju nastavnici „bez pedagoške pozadine“ te navodi sljedeće: „Oni bi trebali imat bar neko minimalno pedagoško obrazovanje da bar znaju koji oni utjecaj mogu napraviti i ostaviti na ljudima sa svojim ponašanjem koje je nesvjesno ili ovakvo ili onakvo.“ Maja je osobno doživjela situaciju u kojoj je nastavnik svojim ponašanjem doprinio da se osjeća povrijeđeno i posramljeno budući da je nastavnik prilikom usmenog ispitivanja na završnom ispitu istaknuo da je „sramota za ženski rod“ što ne zna odgovoriti na postavljeno pitanje, ali da ipak nije iznenađen što ne zna odgovoriti s obzirom na njezino podrijetlo. Jana navodi da studenti katkada znaju svoje nezadovoljstvo nastavnicima izraziti u studentskim evaluacijama nastave, međutim nakon toga nastavnici loše reagiraju na studente što nikako ne doprinosi unaprjeđenju odnosa i kvalitete nastave.

1.3. Nastava je zastarjela, a kvalitetni nastavnici i zanimljivi kolegiji su izuzetak. Prema riječima studentica, njihova iskustva sudjelovanju na nastavi uglavnom su negativna, iako upućuju na pojedinačne primjere uspješnih i korisnih kolegija. Nela primjerice uočava „dosta zastarjele oblike nastave“, „puno suhoparnih predavanja“ i

„premalu ulaganja u modernizaciju nastave“, iako njihova disciplina iziskuje učenje kroz puno praktičnih primjera i rješavanje problema. Nadalje navodi: „Uglavnom sve dobivamo crno na bijelo. Nitko pred nas ne postavlja probleme da mi počnemo kritički razmišljati, da mi počnemo neku logiku razvijati [unutar naše discipline], tog nema uopće i tog užasno fali.“ Slično razmišlja i Maja, koja iako se tek nalazi na 3. godini studija navodi sljedeće: „Ovo što sam ja do sad naučila, to je doslovno sve što sam ja mogla uzeti knjigu i naučiti doma i dođem na ispit.“ Studentice smatraju da na nastavi u velikoj mjeri nedostaje prilika da primijene svoje teorijsko znanje te da im nastavnici daju neke konkretne primjere problema gdje studenti moraju sami razmišljati kako da ih riješe.

Unatoč brojnim iskazima nezadovoljstva nastavom, nastavnicima i međuljudskim odnosima na ovoj instituciji, studentice ipak uočavaju neke primjere dobrih i kvalitetnih kolegija i nastavnika koji potiču studente na razmišljanje i rješavanje problema, iako, kako Jana navodi, ti su kolegiji „više izuzetak nego praksa.“ Navodi i da predavanja ponekad mogu biti zaista korisna, a da sve ovisi o profesorima i koliko oni svog entuzijazma unesu u to predavanje te koliko volje i želje imaju da studentima prenesu znanje. Tanja se također slaže s navedenim te ističe da su „nekad predavanja stvarno korisna“, a najkorisnijima se smatraju kliničke vježbe. Studentice ih smatraju jako korisnima, što ilustrira Majina izjava: „Realno, ti moraš imati jedan dio predavanja na kojima ćeš steći nekakvo znanje, ali smatram da onaj dio koji će ti ostati u glavi upravo stječeš na vježbama i klinikama.“

Dobrim nastavnicima na fakultetu smatraju se oni koji se „pripreme se za nastavu više od suhoparnog čitanja slajdova i prepričavanja tematike“ te „uđu u problematiku, diskutiraju sa studentima i stvore ono ozračje gdje je interaktivna nastava“, o čemu govori Nela. Studenticama je važno da nastavnici potiču interakciju u grupi, da su entuzijastični te da daju studentima realne primjere iz kojih mogu učiti. Tanja objašnjava sljedeće: „Super mi je kad imamo odnos da imamo interakciju, kad se oni postave da jesu autoritet, ali opet da mogu s nama pričati na jednakoj razini, odnosno kad mi rečemo nešto, ako rečemo krivo, da nam samo ukaže kako je, a ne da nas ponižava. Mislim, ima par tih profesora koji su stvarno super, stvarno stvore takav odnos da im možeš reć' stvarno što god hoćeš i najveću glupost, a oni će bit okej, ali ovako je i ovako.“ Studentice uglavnom takvima smatraju mlađe nastavnike koji kako kaže Jana shvaćaju problem da je studentima „jako nezanimljivo to teorijsko znanje.“ Smatra da mlađi nastavnici „puno više energije ulažu da studentima približe to znanje i puno toga nam žele na primjerima

objasnit“ te da zbog toga u njih treba ulagati. Studentice navode da su svjesne utjecaja koje pojedini profesori na njih ostavljaju, što opisuje Tanja: „Profesori, znali to ili ne, oni nas uče nekakvim vrijednostima i mi zaključujemo o sebi na temelju toga kakvi su oni i kako se prema nama odnose“, dok Nela dodaje da ih uče kolegijalnosti i ponašanju unutar struke i stoga im je važno da mogu biti okružene nastavnicima koji na njih povoljno utječu, iako su svjesne da su takvi nastavnici u manjini.

1.4. Studenti na fakultetu prepušteni su sami sebi. Studentice izražavaju stav da su Studenti na njihovu fakultetu prepušteni sami sebi. Prema Tanjinim riječima, studenti se trebaju znati potruditi i izboriti sami za sebe jer se nitko neće previše angažirati oko toga da im pomogne tijekom studija, a Nela potvrđuje: „Ti ako se samoinicijativno želiš u nečemu potruditi, naići ćeš na nečiji sluh i netko će te dočekati s druge strane, ali u principu nitko tebi neće pružiti priliku i reći možeš ovo, možeš ono, dok ti sam ne dođeš na tu ideju.“ Studenti nemaju povjerenja u upravu fakulteta i nerijetko se dešava da im službe ne znaju dati pravovaljane i provjerene informacije, što ilustrira Majin primjer: „Dođete u referadu, tri žene, tri različita odgovora“, dok Nela to smatra situacijom u kojoj „se vidi ako netko nešto ne zna ili nije siguran ili njemu ne odgovara ili mu se ne da“ te je onda „najlakše reći ne znam ili nećemo ili se ne smije.“ Studentice procjenjuju da su u najnepovoljnijoj situaciji studenti prve godine studija, što se uočava u Nelinu primjeru: „Ne znaš, izgubljen si u potpunosti, ne znaš kolege, ne znaš profesore, ne znaš prostor, ne znaš ništa. Sve ti je ono, u kaosu si.“ Za mentorski sustav koji je na fakultetu osmišljen upravo da bi studentima na početku studija ponudio mentorsku podršku nastavnika, studentice smatraju da je riječ o praksi koja u stvarnosti ne funkcionira. Jana ističe da je svog mentora upoznala tek na 6. godini studija kada je upisala njegov predmet: „U globalu mislim da je to bilo više reda radi, to stvarno nije bilo niti u kojem slučaju kvalitetno, niti smo mi imali ikakve koristi od toga. Bez veze skroz je bilo.“ Iako se slažu da je riječ o načelno dobroj ideji, studentice smatraju da je jedan od razloga zašto mentorski sustav ne funkcionira taj da se studenti samoinicijativno trebaju angažirati oko toga da stupe u kontakt s mentorima koji su im dodijeljeni, što najčešće ne čine.

1.5. Raspored nastave loše je organiziran. Kao jedan od najvećih problema s kojim se studenti na ovoj instituciji susreću jest loša organizacija nastave ili kako Maja navodi: „Među nama studentima mislim da je najveći problem ta satnica zato jer smo mi tamo od jutra do sutra.“ Studentice upućuju na to da je organizacija nastave „katastrofalna“ i „užasna“ te da su rasporedi „katastrofalni“ i „u rasulu“ (Nela), a „satnica jedan od

najvećih problema studenata“ (Maja). Nela primjerice navodi da smatra da osobe koje kreiraju raspored nastave ne koriste nikakve programe koji bi im mogli pomoći da čim bolje sinkroniziraju raspored te da vrijeme bude najbolje iskorišteno, nego je ishod najčešće taj da se studentima „rascjepka“ cijeli dan, da imaju preklapanja te se onda samostalno trebaju snalaziti kako bi riješili taj problem. Nezadovoljstvo satnicom ilustrira i Majina izjava: „Okej, ako treba biti čitav dan na faksu, bit ćemo, šta sad... Ali da je sve to nekako kontinuirano, da imao slobodno vrijeme za ručak, što se zna desiti dana da si bio tamo od jutra do sutra, znači od mraka do mraka, a da nemate pet minuta slobodnog vremena.“ Upravo zbog problema preklapanja nastave studenti su najčešće imali potrebu komunicirati s upravom, ali kako navodi Nela: „Sve se to nekako rješavalo neko vrijeme kroz neke konflikte među profesorima, pa ajde onda bi se nekako riješilo i za nas. A bilo je situacija gdje doslovno ono, potpuno ignoriranje problema.“ Također navode da su studenti nezadovoljni ne samo činjenicom kako je organiziran raspored održavanja nastave tijekom dana, već i izvođenjem nastave tijekom čitavog semestra pri čemu nije rijetkost, kako navodi Maja, da studentima nastava bude organizirana tako da nema kontinuiteta u izvođenju predavanja, seminara i vježbi pa se događa da studenti primjerice na vježbama obrađuju gradivo s kojim se nisu susreli na predavanjima što im otežava praćenje i razumijevanje sadržaja.

1.6. Fakultet je podređen potrebama stranih studenata koji financiraju svoj studij.

Sljedeći problem o kojem studentice izvještavaju jest podređenost nastavnika i organizacija nastave prema potrebama stranih studenata. Na njihovu fakultetu naime postoji redoviti studij na stranom jeziku koji upisuju inozemni studenti, uz plaćanje. Nažalost, u praksi se događa da studenti percipiraju kako nastavnici različito tretiraju domaće i inozemne studente te kako kaže Maja: „jako se podređuje stranim studentima, a da se u principu zato šteti nama“, dok Jana navodi da „ispada da više vrijede (oni) nego mi obični studenti.“ Drugačiji tretman uočava se kroz svakodnevne situacije, primjerice inozemnim studentima tolerira se da tijekom nastave izlaze na pauzu kako bi pušili, na nastavu dolaze odjeveni kako god žele, što primjerice podrazumijeva i „ulazak u laboratorij u japankama“, a iz priča svojih nastavnika studenti saznaju da neki nastavnici inozemnim studentima katkada kuhaju kavu. Maja prenosi riječi jednog nastavnika koje opisuju sljedeću situaciju: „Ja se sjećam da je nama pokojni profesor (navodi ime) došao na predavanje i rekao: Ljudi moji ja ovo ne mogu vjerovati što sam ja doživio. I sad mi svi – Što je bilo. – On je bio, on je držao predavanje znači „Englezima“, njih je petero i

kao, njima se kuha kava. Znači njih kava čeka na predavanju, reko' ljudi moji ja to ne mogu vjerovati. Normalno, u keramičkim šalicama.“ Jana opisuje situacije u kojima su domaći studenti zakinuti jer zbog jednog stranog studenta u grupi, moraju slušati nastavu na stranom jeziku. Iako navodi da to studentima nije značajan problem, osjećaju da su u nepovoljnoj situaciji, što je vidljivo u Janinoj izjavi: „Zašto bi mi „ispaštali“ zbog jednog studenta koji plaća faks pa on sad više vrijedi?.“ Zaključak je da se domaći studenti osjećaju manje vrijednima u odnosu na strane, a ta percepcija proizlazi iz svakodnevnih situacija u kojima studenti imaju priliku primijetiti njihov različiti tretman od nastavnika.

TEMA: *Iskustva sudjelovanja na nastavi i suradnje docenticom Tenom*

2. Recipročan i prijateljski mentorski i nastavnički odnos sa studentima koji nadilazi granice formalnog odnosa – „Okolo nje gravitiraju studenti koji žele raditi i onda se tu stvori ta super atmosfera. Zato ona i ima takav odnos s njima.“

2.1. Otvoren, zaštitnički i prijateljski odnos sa studentima. S obzirom na način dolaska do uzorka i formiranja ove fokus grupe (riječ je o djevojkama koje je Tena preporučila) očekivan je nalaz da studentice imaju dobar odnos s Tenom te da je percipiraju na pozitivan način,²⁷ a što je vidljivo i iz njihovih izjava poput „ja sam isto izuzetno zadovoljna s njom“ i „moji dojmovi su jako jako dobri“ (Jana) te „ja eto iskreno nemam ni crno ispod nokta reć' loše o njoj“ (Maja). Ako se iz transkripta fokus grupe izdvoje ključne riječi pomoću kojih studentice opisuju Tenu, uočava se da prepoznaju njezinu otvorenost, pristupačnost, ekstrovertiranost, vedrinu i toplinu, proaktivnost i brojne interese. Prema doslovnim riječima studentica, Tena je osoba „koja nosi vedrinu“; „veliki je ekstrovert“; „angažirana je za socijalne probleme“; „može unijeti pozitivu i energiju u druge ljude“ te „ima tu sposobnost prenošenja drugih znanja osim samog [znanja iz područja discipline].“ Kako navodi Nela, pojedini profesori smatraju je „preambicioznom“, dok ostali studenti primjećuju da su stariji profesori „postidjeni njezinim ambicijama.“ Kada je riječ o njezinu odnosu prema studentima, taj je odnos opisan kao „prijateljski“ i „topao“ odnos. Prijateljski odnos prema studentima, kako ističe Nela, nenametljiv je i prirodan: „nije agresivna u tom..., ono da baš da želi nasilno prijateljevat s tobom, nego vrlo je to prirodno i onako neki, nekako prirodno to dođe.“

²⁷ Slično kao i kod studentskih evaluacija nastave, može se pretpostaviti da ih ispunjavaju upravo studenti koji žele pohvaliti nastavnikov rad.

Zbog toga, smatra Nela „oko nje gravitiraju studenti koji žele raditi i onda se tu stvori ta super atmosfera. Zato ona i ima takav odnos s njima.“ Nela također ističe da su studenti svjesni njezina profesionalnog puta i činjenice da je doživjela da je „neki ljudi pokušavaju pregaziti“, međutim Nela smatra da su te situacije kod nje izazvale suprotno, odnosno potaknule su je da postane „užasno zaštitnički nastrojena za studente“ te zna studentima „ukazati na te neke prilike na koje njoj nitko nije ukazivao.“ Studentice često navode da se trudi u radu sa studentima, a Tanja njezin pristup u radu sa studentima uspoređuje s majčinskim te ističe: „...oko nas se trudi k'o da nam je mama, k'o da smo joj djeca mi.“

2.2. Lako prelazi granicu profesionalnih odnosa što katkad predstavlja izvor konflikata. Iako studentice o Tena govore s pozicije osoba koje iznimno cijene i poštuju njezin rad te su zadovoljne međusobnim odnosom, svjesne su činjenice da Tena i s drugim studentima, kao i suradnicima, gradi otvorene i prijateljske odnose te često prelazi granicu profesionalnih odnosa. Nela primjerice navodi situacije u kojima je upravo zbog tog takvih nekonvencionalnih odnosa, Tena od studenata koji nisu ispunili zadana očekivanja, smatrana bezobraznom i bahatom nastavnicom. Također, u radu u projektnom timu bilo je izoliranih situacija za koje Nela procjenjuje da su bile pretjerane u smislu „preagresivnog nastupa prema tim ljudima“ međutim ističe da je Tena vrlo otvorena za komunikaciju te je spremna priznati svoje propuste u komunikaciji i ispričati se ako joj se ukaže da je u nekom odnosu pretjerala ili se krivo ponijela prema svojim suradnicima.

2.3. Opuštena i zanimljiva nastavnica i idealna mentorica. Studentice primjećuju da su kolegiji na kojima Tena održava nastavu marginalizirani, odnosno ne spadaju u skupinu temeljnih predmeta koji imaju puno nastavnih sati i nose puno bodova, pa stoga vjeruju da to utječe i na to kako Tena izvodi nastavu. Prema riječima studentica, na nastavi se Tena ne nameće pred studentima kao autoritet, već je atmosfera prijateljska i opuštena. Kako navodi Jana: „K'o na kavi možemo pričati, jako je slobodan razgovor“ te navodi da studente „jako potiče da pričaju i da iznose svoje stavove i mišljenja o svemu“ i „tjera ih da razmišljaju svojom glavom.“ Njezina nastava nije suhoparna već se trudi gradivo približiti studentima na zanimljiv način. Interes i pažnju na nastavi posvećuje onim studentima koji su zainteresirani, dok one manje zainteresirane pušta da se bave nečim drugim, sve dok ne ometaju nastavu ovima koji su zainteresirani. Ne zamara studente nepotrebnom hrpom podataka već im iznosi konkretne primjere na temelju kojih

moгу učiti, ali isto tako, kako navodi Jana, pokazuje im i primjere koji im pomažu da „osvijeste neke probleme i počnu drugačije razmišljati o nekim stvarima.“

Prema Janinim riječima, Tena je „idealna mentor“ ponajviše iz razloga jer studenti pred njom nemaju barijeru u komunikaciji, ne ustručavaju se postavljati pitanja, što opisuje na sljedeći način: „I koliko god da sam ja njoj, ono, neka glupa pitanja, ona je bila ono, nemoj uopće se sekirati, samo sve pitaj, probaj, radi ovo, ispravi ovako, ali sve je super. Jako sve na neki dobar način. Kad god si ti možda nešto i zeznuo, ona je to radila ono, da nije neka velika drama, sve se to da popraviti.“ U procesu pisanja studentskih znanstvenih radova hrabri, potiče i motivira studente te je ažurna u komunikaciji sa studentima. O njezinoj snažnoj motivacijskoj ulozi govori Tanja koja ističe sljedeće: „Potiče svakog tko je isto ambiciozan i tko je kreativan i hoće nešto u životu, ima neke ciljeve i onda te ona potiče kao da je to uredu. Jer imaš kod nekih profesora osjećaj kao da nije u redu da ti to želiš. Kod nje je to ono, ajde daj, idemo još nešto. Uvijek joj nešto padne na pamet novo i dobiješ taj elan da ideš dalje, tako da to mi se jako sviđa.“ Okružuje se kvalitetnim studentima odnosno okuplja oko sebe studente koji su zainteresirani i motivirani za rad te kako kaže Nela: „ona to užasno cijeni, ona to... Ti samo, stvarno ti onak' potiče, nije da onak', ti pomisliš da s njom je sve super, ne moram ništa raditi, nego stvarno te motivira da hoćeš raditi još više. Jednostavno ono, ima takav pristup.“ Nela koja ima iskustvo njezina mentoriranja na diplomskom i doktorskom radu te navodi da sljedeće: „Ona te usmjeri, nije da te ostavi samoga na cjedilu pa da imaš poslije pokriće jer nisi niš' napravio.“ Takav pristup rezultira time da su studenti koje mentorira vrlo uspješni u objavljivanju svojih studentskih znanstvenih radova, a neki su čak za svoje radove i nagrađivani.

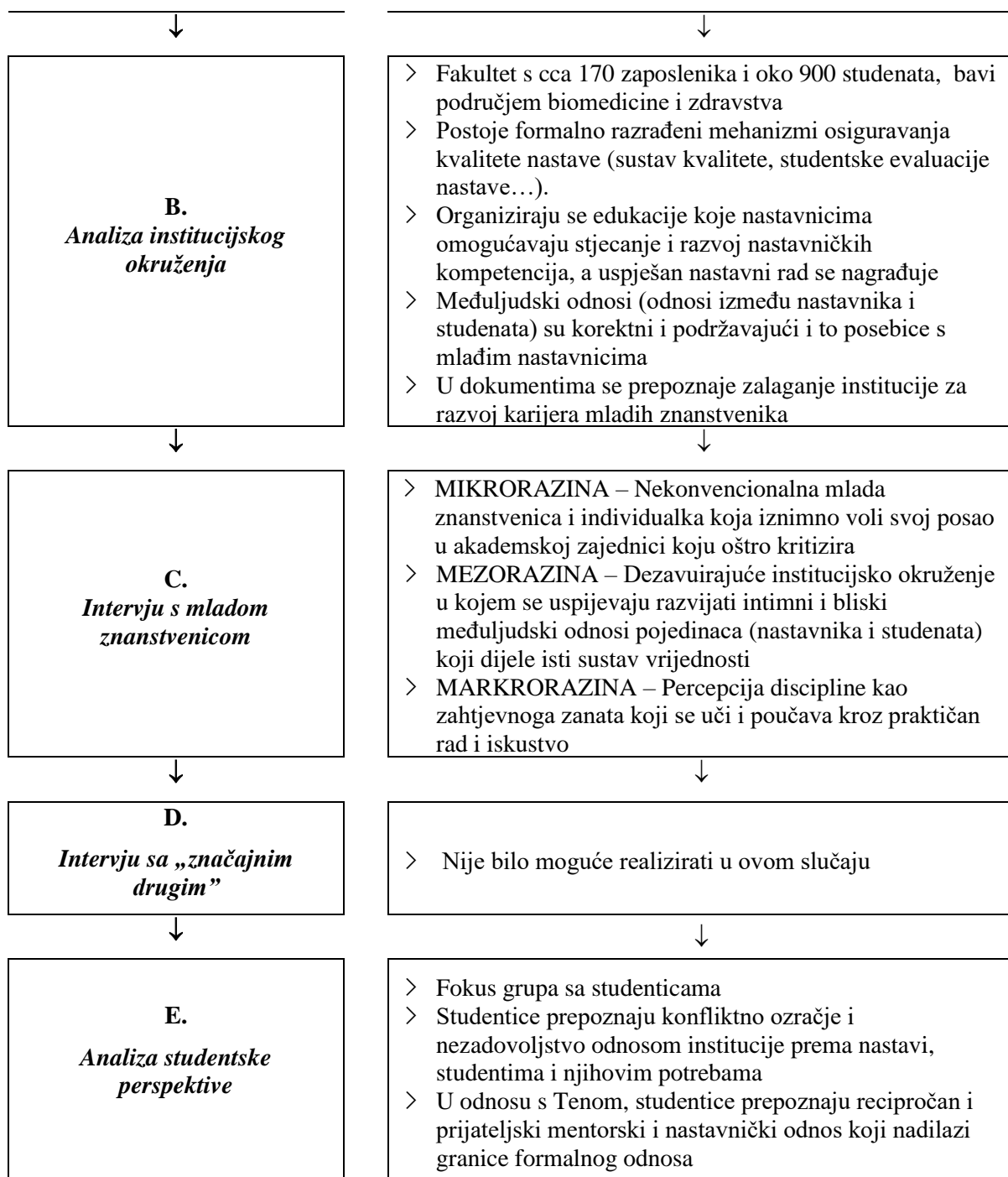
2.4. Socijalno osjetljiva i angažirana nastavnica koja potiče studente na djelovanje u zajednici. Studentice vrlo snažno naglašavaju Tenin aspekt rada koji se odnosi na njezin društveni angažman, podizanje svijesti o aktualnim društvenim problemima (najčešće povezanim s ranjivim i marginaliziranim društvenim skupinama) i važnosti uključivanja u njihovo rješavanje. Ovu tezu ponajbolje ilustrira Janina izjava o tome da je Tena „osoba koja nosi vedrinu u društvo i teži da čitavo društvo bude bolje i samim time, na studentima želi da se oni angažiraju oko toga. Želi se okružiti takvim ljudima da vidi nekakvu promjenu.“ Nela ističe da se kod Tene vrlo jasno može prepoznati njezina vizija visokog obrazovanja, a to je „da ljudi koji imaju akademsko obrazovanje moraju

biti ti koji podižu status društva.“ Prema Nelinim riječima, Tena smatra da se akademski obrazovani građani moraju zalagati za manjine i rješavanje društvenih problema, a ne za to da „grabiš samo za neko svoje mjesto, neku svoju poziciju i ono, zatvoriš se u kutiju i više se ne angažiraš ni oko koga.“ Osim kroz redovitu nastavu koju nastoji učiniti inovativnom i iskoristiti ju kao kanal putem kojeg studenti mogu osvijestiti postojanje nekih društvenih problema, studentice govore o tome da je u nekoliko navrata na fakultetu organizirala fakultativna predavanja koja su se ticala nekih društvenih tema. Aktivna je u tome da studentima dijeli informacije o različitim mogućnostima i aktivnostima za učenje u koje se mogu uključiti unutar svoje struke, ali isto tako „pokušava informirati studente uz teme koje nisu vezane samo za faks“ (Nela). Tena kroz svoj primjer društvenog angažmana nastoji potaknuti studente na djelovanje. Studentice iznimno cijene ove Tenine namjere jer smatraju da tako doprinosi tome da studenti šire vidike te, ako su za to zainteresirani, postaju svjesni društvenih problema. Nela smatra da se bi u sustavu visokog obrazovanja trebalo biti više nastavnika koji će poticati primjene odnosno poticati „mlade ljude da vide da se može napraviti neka promjena, da ima smisla konstantno voditi te male bitke.“

F. Zaključci istraživanja 3. slučaja

U posljednjoj fazi istraživanja 3. slučaja, slijedi prikaz ključnih nalaza svih provedenih dionica istraživanja koji se odnose na istraživanje slučaja docentice Tene iz područja biomedicine i zdravstva.

Faze istraživanja	Ključni podaci/nalazi – 3. slučaj
<p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">A. <i>Sažetak profesionalne biografije i ključnih postignuća u karijeri mlade znanstvenice</i></p>	<p style="text-align: center;">↓</p> <ul style="list-style-type: none"> > Netipičan put napredovanja karijeri obilježen izazovima i preprekama > Zapošljavanje na istoj instituciji na kojoj je diplomirala (2007. godine) u okviru znanstveno-istraživačkoga projekta, nakon što je otprilike godinu dana radila u privatnom sektoru. Zatim 2008. godine zapošljava se kao asistentica, a 2009. upisuje doktorski studij. Godine 2011. brani doktorsku disertaciju (što se na instituciji interpretira kao preuranjeno), a stječe doktorat znanosti i napreduje u zvanje poslijedoktorandice, a 2016. godine napreduje u zvanje docentice. Procesi napredovanja u karijeri obilježeni su kompromitirajućim praksama.



Tablica 28: Zaključci istraživanja trećeg slučaja (Tena)

5.4. Rezultati istraživanja četvrtog slučaja – Irena

Poglavlje koje slijedi prati faze u istraživanju četvrtog slučaja – mlade znanstvenice zaposlene u području biotehničkih znanosti kojoj je za potrebe ovog istraživanja dodijeljen pseudonim „Irena.“ Poglavlje započinje (A) prikazom sažetka njezine profesionalne biografije i ključnih postignuća u karijeri, nakon čega slijedi (B) prikaz institucijskog okruženja u kojem je ova mlada znanstvenica zaposlena; (C) prikaz tematske analize intervjua u kojima je Irena sudjelovala; (D) prikaz tematske analize intervjua s Ireninom kolegicom zaposlenom na istoj instituciji; (E) analiza studentskih evaluacija nastave koje je Irena dostavila za potrebe ovog istraživanja te (F) temeljni zaključci koji proizlaze iz promatranja svih faza u istraživanju ovog slučaja.

A. Sažetak profesionalne biografije i ključnih postignuća u karijeri mlade znanstvenice

Irena je rođena 1986. godine. Pohađala je gimnaziju, a prilikom odabira studija, Irena nije imala jasnu viziju što želi studirati. Odlazak na studij njezini roditelji smatrali su „prirodnim i normalnim“ budući da je bila dobra učenica, iako ju nisu forsirali da nastavi obrazovanje na visokoškolskoj razini niti utjecali na njezin odabir studija. Najprije je razmišljala o tome da studira jezike, a istovremeno je pokazala interes prema području prirode i biologije, na što je utjecala i činjenica da je odrasla na selu. Godine 2005. stoga se upisuje na studij koji spada u područje biotehničkih znanosti, a sam studij smatra kvalitetnim za one studente koji žele iskoristiti njegov potencijal. Proces studiranja ostao joj je u lijepom sjećanju, a diplomirala je ujesen 2010. godine.

Po završetku studija bila je zabrinuta zbog svoje budućnosti. Shvatila je, a o tome je često razgovarala s kolegama studentima, pa čak i na nastavi, da zbog stanja u državi, njezina struka nije dovoljno cijenjena na tržištu rada kao u nekim drugim europskim zemljama. Iako je bila spremna i otvorena za sve opcije (npr. rad kod privatnika, otvaranje vlastitog posla, odlazak u inozemstvo), njezina osobna želja bila je ostati u sustavu znanosti jer ju je to zanimalo i jer je za vrijeme studija shvatila je da s lakoćom i užitkom odrađuje zadatke povezane sa strukom. Dodatno, za vrijeme diplomskog studija, otišla je na stručnu praksu u inozemstvo te je objavila jedan znanstveni rad, što ju je dodatno potaknulo na promišljanje o radu u znanosti i ostanku na fakultetu. Nakon što je diplomirala, krenula je tražiti poslove preko različitih mrežnih

stranica i slati životopise na otvorene natječaje. Životopise je, između ostalog, poslala i na aktualne natječaje za zapošljavanje znanstvenih novaka na svojoj instituciji, u okviru projekata koje je sufinanciralo Ministarstvo znanosti i obrazovanja.

Početakom 2011. godine zapošljava se kao znanstvena novakinja pri istoj instituciji na kojoj je i studirala, iako na drugačijem zavodu od onog na kojem je diplomirala te se upisuje na poslijediplomski studij, također na istoj instituciji. Zadovoljna je i sretna zbog procesa zapošljavanja i načina na koji se zaposlila, te joj je neizmjereno drago što je posao dobila na pošten način, bez namještanja, što ju je dodatno motiviralo za rad. Po dolasku na instituciju zapošljava se na projektu koji je, kako kaže, „išao prema gašenju“ jer nije bilo novog izvora financiranja koji bi omogućio nastavak projekta, a istraživanja nije moguće vršiti bez financijske potpore. U trenutku dolaska na instituciju, navodi da je imala podršku mentorice, kolega i predstojnika zavoda. Iako je njezina mentorica u tom trenutku prolazila kroz teško životno razdoblje (na privatnom planu), navodi da se maksimalno trudila.

Prvi dojmovi o kolegama s institucije su također poticajni, smatra da su odnosi otvoreni, puni razumijevanja i suosjećanja te da kolege dobro funkcioniraju i nadopunjavaju se, posebice mladi kolege. Smatra da u početku rada na instituciji nije bila opterećena te da su tome doprinijeli njezini kolege i podjela poslova. U radu u nastavi, kako navodi, bilo joj je super i bio joj je izazov. Nije sudjelovala u nikakvom obliku edukacije za rad u nastavi i smatra to nedostatkom, a u počecima u radu u nastavi oslanjala se na studentske evaluacije nastave čije je rezultate smatrala važnima za unaprjeđenje vlastitog rada. U radu u znanosti, najveći izazov predstavljali su joj izvori financiranja odnosno projekti, budući da njezin znanstveni rad snažno ovisi o financijskim aspektima. Proces samog pisanja doktorata obilježila je konstantna neizvjesnost budući da je njezino istraživanje ovisilo o vremenskim uvjetima i učestalim putovanjima na terene koji iziskuju i financijske izdatke. Za vrijeme pisanja disertacije imala je razumijevanje i podršku obitelji – posebice supruga, a tijekom posljednjih 6 mjeseci rada na disertaciji izolirala se i od prijatelja te se intenzivno bavila samo disertacijom. Doktorirala je 2015. godine.

Ubrzo nakon stjecanja doktorata uslijedio je period straha i frustracije od gubitka radnog mjesta i nemogućnosti produljivanja ugovora o radu, međutim strahovi se na sreću nisu obistinili budući da je iste godine napredovala na radno mjesto poslijedoktorandice. Nakon što je doktorirala, navodi da je sve više ulazila u problematiku struke, da se više aktivirala, da je znanstveno odrasla te samim time drugačije i zrelije pristupa problemima. S napredovanjem na radno mjesto docentice povećale su joj se obveze (broj norma sati) u radu u nastavi.

U Ireninu se iskustvu može prepoznati važnost podržavajuće uloge obitelji na samom početku visokoškolskog obrazovanja. Njezini su roditelji, kako navodi, očekivali da nakon srednje škole nastavi daljnje obrazovanje te su joj to i omogućili, unatoč teškim životnim okolnostima (gubitak posla, poslijeratni period), kako ističe: „I bilo je onako teških situacija. Ali unatoč tome oni su se trudili da mi nastavimo, da se školujemo, obrazujemo.“ Irena je osjećala zahvalnost i obvezu da ispuni njihova očekivanja, iako joj roditelji nisu stvarali pritisak glede njena daljnjeg obrazovanja. Kasnije tijekom karijere, značajnim se pokazao Irenin suprug za kojeg navodi da joj je bio velika potpora te da joj je pružio mnogo razumijevanja, posebice u završnim fazama pisanja doktorata.

U trenutku provođenja intervjua (2018. godine), Irena ima navršene 32 godina i 7 godina iskustva rada na instituciji. Udana je i majka jednog djeteta. Nema iskustva rada na drugom radnom mjestu, osim onog u sustavu visokog obrazovanja. U trenutku zapošljavanja na instituciji, ima navršenih 25 godine života. Na radnom mjestu asistentice odnosno više asistentice zaposlena je 4 godine (od 2011. do 2015. godine). Doktorat znanosti stekla je s 29 godina (2015. godine), a na radnom mjestu poslijedoktorandice zaposlena je 2 godine (od 2015. do 2017.). Godine 2017. zapošljava se na radnom mjestu docentice. U razdoblju od trenutka zapošljavanja na instituciji, od 2011. godine pa do trenutka pisanja ovoga rada temeljem aplikacije *Publish or Perish* moguće je dobiti uvid u podatke o citiranosti i broju objavljenih radova ove mlade znanstvenice, koji upućuju na nešto više od 40 različitih referenci objavljenih, te 41 citat. H-indeks ove mlade znanstvenice za područje biotehničkih znanosti iznosi 2 (Tablica 29).

<i>Pseudonim dodijeljen za potrebe ovog istraživanja:</i>	<i>Irena</i>
<i>Područje znanosti:</i>	Biotehničke znanosti
<i>Godina rođenja:</i>	1986.
<i>Dob u trenutku povodenja intervjua:</i>	32
<i>Radni staž na instituciji u trenutku provođenja intervjua:</i>	7 god
<i>Obiteljski status:</i>	Udana/majka jednog djeteta
<i>Vrsta završene srednje škole:</i>	Gimnazija
<i>Godina upisa na doktorski studij:</i>	2011.
<i>Diplomski i doktorski studij završen na istoj instituciji na kojoj je zaposlena:</i>	Da
<i>Iskustvo rada na drugom radnom mjestu:</i>	Ne
<i>Dob (godina) u trenutku zapošljavanja na instituciji:</i>	25 (2011. god)
<i>Dob (godina) u trenutku stjecanja doktorata:</i>	29 (2015. god)
<i>Dob (godina) u trenutku stjecanja docenture:</i>	31 (2017. god)
<i>Zvanje znanstvene novakinje /asistentice:</i>	4 god. (2011. – 2015).
<i>Zvanje više asistentice/ poslijedoktorandice:</i>	2 god. (2015. – 2017).
<i>Broj objavljenih radova (2011. – 2020.):</i>	48
<i>Broj citata (2011. – 2020.):</i>	41
<i>H-indeks znanstvenice:</i>	2
<i>(efekte „količine“ – broja objavljenih radova i „kvalitete“ – broja citata)</i>	

Tablica 29: Prikaz osnovnih informacija o četvrtom slučaju (Irena)

B. Analiza institucijskog okruženja

Za potrebe detaljnog opisa institucijskog okruženja, prikazanog u ovom poglavlju, prikupljane su informacije s mrežnih stranica institucije te su analizirani sljedeći dokumenti:

<i>Naziv dokumenta</i>	<i>Broj analiziranih dokumenata/izvora</i>
Statuti institucije	3
Strategije razvoja institucije/znanstveno-istraživačkog rada	4
Dokumentacija povezana uz politiku/sustav osiguravanja kvalitete (politika kvalitete, priručnik za osiguravanje kvalitete, godišnja izvješća o radu odbora za kvalitetu)	14
Godišnji planovi i izvješća o radu institucije	13
Dokumentacija postupka vanjskog vrednovanja institucije (reakreditacija institucije)	7
Ostali dokumenti (pravilnici, procedure).	4
Izvješća i priopćenja Državnog zavoda za statistiku Republike Hrvatske i Agencije za znanost i visoko obrazovanje	18
Ukupno:	63

Tablica 30: Prikaz analiziranih dokumenata (institucija 4)

Osnovne informacije o instituciji

Ova institucija izvodi znanstveno-nastavni rad iz područja biotehničkih znanosti. Ova institucija vodi računa o sustavnom, transparentnom, cjelovitom i detaljnom izvještavanju o svim segmentima rada fakulteta, broju djelatnika i studenata, programima, objavljenih radova i sl.

Znanstveno-nastavni rad na instituciji organiziran je i podijeljen u 28 ustrojbenih jedinica, na kojima je zaposleno u prosjeku 300 djelatnika. Instituciju godišnje pohađa u prosjeku pohađa oko 2400 studenata. U prosjeku se na prvu godinu studija upisuje nešto više od 1160 studenata (od čeka preko 60% studentica), a svake godine ih diplomira oko 600. Prosječan omjer nastavnika i studenata iznosi 1 : 8.

Utemeljenje/osnivanje institucije		početak 20-ih godina prošlog stoljeća		
Područje znanosti		Biotehničke znanosti		
Broj odjela/ustrojbenih jedinica:		28		
Vrsta studijskog programa	Preddiplomski studij:	9		
	Diplomski studij:	20		
	Doktorski studij:	1		
	Specijalistički studij:	3		
Struktura zaposlenika	Okvirni broj zaposlenih:	300		
	Zastupljenost nastavnika u zvanjima:	Znanstveno-nastavna zvanja	Suradnička i stručna zvanja	Ostala stručna i nastavna zvanja
		69,5 %	16,4 %	14,1 %
	Omjer nastavnika i studenata:	1:8		
Struktura studentskog tijela	Ukupan broj studenata:	2406	Ž = 61 % M = 39 %	
	Broj studenata koji se upisuju na 1. godinu studija:	1163	Ž = 63,3 % M = 36,7 %	
	Broj studenata koji diplomiraju na kraju ak. god.:	604	Ž = 65,1 % M = 34,9 %	
	Postotak studenata koji dovršavaju studij:	51,9 %		
	Politika kvalitete	Pravilnik kvalitete:	NE	
Priručnik kvalitete:		DA, usvojen 2012. godine		
Pravilnik o nagrađivanju uspješnih nastavnika:		DA, usvojen 2014. godine		
Ocjena kvalitete (2018)²⁸	1. Interno osiguravanje kvalitete i društvena uloga visokoga učilišta		ZADOVOLJAVAJUĆA RAZINA	
	2. Studijski programi		VISOKA RAZINA	
	3. Nastavni proces i podrška studentima		VISOKA RAZINA	
	4. Nastavnički i institucijski kapaciteti		ZADOVOLJAVAJUĆA RAZINA	
	5. Znanstvena / umjetnička djelatnost		ZADOVOLJAVAJUĆA RAZINA	

Tablica 31: Prikaz podataka o instituciji 4

²⁸ Temeljem [Standarda za vrednovanje kvalitete sveučilišta i sastavnica sveučilišta u postupku reakreditacije visokih učilišta](#), postupak reakreditacije proveden 2018. godine

Nastavni rad u strateškim ciljevima institucije i politici osiguravanja kvalitete

Od 2009. godine institucija uvodi praksu strateškog planiranja svojeg rada, a od 2011. godine izrađuju se godišnji operativni planovi (i izvješća) u radu institucije. Temeljem strateških dokumenata saznajemo da je riječ o instituciji koja nastavnu djelatnost definira kao jedan od temeljnih strateških ciljeva svoga djelovanja te pritom nastoji biti prepoznatljiva i vodeća ustanova u nacionalnom i međunarodnom kontekstu. Aktualna strategija institucije detaljno je razrađena i upućuje na nužnost ispravljanja nedostataka i neučinkovitosti pojedinih segmenata rada fakulteta, kao i na podizanje kvalitete nastavnog i znanstveno-istraživačkog rada. Primjerice, neki od nedostataka su izostanak edukacije sveučilišnim nastavnicima za rad u nastavi te izazovi u nastavnom radu koji su uvjetovani nedovoljnom primjenom suvremenih nastavnih metoda, neujednačenim studijskim grupama ovisno o broju studenata, nedostatnoj opremi potrebnoj za izvođenje nastave itd. S druge strane, kada je riječ o nastavnom kadru, uočava se da na fakultetu postoji dovoljan broj kompetentnih i stručnih nastavnika, posebice onih mlađih, međutim istovremeno se predviđa smanjenje broja nastavnika uvjetovano promjenama u načinu izbora u viša zvanja kao i u zapošljavanju novih mladih znanstvenika.

Temeljem analize sadržaja prethodnih strategija i statuta institucije, može se pratiti kronološki slijed rada institucije u aktivnostima kojima se nastoji doprinijeti kvaliteti nastavnog rada. Uočava se da od 2011. godine fakultet vodi računa o dodjeljivanju nagrada i priznanja djelatnicima (nastavnicima) i studentima što je dodatno uređeno u posebnim pravilnicima, a tijekom idućih godina započinje i intenzivniji rad u provođenju politike kvalitete. Institucija 2012. godine izdaje priručnik za osiguravanje kvalitete koji se odnosi na podizanje kvalitete cjelokupnog rada. U kontekstu praćenja kvalitete nastavnog rada, institucija je usmjerena na praćenje omjera studenata i nastavnika, provođenje studentskih evaluacija nastave kao i samoevaluacija nastavnika o vlastitom nastavnom radu. Istovremeno, primjećuje se da nema aktivnosti kojima bi se poticalo usavršavanje kompetencija za rad u nastavi. Sljedeće godine institucija objavljuje i priručnik o kvaliteti nastave (namijenjen nastavnicima i studentima) koji se u svojim ciljevima nastavnog djelovanja ne razlikuje u odnosu na prethodno objavljeni priručnik, ali preciznije definira ulogu nastavnika ističući da su visokokvalificirani nastavnici oni koji imaju komunikacijske vještine, visoka očekivanja od studenata te znanja i vještine u definiranju jasnih ciljeva nastave, održavanju discipline, upravljanju nastavnim procesom kao i u poznavanju kurikuluma i nastavnih standarda. U tom priručniku institucija se „deklarira“ kao institucija u kojoj je nastavni proces usmjeren na studenta. Ubrzo nakon tog priručnika objavljuje se i priručnik namijenjen nastavnicima s ciljem educiranja o metodama

procjenjivanja i ocjenjivanja. Unatoč svemu navedenome, proces vanjskog vrednovanja institucije proveden u tom razdoblju upućuje na to da institucija treba uložiti napore da unaprijedi sustav praćenja kvalitete nastave i stručnosti rada nastavnika, kao i prilika za stjecanje nastavničkih kompetencija, posebice za one nastavnike čiji su rezultati na studentskim evaluacijama slabiji.

Godišnja izvješća o radu odbora za kvalitetu (temeljena na godišnjim akcijskim planovima za provedbu politike kvalitete) promatrana u periodu od 2011. do 2018. godine upućuju na kontinuirano povećavanje aktivnosti unaprjeđenja kvalitete nastave, u skladu s prethodno detektiranim izazovima. Institucija kontinuirano prati omjer nastavnika i studenata, provodi evaluacije studentskog procesa i potiče nastavnike na samoevaluaciju nastave, a o rezultatima provedenih analiza izvještava se na fakultetskom vijeću. Iz godine u godinu povećava se i broj nastavnika koji sudjeluju u pedagoško-psihološkom i didaktičkom obrazovanju za rad u nastavi.

Recentno izvješće postupka vanjskog vrednovanja institucije upućuje na brojne primjere dobre prakse u nastavnom radu prepoznate na ovoj instituciji. Procjenjuje se da na instituciji vladaju dobri i suradnički odnosi između nastavnika i studenata, popraćeni visokom razinom zadovoljstva. Pohvaljuje se i rastući broj stručnog i mladog nastavnog kadra kao i činjenica da institucija nastoji osigurati poučavanje koje je usmjereno na studenta. Također, u izvješću se uočava da institucija pruža nastavnicima podršku i mogućnosti za profesionalno usavršavanje, a uočeni su i pokazatelji koji upućuju na dobru povezanost nastavnog i znanstvenog rada (primjerice, kroz rad na istraživačkim projektima osigurava se oprema koja se koristi u nastavi).

Prepoznati izazovi u radu u nastavi

Unatoč zaključcima koji upućuju da institucija teži podizanju kvalitete nastavnog rada te da je on u velikoj mjeri pohvalan, kroz različite kako strateške dokumente tako i reakreditacijsko izvješće, dominantno se ističu tri izazova u radu u nastavi prepoznata na ovoj instituciji. Prvo, kao jedan od nedostataka ističe se loša (nesuvremena) opremljenost učionica i laboratorija koja nepovoljno utječe na kvalitetu izvođenja nastave, a povezana je s nedostatkom financijskih sredstava koje bi institucija trebala uložiti u opremanje fakulteta suvremenom opremom. Međutim, u očitovanju na reakreditacijsko izvješće, institucija demantira tu procjenu ističući da je u institucija, posebice od posljednjeg procesa vrednovanja, značajno ulagala u opremljenost svojih prostora za izvedbu nastave. Sljedeći problem koji se javlja kao izazov jest

preopterećenost nastavnika nastavnim i administrativnim radom što nepovoljno utječe na bavljenje drugim temeljnim djelatnostima, prvenstveno znanosti. Kao treće, prepoznaje se problem prevelikoga broja studenata u odnosu na broj nastavnika.

Mogućnosti za stjecanje, razvoj i nagrađivanje nastavničkih kompetencija

Unatoč tome što je u aktualnoj strategiji razvoja institucije istaknut problem izostanka edukacija namijenjenih sveučilišnim nastavnicima, godišnja izvješća o radu odbora za kvalitetu, kao i godišnja izvješća o radu institucije u periodu od 2011. do 2018. godine ipak upućuju na niz održanih edukacija namijenjenih nastavnicima s ciljem stjecanja i unaprjeđenja kompetencija za rad u nastavi. Primjerice, poznato je da je tijekom 2013. godine preko 40 nastavnika sudjelovalo na radionicama na temu izrade ishoda učenja, a tijekom 2014. i 2015. godine nešto više od 60 nastavnika sudjeluje na različitim edukacijama vezanim za osposobljavanje za rad u nastavi. Informacije o svim održanim edukacijama transparentno se objavljuju na mrežnim stranicama institucije, jednako kao i informacije o procesu osiguravanja kvalitete. Izvješća upućuju da se nastavnicima pruža i individualna pomoć u izradi nastavnih priprema, a tijekom godina na instituciji se održavaju radionice, okrugli stolovi i pedagoške rasprave vezane za unaprjeđenje nastavničkih kompetencija (na nekima od njih sudjelovali su i studenti), kao i radionice vezane za etičnost u akademskoj zajednici o čemu odbor za kvalitetu redovito izvještava. Izvješća upućuju da je tijekom 2016. godine nastavnicima bio omogućen niz različitih edukacija koje nastoje doprinijeti cilju podizanja kvalitete izvedbe visokoškolske nastave (neke od tema su primjerice ishodi učenja, suradničko učenje, nastavne strategije, projektna nastava i sl.). Unatoč tome, težnja za poboljšanjem nastavnih vještina nastavnika i povećanje broja nastavnika koji sudjeluju u ovakvim edukacijama u strateškim dokumentima institucije kontinuirano se ističu kao potreba. Unutarnja prosudba sustava osiguranja kvalitete iz 2016. godine (sveučilišno izvješće) putem kojeg se procjenjuje u kojoj je mjeri institucija usvojila Standarde i smjernice za osiguravanje kvalitete na Europskom prostoru visokog obrazovanja (ESG) upućuje na to da je riječ o instituciji koja je uspostavila okruženje koje prepoznaje važnost nastavnoga rada, nudi prilike i potiče profesionalni razvoj nastavnika kao i inovacije u nastavnim metodama. Tijekom akademske godine 2016./2017. na instituciji je osnovan i centar za cjeloživotno obrazovanje usmjeren na razvoj nastavničkih kompetencija. Ta je akademska godina značajna i po tome što je institucija donijela internu odluku o obvezi pohađanja edukacije za razvoj nastavničkih kompetencija kao interni kriterij pri napredovanju u znanstveno-nastavna zvanja, a namijenjena je mlađim nastavnicima točnije svima onima koji se biraju u zvanje izvanrednih profesora (drugim riječima – ne odnosi se na nastavnike u višim

zvanjima). Cilj kojem ova institucija teži jest imati kvalitetne, kvalificirane, odgovorne i motivirane nastavnike te im osigurati uvjete za educiranje i daljnje osposobljavanje. Institucija dodjeljuje nagrade za najbolji e-kolegij te uočava potrebu, a zatim i razvija procedure, za javno isticanje najuspješnijih nastavnika.

Odnos institucije prema studentima

Kada je riječ o odnosu institucije prema studentima, zanimljivo je za istaknuti rezultate analize sadržaja statuta institucije (3 statuta koja su bila na snazi od 2005. godine do danas). U aktualnoj verziji statuta reducirane su stavke koje se odnose na prava i sustav nagrađivanja studenata uključenih u stručni i znanstveno-istraživački rad fakulteta. Osim toga, u aktualnom statutu izostaje navođenje studentova prava na kvalitetan nastavni kadar, što je u starijim verzijama statuta bilo eksplicitno navedeno. Unatoč tome, može se zaključiti da institucija kontinuirano vodi brigu o zadovoljstvu studenata i njihovim potrebama. Unazad posljednjih desetak godina, institucija organizira motivacijske izlete i objavljuje vodiče za studiranje namijenjene studentima prve godine studija, a briga o novim generacijama studenata istaknuta je kao jedna od ključnih stavki sustava unaprjeđenja kvalitete studiranja na toj instituciji. Osim toga, organiziraju se različite aktivnosti poput tjedna brućoša, dana karijera i sl., namijenjene upravo studentima. Studenti su također uključeni u projekte koji se na instituciji provode, sudjeluju u radu fakultetskih tijela i studentskih organizacija. Institucija dodjeljuje nagrade, pohvalnice i priznanja studentima za njihova postignuća, a od 2015. godine uveden je i sustav tutorstva tj. stručne podrške studentima koji funkcionira tako da studenti viših godina pružaju podršku i informacije studentima nižih godina. Za istaknuti je i to da proces reakreditacije institucije upućuje na zadovoljstvo studenata i nastavnika međusobnim odnosima. Posebnost su ove institucije infrastruktura i gospodarski objekti putem kojih se studentima omogućava praktičan rad i usavršavanje teorijskih znanja na praktičnim primjerima.

Provođenje studentskih evaluacija nastave

Temeljem analize dokumentacije može se uočiti da se na ovoj instituciji kontinuirano provode studentske evaluacije nastave, kao i samoevaluacije nastavnika. Osim toga, iz pojedinih godišnjih izvješća o radu institucije te godišnjih izvješća o radu odbora za kvalitetu, saznaje se da su na instituciji u nekoliko navrata bile organizirane aktivnosti (radionice) namijenjene nastavnicima i studentima s ciljem povećanja utjecaja studentskih evaluacija nastave i poticanja nastavnika na podizanje razine nastavnih vještina. Osim toga, u okviru osiguravanja kvalitete postoji i institucijski priručnik čiji se sadržaj, između ostaloga, bavi i tehnikama

evaluacije nastave. Zaključno se može reći da na instituciji, osim samog provođenja studentskih evaluacija nastave, postoji viša razina zalaganja za kvalitetno provođenje evaluacija (i samoevaluacija) i promišljanje o njihovom utjecaju na podizanje kvalitete nastave.

Odnos institucije prema mladim znanstvenicima

Analiza dokumenata ove institucije pokazala je da institucija nema eksplicitno razrađenu politiku odnosa prema mladim znanstvenicima, iako oni nisu u potpunosti izostavljeni iz strateško-razvojnih dokumenata institucije. Primjećuje se da se češće spominju u kontekstu planiranja njihova znanstvenog, nego nastavnog angažmana. Iz strateških ciljeva institucije koji se odnose na područje znanstveno-istraživačkoga rada uočava se svojevrsna briga za istraživački podmladak na instituciji budući da su ciljevi usmjereni na povećanje broja doktoranada, kao i na uspostavljanje sustava za poslijediplomsko usavršavanje na institucijama izvan zemlje. Reakreditacijsko izvješće upućuje na niz aktivnosti putem kojih je institucija nastojala podržati rad mladih znanstvenika, kao što su primjerice uspostavljanje mentorstva na inozemnim institucijama, organiziranje radionica za mentore doktorandima i sl. Aktualna strategija razvoja institucije zadaje cilj usmjeren na potporu mladim znanstvenicima u prijavi nacionalnih i međunarodnih znanstveno-istraživačkih projekata. S druge strane, izvješće također upućuje da je nastavno opterećenje prepoznato kao prepreka u razvoju istraživačkih vještina mladih znanstvenika, ali ne samo mladih znanstvenika već i ostalih nastavnika budući da otprilike trećina nastavnog kadra na instituciji ima nastavno opterećenje veće od propisane norme.

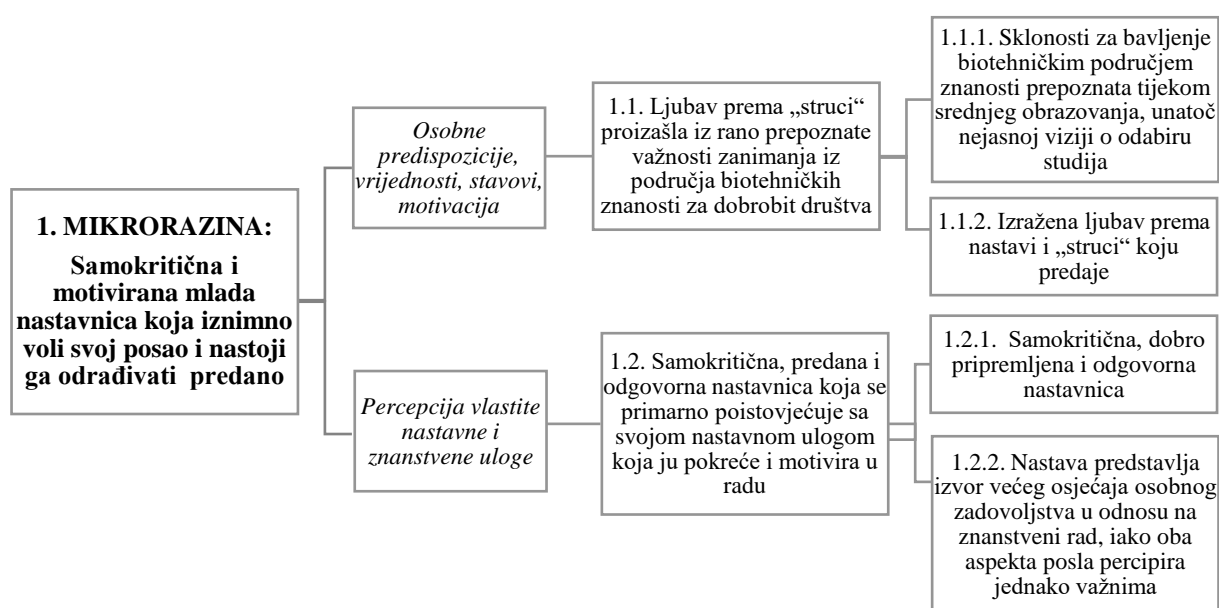
C. Tematska analiza intervjua s Irenom

U ovom potpoglavlju prikazani su rezultati tematske analize intervjua s Irenom. Irena je sudjelovala u dvama intervjuiima koji su u ovom dijelu istraživanja analizirani. Jedan je proveden 1. studenoga 2015. godine (trajanje intervjua 1 h i 16 min) u okviru APROFRAME istraživanja, a drugi u okviru ove studije slučaja, proveden 13. ožujka 2018. godine (trajanje 1 h i 28 min). Također, uzeti su u obzir i nalazi kraćeg telefonskog intervjua provedenog dana 2. rujna 2019. (trajanje 13 min) čiji je cilj bio upotpuniti teme/pitanja za koja se pokazalo da zahtijevaju dodatna pojašnjenja. Analiza je rezultirala izradom kodnog stabla u kojem su teme i podteme u intervjuiima grupirane u tri temeljna područja – (1) mikrorazinu, (2) mezorazinu i

(3) makrorazinu profesionalne socijalizacije. U nastavku poglavlja slijedi prikaz kodnog stabla (Prilog 12) i rezultata tematske analize.

Mikrorazina analize

Tematska analiza sadržaja intervjua na mikrorazini upućuje na zaključak da se u procesu profesionalne socijalizacije kod ove mlade znanstvenice prepoznaju obilježja ***samokritične i motivirane mlade nastavnice koja iznimno voli svoj posao i nastoji ga odrađivati predano.*** Zaključak je to koji je proizašao iz analize dviju izviraćih tema i pripadajućih podtema koje upućuju na to da je u slučaju ove mlade znanstvenice ljubav prema disciplini odnosno, kako je ona naziva – „struci“ proizašla iz rano prepoznate važnosti zanimanja iz područja biotehničkih znanosti za dobrobit društva. Riječ je o mladoj znanstvenici koja se primarno poistovjećuje sa svojom nastavnom ulogom koja je pokreće i motivira u radu, pri čemu je izražena njezina samokritičnost, predanost i odgovornost.



Slika 21: Mikrorazina analize četvrtog slučaja

1.1. Ljubav prema „struci“ proizašla iz rano prepoznate važnosti zanimanja iz područja biotehničkih znanosti za dobrobit društva – „Baš volim jako tu struku i mislim da je to definitivno budućnost.“

1.1.1. Sklonosti za bavljenje biotehničkim područjem znanosti prepoznata tijekom srednjeg obrazovanja, unatoč nejasnoj viziji o odabiru studija. Irenin interes za studij u području biotehničkih znanosti počeo se javljati krajem srednje škole gdje je, kako navodi „pokazivala interes prema biologiji, biljkama te je voljela prirodu.“ Navodi da je tijekom procesa sazrijevanja shvatila da su zanimanja u okviru biotehničkih znanosti važna i „jako humana“ zanimanja te je to presudilo njezinoj odluci o upisu studija, iako se dvoumila i o upisu na studij humanističkog usmjerenja. Za rad u znanosti počela se interesirati pred kraj studija, kada je kako kaže shvatila da je „znanost područje u kojem se do sada najbolje snalazila“ te da s „lakoćom odrađuje neke zadatke“, a na dodatno zanimanje za znanost i ostanak na fakultetu potaknulo ju je sudjelovanje u objavljivanju jednog znanstvenog rada pred sam kraj studija te odlazak na međunarodnu studentsku mobilnost na mjesec dana.

1.1.2. Izražena ljubav prema nastavi i „struci“ koju predaje. Irena navodi da „baš voli tu struku“, da je posao „ispunjava“ te je smatra važnom za budućnost. Irena za sebe navodi da se primarno vidi u ulozi nastavnice. Kada govori o nastavi, često opisuje svoj odnos spram nastave navodeći da ju to „ispunjava“. Opisuje to na sljedeći način: „Ispunjava me. I taj dio priprema me isto ispunjava i u biti je satisfakcija nakon odrađene te nastave i onda vidiš da te ispunjava. (...) Prvenstveno me ispunjava jer je to ono što volim i što želim raditi. Osjećam se korisno.“ Njezin pozitivan stav spram rada u nastavi i znanosti te ljubav prema disciplini dobro ilustrira sljedeći navod: „Znači, volim taj posao koji radim i volim rad sa studentima i volim rad s mlađim ljudima od mene, iako se ja još držim da sam mlada, ali vidim da me to pokreće, da me to aktivira i da mi to, ajmo reć' puni baterije. Stvarno sam sretna kad vidim da njih zanima ta struka jer meni je stvarno ono, super i baš volim jako tu struku i mislim da je to definitivno budućnost jer bez [naše struke] nema ničega. (...) Sviđa mi se taj posao i volim, ono, prenijeti to znanje, kad ga mogu nekome prenijeti. To mi je stvarno ono, to me čini sretnom.“

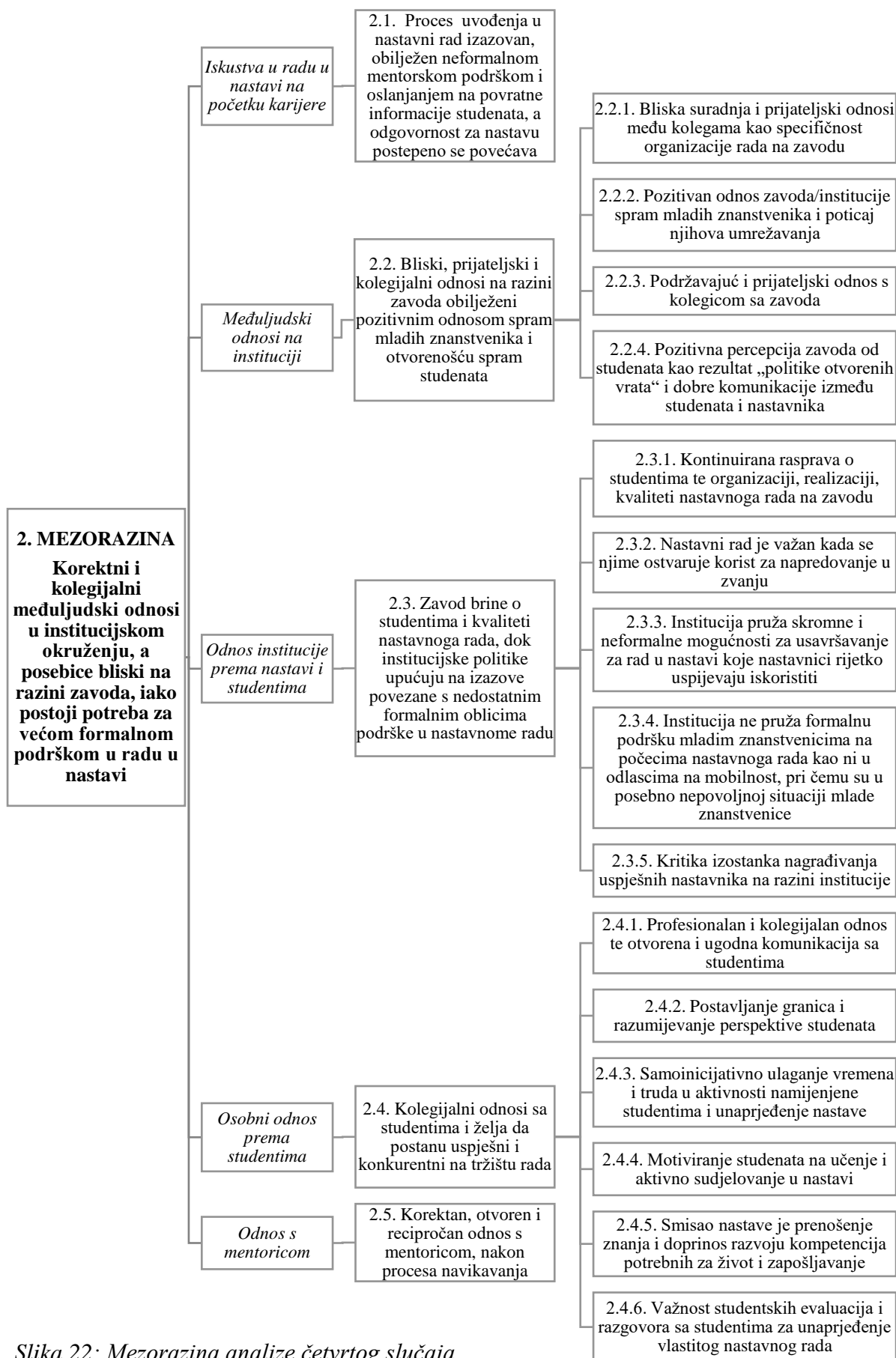
1.2. Samokritična, predana i odgovorna nastavnica koja se primarno poistovjećuje sa svojom nastavnom ulogom koja je pokreće i motivira u radu – „Znam koliko se dajem u tu nastavu i to mi je najbitnije.“

1.2.1. Samokritična, dobro pripremljena i odgovorna nastavnica. Kada govori o sebi i kada opisuje svoj pristup radu, Irena najčešće ističe da je „samokritična“ te da se često preispituje što je vidljivo iz sljedećeg navoda: „Ne znam, zato 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.“ Za sebe navodi da se stalno usavršava i preispituje te da stalno nešto uči, istražuje i čita. Važno joj je da se za svaku nastavu „100% pripremi“ te smatra svojom odgovornošću da treba „jako dobro baratati svojim područjem.“ Iako samokritično gleda na svoju ulogu, Irena ističe: „Znam, ono, svoje vrline, znam svoje mane i znam koliko se dajem u tu nastavu i to mi je najbitnije. Najbolje radim praktični dio, a lošije izlažem. To je upravo onaj, to ozbiljno, jer nisam osoba koja će ono sad čitati slajdove. Ja volim imati slajdove samo kao natuknice i iz toga stvoriti priču, ali nisam... (...) Nisam sad prirodno da sam baš ono narativna, da mogu o svemu pričati, moram baš ono pripremu imati, tako da taj dio bih voljela popraviti.“ Nadalje, za sebe smatra da je osoba koja nije sklona konfliktima, a u odnosu sa studentima ne boji se pokazati da nešto ne zna, već uvijek nastoji biti spremna odgovoriti studentima na njihova pitanja, ako ne u datom trenutku onda prilikom sljedećeg susreta na nastavi.

1.2.2. Nastava predstavlja izvor većeg osjećaja osobnog zadovoljstva u odnosu na znanstveni rad, iako oba aspekta posla percipira jednako važnima. Irena sebe primarno doživljava kao nastavnicu, iako ističe i sljedeće: „Ali ne mogu reći da im je važnije, da je ono sada ajmo staviti znanost po strani.“ Njezina sklonost spram nastavne uloge primarno proizlazi iz osobnih preferencija i činjenice da je uloga nastavnice pokreće, aktivira i puni baterije. S druge strane, iako znanost smatra važnom, teže se poistovjećuje sa svojom ulogom znanstvenice budući da procjenjuje da se znanost na njezinu zavodu „teško razvija.“ To se odnosi na činjenicu da napredak u radu u znanosti u ovoj disciplini uvelike ovisi o vanjskim resursima – financijama, projektima, mogućnostima publiciranja, suradnji s drugim zavodima, suradnji s privredom, što nije uvijek lako osigurati.

Mezorazina analize

U Ireninu slučaju, temeljni zaključak na mezorazini analize upućuje na to da se na ovoj instituciji njeguju ***korektni i kolegijalni međuljudski odnosi u institucijskom okruženju, a posebice bliski na razini zavoda, iako postoji potreba za većom formalnom podrškom u radu u nastavi.*** Zaključak je to koji proizlazi iz pet analiziranih tema (i pripadajućih podtema) unutar kojih se dominantno uočava da se na instituciji proces uvođenja mladih znanstvenika u nastavu odvija uglavnom uz neformalnu podršku kolega i mentora. Nadalje, uočava se da se na instituciji, posebice na zavodu, njeguju bliski, prijateljski i kolegijalni na svim razinama – između nastavnika međusobno te studenata i nastavnika. Također se primjećuje da se na razini zavoda uočava briga o studentima i kvaliteti nastavnoga rada, a isto se uočava i u osobnu Ireninu odnosu prema studentima koji je kolegijalan i obilježen željom da studenti postanu uspješni i konkurentni na tržištu rada.



Slika 22: Mezorazina analize četvrtog slučaja

2.1. Proces uvođenja u nastavni rad izazovan, obilježen neformalnom mentorskom podrškom i oslanjanjem na povratne informacije studenata, a odgovornost za nastavu postepeno se povećava – „Stvarno sam puno vremena i truda uložila u to.“

Irena se zapošljava na zavodu na kojem nema prethodno iskustvo studiranja, a budući da je to područje kojim se nije „previše susretala i bavila“, na početku svog radnog puta morala je prisustvovati nastavi svoje mentorice gdje je „učila zajedno sa studentima“. Ovako opisuje svoje iskustvo prvih šest mjeseci rada na instituciji: „Izgledalo je tako da sam ja sjedila na nastavi i slušala i čitala literaturu i na taj način širila svoje znanje koliko god sam mogla, a s time da sam u tom periodu se već maksimalno, koliko samo mogla, uključila u vježbe, koliko je moja mentorica procijenila da ja to mogu i želim ili kako je već išlo s vremenom. A nakon toga je krenulo da sam bila maksimalno uključena, znači ful, koliko sam trebala biti, u vježbe.“ Nakon te faze, kratko je samostalno bila angažirana u izvođenju nastave, međutim „ubrzo je krenulo s tim da asistenti ne mogu držati nastavu nego samo vježbe“ tako da je tijekom prvih triju godina zaposlenja izvodila isključivo vježbe. Taj period opisuje kao „izazovan“, „buran, ali koristan“ te navodi da je „imala velika očekivanja od sebe“, da je „radila na sebi“ i „bila samokritična“ te da se „maksimalno pripremala za vježbe“ i „stvarno puno vremena i truda uložila u to.“

Na samim počecima smatra da joj je izazov bio taj što je bila „ženska osoba“ i to „mlađa osoba koja je možda negdje njihovih godišta“ (misli na studente) te smatra da je i taj čimbenik zasigurno utjecao na postizanje autoriteta u odnosu sa studentima. Svjesna je, kako navodi, da je njezino prethodno obrazovanje nije pripremio za rad u nastavi te se u počecima nosila sa strahovima i preispitivala odrađuje li sve kako treba što opisuje na sljedeći način: „Uvijek imaš tu neku blokadu, strah, kako si to odradio, je li bilo dobro“, međutim s vremenom je bila sve bolja i zadovoljnija. Izazov joj je predstavljala činjenica da nije prošla nikakvo usavršavanje u vidu komunikacije sa studentima, interakcije, odnosa prema studentima s posebnim potrebama i sl.

Ističe da su joj u razdoblju početaka nastavnoga rada bili značajni rezultati studentskih evaluacija nastave: „Super je kada dobiješ povratnu informaciju. Svi smo mi, ono, ljudi i svatko nekako želi tu povratnu informaciju, kakva god ona bila, da znači, kako dalje postupati, što si radio dobro, a što nisi, pa su zato i te ankete... Meni je to super jer studenti mogu anonimno reći, napisati što im je dobro, što nije. Ne znam, evo recimo sjećam se jedne ankete, bila je

super. Jedan student je napisao da sam imala krivo naglasak na jednoj riječi. Onda sam ja kasnije sjetila se toga i ja sam to ispravila. Znači, to mi je bilo odlično. Tako da u tim počecima, čim su oni dali neku povratnu informaciju, onda sam ja znala na koji način moram i što moram promijeniti, što ne, što moram ostaviti, na čemu još moram raditi.“ Za period samih početaka rada na svojoj instituciji smatra da je „sve jako dobro ispalo“. Kolege i studenti su je dobro prihvatili te, kako navodi, „nije bilo nikakvih neugodnih komentara ili nečega.“

Irena smatra da je njezino radno okruženje imalo visoka očekivanja spram njezina nastavnoga rada na samim počecima, međutim također smatra da je pokazala svoj maksimum te da je opravdala činjenicu da je njezino zapošljavanje bilo opravdano. U Ireninu se iskustvu uočava da se s vremenom i napredovanjem u karijeri, mijenjaju obveze i odgovornosti u radu u nastavi. Navodi da se u samim počecima više brinula oko toga ispunjava li tuđa očekivanja te kakav će odnos izgraditi s kolegama koji su joj donedavna bili nastavnici. S vremenom ističe da se posao „prirodno povećava“ budući da se povećava broj nastavnih sati te je veća uključenost u završne i diplomske radove, ali da to povećanje nije drastično. Navodi da s iskustvom „osoba napreduje, znanstveno odrasta, zrelija je i drugačije pristupa problemu“, za sebe kaže da osjeća da je opuštenija, sigurnija, snalažljivija, da se više aktivirala i ušla u problematiku struke. Za svoj nastavni rad i odnos sa studentima, ističe da „osjeća da to ide u dobrom smjeru.“

TEMA: *Međuljudski odnosi na instituciji*

2.2. Bliski, prijateljski i kolegijalni odnosi na razini zavoda obilježeni pozitivnim odnosom spram mladih znanstvenika i otvorenošću spram studenata – „Mogu reći da je na zavodu stvarno, ono, super klima.“

2.2.1. Bliska suradnja i prijateljski odnosi među kolegama kao specifičnost organizacije rada na zavodu. Iz Irenina se iskustva uočava da je okružena ljudima koji se međusobno poštuju i pružaju si podršku. Njezin prvi dojam o kolegama, kada se kao najmlađa suradnica zaposlila na zavodu, bio je jako pozitivan. Riječ je o manjem zavodu (troje docenata i dvije profesorice u višim zvanjima te 4 djelatnika – stručnog osoblja), a Irena ističe da se kolege, pogotovo mlađi, jako dobro međusobno nadopunjavaju i pomažu u situacijama kada je to potrebno. Direktnu pomoć kolega sa zavoda osjetila je prilikom izrade doktorske disertacije, ističe da su joj pomagali „u konceptu tog rada, izradi statistike, sugestijama, prijevodu.“ Irena svoj zavod smatra specifičnim u odnosu na ostale zavode na instituciji budući da je posao u najvećoj mjeri organiziran tako da svi

članovi zavoda surađuju. Primjerice, Irena navodi da svaki radni dan započinje najprije tako da odgovori studentima na pristigle upite, a nakon toga članovi zavoda imaju „kratko druženje“ na kojem se dogovara i raspravlja dnevna podjela posla. Sastaju se svakodnevno, u prosjeku petnaest minuta do pola sata, kako bi definirali što se točno taj dan događa, dolaze li studenti na nastavu ili vježbe, je li u tijeku neki pokus i sl. Nakon toga svatko ulazi u svoj ured, pri čemu djelatnici zavoda ne zatvaraju svoja vrata ureda (osim u iznimnim slučajevima kada im smeta buka). Irena ističe da joj se od samog početka rada na instituciji jako sviđa politika otvorenih vrata te navodi da se „baš nekako uklopila“ u društvo s kolegama na zavodu.

2.2.2. Pozitivan odnos zavoda/institucije spram mladih znanstvenika i poticaj njihova umrežavanja. Iz Irenina se iskustva uočava da se institucija, tj. zavod na kojem je zaposlena, brine o statusu mladih znanstvenika. U tom kontekstu ističe sljedeće: „Na zavodu sam doživjela da je bio jako, ovoga, pozitivan je stav prema znanstvenim novacima i mladim ljudima. (...) I naša predstojnica uvijek gleda na to stvarno da svijet ostaje na mladima. Ona veli – Jednog dana ja ću otić', vi ćete ostati. Možda nećemo mi zbog situacije kakva je, ali mlađi će ostati. Tako da mogu reć' da je na zavodu stvarno, ono, super klima.“ Slična situacija uočava se i na razini institucije, budući da Irena navodi da i prodekan ističe važnost povezivanja mladih ljudi na instituciji, iako smatra da su takvi poticaji uglavnom „verbalni.“ Nadalje, Irena ističe da se za vrijeme svog novačkog statusa družila s doktorandima na instituciji: „Viđali smo se na obranama doktorata, imali smo neka ovako privatna druženja, znači van radnog vremena, tako da, dosta smo se družili, a sada nešto manje.“ Smatra da se druženje i povezivanje mlađih kolega s institucije potiče, kako navodi: „Imamo svoju *mailing* listu znanstveni novaci. Mislim da je to jedno ovako najvažnije poticanje.“

2.2.3. Podržavajući i prijateljski odnos s kolegicom sa zavoda. Irenin odgovor na pitanje *Kakav je utjecaj imala tvoja mentorica na tvoju nastavu?*, upućuje na to da mentorica, koliko god bila značajna, ipak nije bila najznačajnija osoba koja je Ireni na početku rada u visokom obrazovanju pružila pomoć i podršku jer kako navodi „možda su više utjecali drugi kolege, konkretno jedna kolegica, više nego mentorica.“ Kolegicu koju spominje je u trenutku Irenina dolaska na instituciju bila znanstvena novakinja u procesu stjecanja doktorata, zaposlena na instituciji pet godina. Ističe da je od nje uvijek imala podršku i motivaciju za daljnji rad i prijatelja za razgovor. Smatra je osobom koja joj je pružila najveću podršku u procesu profesionalne socijalizacije. Po Ireninu dolasku

na instituciju, kolegica koju spominje bila je „malo starija od nje“ odnosno jedna od mlađih osoba na zavodu zbog čega ju je smatrala pristupačnijom. Navodi da, kada je došla na zavod, još je uvijek imala „tu barijeru i strah od odnosa profesor – student“ jer se još uvijek i sama smatrala studenticom, stoga joj je prijateljski odnos s kolegicom pomogao da razbije tu barijeru budući da joj ona nije bila nadređena. Ističe sljedeće: „Upamtila sam jednu njezinu rečenicu, kad je došla meni u ured rekla je – Sve što ti ne bude jasno pitaj me, da nećeš doć' u istu situaciju kao i ja. – I sad, ona pritom nije mislila da je njoj bilo grozno ili da su bili zločesti prema njoj ili nešto, ali htjela mi je vjerojatno reć' da je mlađa i da razumije koji su problemi i da možda ovi stariji su već i zaboravili i normalno da ne možeš sve pamtiti, ne možeš o svemu voditi računa. Oni imaju hrpu poslova, hrpu obaveza i normalno da od tebe očekuju da ćeš se ti sam aktivirati i s vremenom shvatiti što je tvoj posao i gdje se moraš nametnuti, iskazati i tako to. Tako da sam imala definitivno najveću pomoć od nje.“ Nadalje navodi da je zajedno s kolegicom „učila kako pristupiti nastavi, kako pristupiti vježbama, kako pratiti projekte, kako iznijeti svoje probleme nadređenima, kako se odnositi prema njima.“ Ističe da joj je olakšala nošenje s njezinim problemima i odgovarala na pitanja koja su je mučila. Navodi da i danas razgovaraju o problemima i zajednički ih rješavaju kada za to postoji potreba.

2.2.4. Pozitivna percepcija zavoda od studenata kao rezultat „politike otvorenih vrata“ i dobre komunikacije između studenata i nastavnika. Zavod na kojem je Irena zaposlena, studenti pozitivno percipiraju. Zadovoljna je i podržava tzv. „politiku otvorenih vrata“ koja znači da „studenti uvijek mogu doć' kad žele, da nemamo nikakve konzultacije. Znači, na vratima ne pišu nikakve konzultacije i uvijek se može doć', u svakom trenutku jer mislim da je to u redu.“ Irena navodi da većina studenata pohvaljuje takvu praksu posebice ako se uzmu u obzir potrebe studenata koji putuju jer kako navodi „teško je sad od nekog tražiti da dođe ne znam, od 10 do 12, a njemu vlak dolazi u 8 ujutro. On mora 2 sata čekati da bi nekom pokucao na vrata.“ Irena smatra da se nastavnici trude na kvalitetan način održavati nastavu. U studentskim evaluacijama nastave studenti su istakli da pozitivno percipiraju činjenicu da su slobodni nastavnike zatražiti kad god žele. Nadalje, sviđa im se način komunikacije s nastavnicima te ističu da toga u drugim zavodima nema te im se sviđa to što ih nastavnici oslovljavaju kao kolege i obraćaju im se sa „Vi“ jer se tako gradi kultura međusobnog poštivanja. Irena smatra da su studenti generalno nezadovoljni zbog manjka terenske nastave koju

odrađuju tijekom studija, ali da su zadovoljni situacijom na zavodu i činjenicom da imaju mogućnosti samostalnog rada.

TEMA: *Odnos institucije prema nastavi i studentima*

2.3. Zavod se brine o studentima i kvaliteti nastavnoga rada, dok institucijske politike upućuju na izazove povezane s nedostatnim formalnim oblicima podrške u nastavnome radu – „Snađi kako se možeš i umiješ.“

2.3.1. Kontinuirana rasprava o studentima te organizaciji, realizaciji, kvaliteti nastavnoga rada na zavodu. Ono što je posebno zanimljivo u slučaju Irenina profesionalnog okruženja jest da se uočava da nastavnici pri zavodu kontinuirano raspravljaju o nastavi, što opisuje sljedećim riječima: „U tom poluformalnom sastanku raspravljamo o nastavi. Jer ti znači sastanci traju po sat-dva, znači nije to 15 minuta. Mi to možemo i uz kavu, ne mora biti uz kavu, ovisi o temi i koliko imamo posla, znači tada rješavamo sve te probleme i ne znam, specifičnosti oko nastave, razgovore oko nastave, ali i sve druge, tipa, oko projekata, oko ne znam, bilo čega, problema u zavodu, ono što se mora odraditi. Bilo čega. Ali je podijeljeno znači u cjeline. Početak je nastava, pa krenemo dalje pa... (...) Znači najprije je plan za idući tjedan nastava, kažemo gdje smo, što smo, tko što drži. Onda krenemo što je bilo ovaj tjedan, koji je znači protekli i onda krenu dalje razgovori.“ Svi članovi zavoda sastaju se jednom tjedno, obično petkom iza podneva, ovisno o rasporedu, kada dovrše svoja predavanja i vježbe. Kako navodi Irena, „uvijek razgovaraju o nastavi“ – o tome što se održalo, kako je bilo, je li bilo nekih problema ili nekih posebnosti toga tjedna te se izrađuje plan za sljedeći tjedan za nastavu vježbi kako bi se točno znalo „tko je gdje i što se isto očekuje od sljedećeg tjedna.“ Irena navodi da su njihovi sastanci „poluformalni“ i „opušteni“ te da „super funkcioniraju“. Problemi se rješavaju, atmosfera nije uštogljena i nema hijerarhije, kako objašnjava: „Mislim, zna se tko je predstojnik zavoda, poštuje se i sluša, ali svatko može upasti u riječ, možda nepristojno, ali izreć' svoje mišljenje, reći neki plan, promišljen, bilo što.“ Redovito se raspravlja o studentima, raspravlja se o upitima koje studenti dostavljaju, o kandidaturama studenata za dekanovu ili rektorovu nagradu. Svaka se situacija prodiskutira, a studentima se odgovara na upite nakon provedene rasprave što ilustrira sljedeći navod: „Pa ovako, kad imam neki problem sa studentom, ono, ako mi je student nešto dobacio ili nešto sasvim bez veze, obično razgovaram s kolegicom koja je malo

starija od mene i ono, pokušavamo iskomentirat' što je bilo, zašto je bilo, pa kako ćemo to popraviti, što ona misli o tome, čisto da mi da neko objektivno mišljenje, a ne samo sad da mi prenosimo neke informacije, nego čak ni ne imenujem studenta, nego velim evo to i to se desilo, što ti misliš o tome. A ako stvarno dođe do neke neugodne situacije, da je neki *pressing* od strane studenta, da student smatra da on nije odradio vježbe, a trebao je, da sam ja njega zakinula u nekoj mjeri, da mu nisam, ne znam, na vrijeme nešto javila, onda obično krećem dalje, imenujem studenta i na sastanku kažem, ta i ta osoba smatra daje bilo to i to. Onda mi predstojnica zavoda savjetuje što bih trebala napraviti ili ako treba ići dalje do prodekanice ili nekoga. Ako je baš neki problem veći.“ Osim na zavodu, „sluha za nastavu“ ima i od uprave, pri čemu Irena pohvaljuje ulogu prodekanice za nastavu za koju ističe: „Ali evo mogu pohvaliti prodekanicu za nastavu. Evo, primjer je ta izvannastavna aktivnost, odgovara stvarno na sve naše upite, na upite studenata, ako im nešto ne valja, pokušava riješiti tu situaciju, tipa ako dođe do neke razmirice s nekim profesorom, što bude rijetko, ali uvijek dođe, Bože moj.“

2.3.2. Nastavni rad važan je kada se njime ostvaruje korist za napredovanje u zvanju. Kada se Irenu pita da procijeni je li nastavnicima na njezinoj instituciji važniji znanstveni ili istraživački rad, uočavaju se dvije različite perspektive. Prvo, na institucionalnoj razini i u kontekstu napredovanja u karijeri, Irena smatra da je nastavnicima važnija ona djelatnost od koje trenutno imaju više koristi odnosno „ono što se boduje u tom vremenu“. Objašnjava to na sljedeći način: „Ovo će zvučati grozno, ali mislim da je važnije ono što trenutno nosi bodove za napredovanje. Dakle, bitno je jedno i drugo, ali kada je period, kada dođe period u kojem prevagne istraživanje, onda će se maksimalno drukat' radovi. Po meni, nije to dobro, ali to je realnost. Ono što se više boduje, to je tada aktualnije.“ Nadalje, Irena smatra da su u tom procesu skupljanja bodova za napredovanje, nastavnici stavljeni pred velik izazov koji se odražava na rad u nastavi. Ističe sljedeće: „Ali toliko se od nas traži, od nas koji smo djelatnici sveučilišta, da se jako teško možemo bazirati na tu nastavu. Znači, ti moraš za napredovanje imati toliko radova, sve se boduje i izgubiš se u cijeloj toj priči nekog bodovanja i teško je onda na kraju reći meni je nastava bitna.“ S druge strane, Irena procjenjuje da je odnos prema nastavi stvar svakog pojedinog nastavnika, što se očituje u sljedećoj izjavi: „A možda to ovisi, isto ovisi naravno i o osobi, ali ovisi i o području rada (...). To je individualno jako, ovaj. Ima stvarno jako profesionalnih nastavnika koji će više se bazirati na nastavu jer znaju zbog čega su tamo.“

2.3.3. Institucija pruža skromne i neformalne mogućnosti za usavršavanje za rad u nastavi koje nastavnici rijetko uspijevaju iskoristiti. Iako se iz Irenina iskustva može uočiti zadovoljstvo međuljudskim odnosima i radom kolektiva na zavodu, ipak uočava neke manjkavosti koje se odnose na institucionalne napore u unaprjeđenju nastavnoga rada. Iz njezina se iskustva može uočiti da na instituciji postoje inicijative za unaprjeđenje nastave na razini institucije, iako ih Irena smatra nedostatnima. Primjerice, Irena uočava kvalitetu rada njihova centra za kvalitetu za koji ističe: „Super to funkcionira, cure koje su tamo zaposlene stvarno maksimalno daju sebe u to. Stalno imamo neke, ne znam, pišu se projekti, uvijek imamo neka predavanja, unaprjeđenje nastave, znači, bilo čega. Tako da, super. (...) I provode anketu i organiziraju anketu i tako, sve što je u sklopu toga.“ Međutim, važno je naglasiti i to da kada institucija ponudi neki oblik usavršavanja za nastavnike, nastavnici se teže uključuju te je njihov interes za sudjelovanjem slab, kako ističe: „Mislim da to nije kriv sam interes kolega, nego nemaju dovoljno vremena, znači okupirani su nastavom, vježbama i teško mogu oni sad uklopiti dva dodatna ili tri sata u danu gdje će sjedit negdje i nešto učiti. Mislim, bilo bi super, ali... Ako u to vrijeme konkretno imaju nastavu, onda nemaju zamjenu i ne mogu doć na to.“

2.3.4. Institucija ne pruža formalnu podršku mladim znanstvenicima na počecima nastavnoga rada kao ni u odlascima na mobilnost, pri čemu su u posebno nepovoljnoj situaciji mlade znanstvenice. Kada je riječ o institucijskom ozračju i međuljudskim odnosima, Irena prepoznaje pozitivan stav institucije spram mladih znanstvenika i potencijala koje oni predstavljaju za samu instituciju. Međutim, kada je riječ o konkretnim mjerama koje bi takav stav poduprle, Irena uočava brojne manjkavosti institucijskih politika i praksi. U tom kontekstu kritizira izostanak edukacije za rad u nastavi te ističe da bi „bilo dobro da na znanstvenim institucijama postoji neko usavršavanje“. Nadalje objašnjava: „Mi smo [stručnjaci u svojoj disciplini], nitko od nas nije nastavnik, mi ne znamo držati nastavu, a trebali bi znati držati nastavu. (...) Nema nikakvog usavršavanja u vidu komunikacije sa studentima, interakcije, možda odnosa prema studentima sa posebnim potrebama, nema nikakvog usavršavanja u smislu dikcije, govora ili nečega. Možda je to nešto što fali.“ Irena smatra da bi trebalo nastavnicima ponuditi radionice ili neki drugi vid edukacije te ističe: „Nastava je ono što nam čini ono, glavni dio našeg posla, tako da mislim da u početku bi bilo dobro da postoje ti neki kolegiji, dakle ono što sam rekla, ja sad govorim napamet, na pedagoškom, bilo gdje, da

se malo naučimo onome što ti ljudi koji se obrazuju za to zanimanje rade godinama.“ Irena smatra da se nastavnici jako malo usavršavaju, a ako i daju, onda je to na vlastitu inicijativu i na vlastiti trošak, a ponajviše su takve vrste edukacija potrebne mladim znanstvenicima i nastavnicima koji tek dolaze na instituciju. Ističe da je postojeća praksa da se mlade ljude „baca u vatru“ odnosno da ih se u nastavu uvodi po principu „snađi kako se možeš i umiješ.“ Neki se u tom procesu snađu bolje, a neki lošije, stoga Irena smatra da bi im trebalo osigurati adekvatnu edukaciju i sustavnu podršku za rad u nastavi. Dodatno, prepoznaje da su u posebno nepovoljnoj poziciji žene – mlade znanstvenice. Iako se načelno potiče mobilnost nastavnika jer je „uvjet za doktorat i za napredovanje“, zapravo je realizacija mobilnosti ženama manje dostižna. Iz osobnog iskustva Irena navodi: „Ja kao majka, udana žena, teško mogu izdvojiti period od godine dana i otić' negdje“, a na svojoj instituciji ne prepoznaje mehanizme koji bi joj te procese olakšali.

2.3.5. Kritika izostanka nagrađivanja uspješnih nastavnika na razini institucije.

Sljedeći izazov koji Irena uočava i kritizira jest izostanak nagrađivanja uspješnih nastavnika na instituciji. Irena navodi da na njihovoj instituciji ne postoji financijska niti bilo kakva druga nagrada za uspješan rad u nastavi. Praksa s kojom je Irena upoznata jest da se na fakultetu na kojem je zaposlena, dodjeljuju nagrade odnosno priznanja najboljim znanstvenim novacima koji su objavili najviše radova te profesorima koji su mentorirali studente koji su primili rektorovu ili dekanovu nagradu.

TEMA: Odnos prema studentima

2.4. Kolegijalni odnosi sa studentima i želja da postanu uspješni i konkurentni na tržištu rada – „Pokušavam pripremit ih na sve te izazove.“

2.4.1. Profesionalan i kolegijalan odnos te otvorena i ugodna komunikacija sa studentima. Irena svoj radni dan započinje tako da najprije odgovara studentima na upite, što opisuje ovako: „U pravilu najprije odgovaram studentima da ne zaboravim, onda odgovaram ostalima.“ Temeljem ove tvrdnje može se zaključiti da su joj studenti prioritet odnosno da joj je važno biti ažurnom i dostupnom studentima. Irena smatra da se prema svim studentima treba ophoditi jednako, ističe da smatra važnim kontakt sa studentima te da je spremna sa studentima komunicirati kada god je potrebno pa i putem neformalnih kanala. Navodi primjerice da je fleksibilna u korištenju Facebook mreže gdje ponekad zna otvoriti grupu za potrebe nekog kolegija te ih informirati o održavanju

nastave ili primjerice ponekad se putem Vibera individualno dopisuje sa studentima, ako je riječ o studentima koje mentorira na završnom ili diplomskom radu. U komunikaciji na nastavi, važno joj je da studenti budu slobodni postavljati pitanja i izraziti svoje mišljenje o nekoj temi o kojoj možda i ne znaju mnogo što opisuje na sljedeći način: „Znači možemo stvoriti neku parlaonicu, razgovarati za i protiv, tko je za i tko je protiv, tko je zašto za i tko je zašto protiv, bez nekog zaključka na kraju jer nitko nije u pravu, nitko nije u krivu. Evo, to mi je recimo jako važno, taj kontakt sa studentima. Nije da ja svoje kažem i onda je to to. Mogu me prekinuti kad žele, možemo razgovarati, ali naravno držimo se tog vremenskog perioda kad ja ipak moram izložiti tu svoju cjelinu.“ Način na koji međusobno komuniciraju studenti su prepoznali kao prednost te su to istakli u studentskim evaluacijama nastave. U radu sa studentima, Irena smatra da vlada ugodna radna atmosfera, a također smatra da tome katkad doprinosi i činjenica da se većina praktičnih vježbi izvodi vani (izvan učionice) pa to studentima otvara mogućnost da „pokazuju neku svoju drugu stranu“ odnosno da pokažu koliko su inovativni i koji su uopće njihovi interesi.

2.4.2. Postavljanje granica i razumijevanje perspektive studenata. Važno je za istaknuti da Irena smatra da je na njezin današnji odnos prema studentima utjecalo njezino studentsko iskustvo. Ističe da joj je prijelaz iz uloge studentice u ulogu nastavnice bio vrlo brz i „ad hoc“ pa je, kako navodi, „ostala na toj razini da razmišlja ono što njoj nije bilo, a što joj je bilo super.“ Ističe da se uvijek pokušava postaviti u „kožu i situaciju studenata, ako je to realno i sukladno nekim normalnim očekivanjima.“ Ipak, iako nastoji razumjeti perspektivu studenata, gradi s njima formalan odnos u komunikaciji te navodi: „Nije sad da se patim na neki autoritet, ali mislim da je dobro da se drži neka distanca čisto zbog lakšeg održavanja nastave i svega.“ Svojim studentima obraća se s poštovanjem, a to je dio politike fakulteta – kako objašnjava: „Nije sad meni bitno da oni meni govore Vi, zašto bi oni meni govorili Vi, ali onda su me s druge strane savjetovali, sugerirali moji kolege da neka mi ipak ostanemo na toj distanci Vi. Čisto iz razloga, imat će poštovanje, bolje će stvoriti autoritet i mislim da je to u redu.“ Nadalje ističe: „A s time što mi njih oslovljavamo s Vi, nije da stvaramo barijeru, nego čak mislim da suprotno tome, da im pokazujemo da ih poštujemo, da su oni naši kolege, da smo svi u istom području i da možemo međusobno razgovarati.“ Nadalje dodaje: „Nema ono nekako, da se hijerarhijski gleda, evo, to je profesor i ja mu ništa ne mogu jer je on profesor, a ja sam student. Mislim da smo svi kolege i da se to tako i gleda kod nas. Da,

studente baš gledaju kao na kolege i oni na nas istom mjerom.“ Navodi da sa studentima prelazi na „ti“ kada završi neka formalna faza, primjerice kada student obrani završni rad.

Iako smatra da ima kolegijalan i ugodan odnos sa studentima te da studenti cijene mogućnost stalne dostupnosti (politike otvorenih vrata) svojih nastavnika, Irena navodi da uvijek postoje studenti koji su izuzeci, a koji nastoje takvu situaciju negativno iskoristiti. U takvim situacijama, iako navodi da su rijetke, Irena nastoji imati razumijevanja za studente pri čemu ističe sljedeće: „Svi smo mi individue. (...) Mislim da treba ostati pribran jer nikad ne znaš što se njima događa u glavi. Isto tako i mi imamo dana kad smo ne znam kakvi, al' moramo biti profesionalni. A studenti su studenti, oni tu teško mogu biti profesionalni jer oni studiraju. Oni za to ne dobivaju plaću, oni imaju drugačiju motivaciju. Normalno da u tom trenutku oni mogu puknuti, nešto ih izbaci iz takta i boli ih briga što će netko drugi misliti i kako će netko reagirati. Ja nisam tu da njega sankcioniram ni na koji način, ali pokušavam evo stvarno ostat pribrana koliko god to mogu.“

2.4.3. Samoinicijativno ulaganje vremena i truda u aktivnosti namijenjene studentima i unaprjeđenju nastave. Tijekom rada na instituciji, Irena je uočila da studenti pokazuju zanimanje za aktivnosti koje izlaze iz okvira redovite nastave. Kako bi pokušala stvoriti nove mogućnosti za učenje i rad za studente, Irena je s kolegicom sa zavoda razvila ideju tj. mogućnost da studenti svoje praktične vještine stječu i razvijaju tako da svojim radom pomažu drugim institucijama. Dodatno, fakultet se uključio u financiranje (iako minimalno) za pokrivanje materijalnih troškova takvih aktivnosti, a velik je uspjeh da se ta aktivnost navodi studentima i u dodatku diplomi. Osim toga, u okviru redovite nastave Irena također nastoji zadovoljiti interese studenata. Kako kaže, često im postavlja pitanja poput „što bi vi još htjeli, što bi još mogli, da li vas još nešto zanima?“, a onda nakon što sazna što ih zanima, nastoji to uključiti u svoju nastavu i tako zadovoljiti njihove želje i potrebe.

2.4.4. Motiviranje studenata na učenje i aktivno sudjelovanje u nastavi. Irena ističe da može prepoznati i u skladu s time djelovati spram studenata koji su više zainteresirani od ostatka grupe. Ističe da se studenti koji su zainteresirani „instinktivno pomaknu naprijed, sjede u prvim klupa, postavljaju pitanja, glasniji su, rade bilješke“ za razliku od onih manje zainteresiranih koji „spavaju ili tipkaju po mobitelu“. Iako navodi da ih svih nastoji motivirati na sudjelovanje, često unatoč trudu ne postiže uspjeh u motiviranju.

Primjerice, u praktičnom dijelu nastave manje zainteresirani studenti uvijek pronalaze izlike za (ne)rad, kako navodi: „Pa nekom se ne da, netko ima nokte, pa je nekom ovo, pa je nekom vruće, pa je sunce, pa netko nema kremu, pa netko nema šešir. Iako mi njih uvijek upozorimo, taj i taj dan su vježbe, ponesite svu potrebnu opremu.“ Irena svaki sat započinje tako da studente potiče na prisjećanje gradiva s prošlog sata te isticanje kako se novo gradivo na to nadovezuje, što upućuje na primjenu načela konstruktivističkog načina poučavanja. U prvom dijelu sata izlaže im novo gradivo ili pokazuje neki praktični dio, a u drugom dijelu najčešće aktivno uključuje studente (npr. kroz diskusiju, testove i sl.). Ističe da se trudi motivirati studente za aktivno sudjelovanje na nastavi. Osim na samoj nastavi, studenti svoju zahvalnost, ali i motivaciju za daljnji rad iskazuju i tako što se na kraju semestra dođu zahvaliti te iskazuju interes za mentoriranje završnog ili diplomskog rada. Irena to komentira na sljedeći način: „To mi je povratna informacija da se njima svidjelo i da su oni, da su se našli u tom predmetu, a i svjesna sam da dosta tražim i da nisam znači, nastavnik koji ono, olako daje pa zato biraju završne radove. Tako da mislim da ipak ih zanima taj dio i žele naučiti pa zato i dođu jer znaju da će se morati potruditi, ali da na kraju će se to isplatiti.“

2.4.5. Smisao nastave je prenošenje znanja i doprinos razvoju kompetencija potrebnih za život i zapošljavanje. Irena nastavu vidi kao sredstvo za prenošenje znanja i cilj joj je da „da sve od sebe“ kako bi im „prenijela maksimalno znanje“ te da studenti to usvoje. Ističe sljedeće: „Znači, nije cilj samo da ja odradim, a da oni od toga nemaju ništa.“ Svjesna je svog utjecaja na studente i posljedica koje na njih može ostaviti, što opisuje sljedećim riječima: „Ono što ja izložim studentima je ono što ostaje, znači pisani trag i ono što njih učim“ i svjesna je da ono što studenti nauče može utjecati na njihovu budućnost. Kada razmišlja o tome čemu bi njezina nastava trebala najviše doprinijeti, neke od ključnih riječi koje spominje su primjerice zapošljavanje, priprema za tržište rada i za budućnost. Želja joj je da se studenti zaposle te da ih fakultetsko obrazovanje (i to ne samo na ovom fakultetu, već u širem smislu) treba naučiti kako funkcionira svijet. Pod time Irena misli na sljedeće: „Treba ih naučiti da kada izađu na tržište, da se znaju nositi sa svom konkurencijom i sa svim izazovima koji se stavljaju pred njih.“ Želja joj je da studenti postanu „samosvjesni [stručnjaci u svojoj disciplini]“, iako je svjesna da njihovo zanimanje nije adekvatno afirmirano na tržištu rada. Ističe ih kroz svoju nastavu „pokušava pripremit ih na sve te izazove.“

2.4.6. Važnost studentskih evaluacija i razgovora sa studentima za unaprjeđenje vlastitog nastavnog rada. Korisnost studentskih evaluacija nastave Irena je prepoznala još kao studentica što se uočava iz sljedeće izjave: „Pa stvarno mi se sviđaju te ankete, prije svega jer su anonimne. Ja sam ih kao student voljela, evo iskreno. I uvijek sam bila, dobivali smo ih obično izvan nastave, u pauzi, kad svi odu na wc. Ja sam to ispunjavala kao neka štreberica zato jer sam stvarno imala želju da se nešto popravi, a ne da nekoga ocrnim. Ali naravno, studenti k'o studenti, takva sam i ja bila, ako mi nešto nije valjalo, ja sam to i iznijela.“ Pri samom početku rada u visokom obrazovanju, budući da nije imala nikakvo dodatno obrazovanje za rad u nastavi, Irena ističe da se uvelike oslanjala na studentske evaluacije nastave i povratne informacije o svom radu koje je primala od studenata. Ističe da su ju studentske ankete „strašno zanimale“ te da ju je zanimalo kako će studenti reagirati, zanimaju li ih uopće sadržaji koje predaje i ispunjavaju li uopće anketu ozbiljno, kako bi istakli što je na nastavi bilo dobro, a što nije ili ju ispunjavaju samo s ciljem da ju popune. Navodi da su joj u samim počecima evaluacije pomogle da promisli o sljedećim pitanjima: „Na koji način moram i što moram promijeniti, što ne, što moram ostaviti, na čemu još moram raditi?“ Nadalje ističe: „Ja sam isto tako u tome bila objektivna.“ Korisnost i prednost evaluacije prvenstveno vidi u tome što su ankete anonimne što studentu omogućava da iznese i negativne komentare bez straha od reakcije nastavnika. Osim uz pomoć formalnih studentskih evaluacija, Irena nastoji prikupiti mišljenja studenata i uz pomoć interne evaluacije nastave kako objašnjava: „Imam neku svoju individualnu anketu koju im znam čak podijeliti ono na pismeno pa oni zaokruže i iskreno kažu kako im se to sviđjelo i onda na temelju toga bi se mogla podići ta kvaliteta nastave.“

Iz Irenina se iskustva uočava se da i kroz usmenu komunikaciju sa studentima nastoji ispitati njihovo zadovoljstvo nastavom i detektirati prostore za poboljšanje. Navodi da smatra da bi nastavnicima trebao biti cilj da se konstantno usavršavaju, preispituju i da puno razgovaraju s različitim studentima jer su studenti ti koji mogu reći je li im sve bilo jasno i treba li nešto u nastavi promijeniti. U skladu s povratnim informacijama koje dobije od studenata, Irena nastoji mijenjati odnosno unaprjeđivati svoju nastavu. Osim što se priprema za svaku nastavnu jedinicu (što s vremenom postaje lakše budući da se gradivo svake godine ponavlja), Irena ističe da svake godine nastavu nadograđuje, mijenja, promišlja o tome koji su bitni, a koji manje bitni dijelovi nastave i sl.

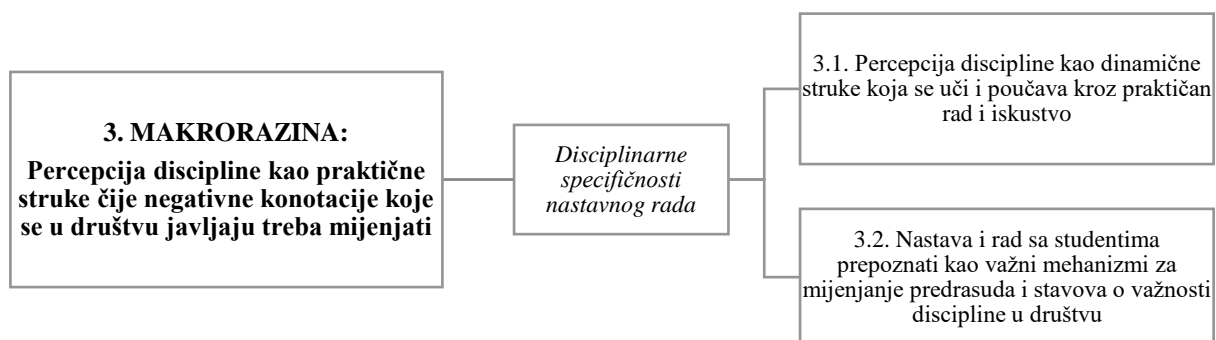
2.5. Korektan, otvoren i recipročan odnos s mentoricom, nakon procesa navikavanja –
„Možda čudno zvuči, ali na nekim njezinim postupcima sam učila što ja ne bih trebala jednog dana radit'.“

Iz Irenina se iskustva može zaključiti da je izgradila pozitivan odnos s mentoricom, da je cijeni te da joj je pružila značajnu podršku u počecima rada na instituciji. Po dolasku na instituciju, Irena ističe da je očekivala da će je mentorica savjetovati te se stoga prepustila da je vode i pokažu koji su njezini zadaci. Navodi da je po dolasku na instituciju njezina mentorica proživljavala teško životno razdoblje na privatnom planu, ali navodi da se „snalazila koliko je mogla“ da je preuzme i oblikuje u znanstvenu osobu, na čemu joj je Irena neizmjereno zahvalna. U počecima se sa svojom mentoricom sastajala i komunicirala više puta na dnevnoj razini i to putem kratkih sastanaka i druženja, primjerice na hodniku ili u uredu koji se nalaze jedan pokraj drugog. Navodi nadalje „bilo je tu i telefonskih poziva, mobitelom, poruka, po potrebi“, ali uvijek u okvirima radnog vremena te rijetko, u hitnim slučajevima nakon radnog vremena. Iako je s mentoricom dominantno surađivala u nastavi i u znanosti, u nastavi je surađivala i s drugim nastavnicima na njihovim kolegijima. Uloga mentorice bila je značajna prilikom odabira teme doktorskog rada, budući da je mentorica sugerirala temu koja je Irenu zainteresirala te ju je odlučila istraživati. Svoju mentoricu Irena smatra uspješnom. Izvanredna je profesorica, ima 30 godina radnog staža, a prije ulaska u sustav visokog obrazovanja radila je na drugom radnom mjestu. Ipak, zanimljivo je istaknuti da, kada se Irenu pita tko su joj uzori u nastavi i u znanosti, na tom se popisu ne nalazi mentorica, već druga profesorica s druge institucije, iako smatra da je njihovu odnos uvijek bio „otvoren“, „recipročan“ i „nikad u rukavicama.“ Mentorica je s njom otvoreno komunicirala o prednostima i izazovima u njezinom radu, kao što navodi: „Znači, ona je otvoreno meni rekla – mislim da to nisi dobro napravila ili hvala ti, ovo si dobro napravila ili mislim da bi trebali to i to ili je li jel' imaš ti neko rješenje ili jel' ti misliš da to nije dobro...“ Ističe da su uvijek dobro komunicirale i funkcionirale. Dominantno pozitivan dojam o mentorici Irena iznosi se u prvom intervjuu s Irenom (provedenom 2015. godine), dok su u drugom intervjuu (provedenom 2018. godine) uočavaju neki izazovi tog odnosa. Kako Irena navodi, njezinoj mentorici mentoriranje je „teško palo“ odnosno riječ je o osobi koja „koja nije bila spremna na asistenta.“ Ipak, zbog prirode rada na projektu i napredovanja u zvanju, bilo je očekivano da dobije asistenta. Irena ne želi iznositi razloge zbog kojih došlo do takve situacije, iako navodi sljedeće: „Ona je tad bila preko 50 godina pa nekako, imala je taj svoj stil rada, naučila je po svom raditi i teško joj je bilo sad u sve to uključiti jednu osobu kojoj ćeš

morat bit mentor, znači morat ćeš podučavat nečemu, osmisлити skupa s tom osobom, znači sa mnom konkretno neki doktorski rad, neko istraživanje provoditi, nadzirati i tako. Vjerojatno joj je u tom trenutku bilo previše svega.“ Ističe da je na počecima „više nekako sama plivala u tome“, a njezin utjecaj ne zna kako bi definirala. Nadalje navodi: „možda čudno zvuči, ali na nekim njezinim postupcima sam učila što ja ne bih trebala jednog dana raditi.“ Ipak, s vremenom Irena navodi da je „sve sjelo na svoje mjesto“ te da su se nakon početnih izazova super snašle. Iako primjećuje da su potpuno drugačije osobe te da imaju drugačiji stil rada, danas dobro surađuju. Primjerice, prilikom Irenina odlaska na porodiljni dopust, mentorica je, iako joj je bilo drago zbog Irenine situacije, bila zabrinuta oko toga kao će se samostalno snaći u daljnjem poslu.

Makrorazina analize

Zaključak na disciplinarnoj (makrorazini) analize slučaja, upućuje na to da je u slučaju ove mlade znanstvenice ***disciplina percipirana kao praktična struka čije negativne konotacije koje se u društvu javljaju treba mijenjati***. Taj zaključak proizašao je temeljem dviju podtema prepoznatih u okviru glavne teme koja se bavi specifičnostima nastavnoga rada u disciplini.



Slika 23: Makrorazina analize četvrtog slučaja

3. Percepcija discipline kao praktične struke čije negativne konotacije koje se u društvu javljaju treba mijenjati – „Znači ta naša disciplina, bazira na tome da se studentima maksimalno na primjeru pokaže.“

3.1. Percepcija discipline kao dinamične struke koja se uči i poučava kroz praktičan rad i iskustvo. Irena smatra da je disciplina kojom se bavi u svom znanstvenom i nastavnom radu dinamična jer se, kako kaže, „Ne svodi se sve na teoriju. Jako je puno prakse, puno radimo sa studentima, radi se vani, postavljaju se pokusi, studenti onda pišu diplomske radove, mogu objaviti neki stručni rad zajedno sa profesorom... Tako da je dinamično.“ Nastava je klasično raspoređena na predavanja, seminare i vježbe, iako Irena smatra da vježbe najbitnije što ilustrira sljedećim primjerom: „Sve se svodi na vježbe i na taj praktični dio zato jer puno se... cijela..., znači ta naša disciplina, bazira na tome da se studentima maksimalno na primjeru pokaže...“ Smatra da studenti najbolje mogu naučiti upravo ako im se dopusti da uče na konkretnim primjerima.

3.2. Nastava i rad sa studentima prepoznati kao važni mehanizmi za mijenjanje predrasuda i stavova o važnosti discipline u društvu. Tijekom svojeg iskustva studiranja i rada, Irena je osvijestila činjenicu da njezina disciplina odnosno zvanje/zanimanje koje studenti steknu po završetku studija, nije cijenjeno na tržištu rada kao što je to u drugim europskim zemljama te da u društvu postoje duboko ukorijenjene predrasude o tome da fakultetsko obrazovanje nije potrebno ljudima koji se žele u praksi baviti onime za što ih ovaj fakultet obrazuje. Svjesna je toga da takve predrasude mogu nepovoljno utjecati na mladu osobu koja tek završava fakultetsko obrazovanje i želi se zaposliti, ali i na one koji zbog takvih društvenih predrasuda potencijalno neće niti odabrati studij iz ovog znanstvenog područja. Nastavno na to, jedan od razloga manje poželjnosti ove profesije očituje se i u činjenici da mnogim studentima ovaj fakultet nije prvi izbor te da se na studij upisuju studenti koji nemaju posebnog entuzijazma i strasti za bavljenje tim zanimanjem, već se upisuju najčešće zato što nisu uspjeli upisati druge željene fakultete. Dodatni izazov poučavanja u okviru ove discipline jest činjenica da, iako načelno svi imaju jednake mogućnosti, osjeti se da postoje predrasude prema ženama koje se bave biotehničkim znanostima budući da se nerijetko percipira kao područje koje više odgovara muškarcima. Imajući na umu sve te izazove, Irena svojim primjerom, posebice kroz nastavu, nastoji mijenjati takvu percepciju discipline i doprinijeti tome da na tržište rada dospiju samosvjesni i kompetentni mladi ljudi koji će

doprinijeti mijenjanju spomenutih predrasuda. Zalaže se da ih motivira, uključuje u različite aktivnosti, osluškuje potrebe studenata te tako doprinosi promjeni percepcije discipline kojom se bavi.

D. Tematska analiza intervjua s kolegicom

Najznačajnija osoba iz Irenina iskustva profesionalne socijalizacije zasigurno je njezina kolegica koju često spominje tijekom oba intervjua ističući važnost njezine kolegijalne podrške. Ireninoj kolegici je za potrebe ovog istraživanja dodijeljen pseudonim *Ana*. Prilikom Irenina dolaska na instituciju, Ana je bila jedna od najpristupačnijih osoba koja joj je tijekom čitavog profesionalnog puta pružala podršku, motivirala je i olakšala joj nošenje s problemima. Zbog procjene značajne važnosti Anina utjecaja na Irenin proces profesionalne socijalizacije, donesena je odluka o Aninu uključivanju i istraživanje kako bi se taj proces i njihovi međusobni odnosi mogli sagledati iz druge perspektive i tako još bolje razumjeti.

Kao i u ostalim slučajevima gdje su provedeni intervjui sa „značajnim drugima“, u uvodnom dijelu ovog potpoglavlja najprije su sažeto prikazani najvažniji elemente iz profesionalne biografije Irenine kolegice (izrađen temeljem informacija prikupljenih intervjuom te objavljenih biografija sudionice), a sve s ciljem što boljeg razumijevanja njihova odnosa.

Protokol intervjua

Protokol polustrukturiranog intervjua (Prilog 5) sastavljen za potrebe intervjuiranja ove sudionice, obuhvaća pet skupina pitanja. Intervju započinje uvodnim pitanja u kojima se od sudionice traži da se ukratko profesionalno predstavi, zatim slijedi druga skupina pitanja koja su povezana s Aninim iskustvima i percepcijom važnosti nastavnog rada. Treća skupina pitanja odnosi se na njezina iskustva i odnose s Irenom, a u četvrtoj skupini nalaze se pitanja putem kojih se nastojalo saznati kakva je Anina percepcija nastavnog rada na njezinoj instituciji. Na samom kraju, kao što je uobičajeno, ostaje otvoren prostor za refleksiju, otvorena pitanja i raspravu o temama koje smatrate sudionica smatra važnima, a nisu spomenute tijekom intervjuiranja.

Sažetak profesionalne biografije i ključnih postignuća Irenine kolegice Ane

Ana je mlada znanstvenica koja je u sustavu visokog obrazovanja, na radnom mjestu znanstvene novakinje zaposlena od 2006. godine, a od 2007. do 2012. godine pohađala je i

poslijediplomski doktorski studij iz područja biotehnologije na istoj instituciji na kojoj je zaposlena. S Irenom se upoznaje 2011. godine i od tada se njihov odnos gradi iz profesionalnog i kolegijalnog u prijateljski odnos.

Iz Anina iskustva uočava se da je tijekom početaka svojega rada na instituciji nerijetko bila preopterećena i pod pritiskom vlastite mentorice, koja ju je mentorirala i na diplomskom, a kasnije i na doktorskom radu što upućuje na dugotrajnost i intenzitet njihova odnosa. Iako prepoznaje njezine kvalitete, cijeni njezin rad i podršku koju joj je pružila, osjećala je da ju je njezina mentorica „bacala u vatru“ odnosno izlagala neočekivanim, „kriznim“ situacijama u kojima se morala samostalno snalaziti. Nerijetko bi benefite koji su proizašli iz takvih situacija uočavala tek naknadno, kako ističe: „Naravno da želiš napraviti što bolje zadatke koje ti da, ali tek kasnije skužiš šta se zapravo iz toga svega ti dobio.“ Također navodi da se nerijetko osjećala kao da je mentorica „stavila šapu“ na nju, drugim riječima uvijek je prema njoj nastupala kao da je Ana isključivo njezina novakinja i da s njom „zapravo može raditi što želi.“

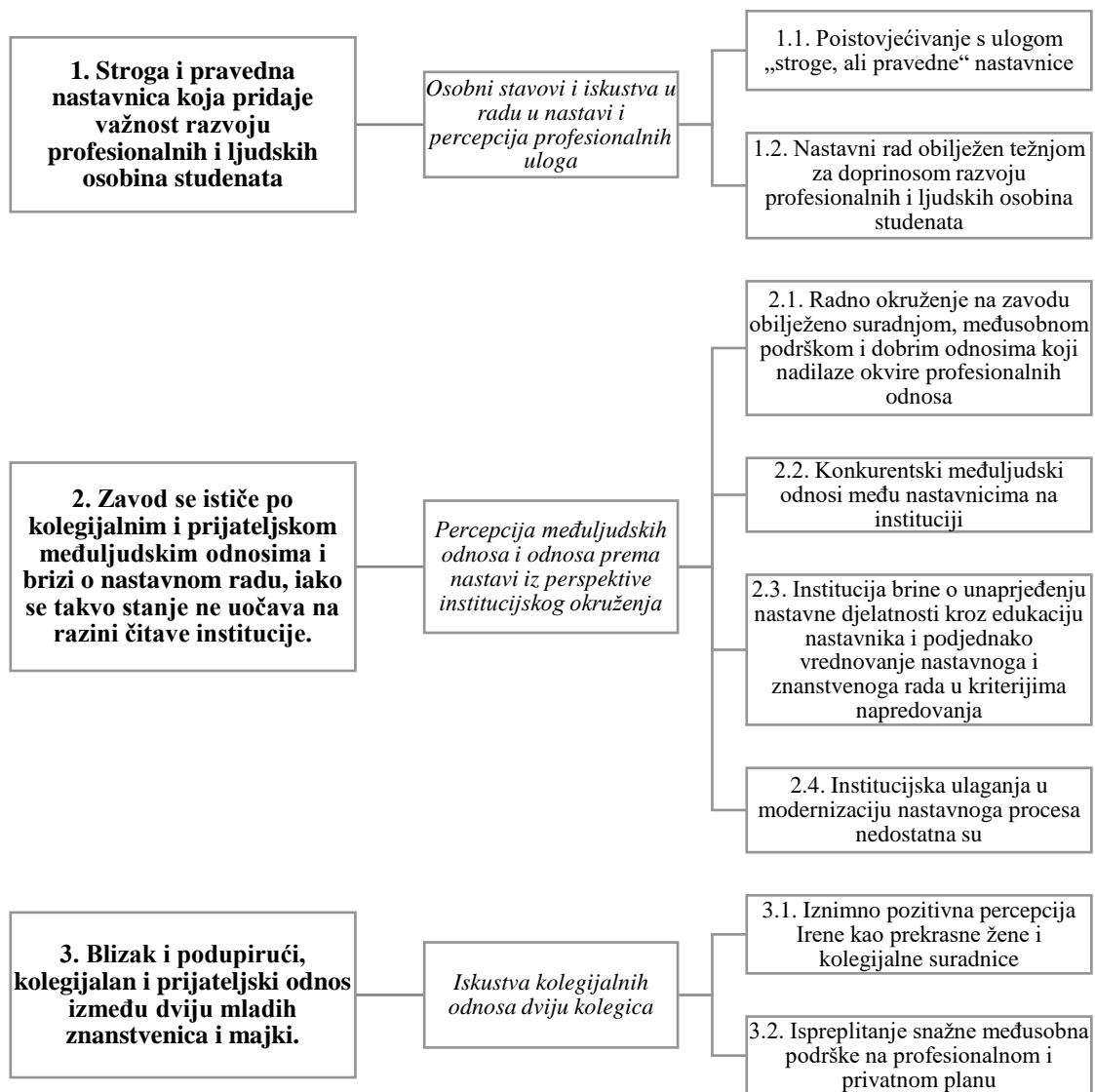
Tijekom svog profesionalnog puta što zbog institucionalnih potreba (npr. odlaska starijih profesora u mirovinu), što zbog osobnih interesa, mijenjala je područja istraživanja te se bavila istraživanjima različitih tema, iako se uvijek zalagala za stav da čovjek u svemu što radi treba pronaći nešto što voli.

Ana je tijekom rada u visokom obrazovanju sudjelovala u nekoliko nacionalnih stručnih te znanstveno-istraživačkih projekata, a usavršavala se i u radu u nastavi tako da je pohađala edukacije za stjecanje kompetencija za rad u visokoškolskoj nastavi. U trenutku provođenja ovog istraživanja zaposlena je u zvanju docentice te prolazi kroz proces prijave za napredovanje u zvanju na radno mjesto izvanredne profesorice. Podaci o citiranosti ove mlade znanstvenice temeljem aplikacije *Publish or Perish* upućuju na oko 30 različitih referenci objavljenih u periodu od 2010. godine pa do danas te nešto više od 25 citata (H-indeks – 2).

Rezultati tematske analize intervjua s kolegicom

U skladu s protokolom, analizi intervjua s Ireninom kolegicom pristupilo se tako da su analizirane tri glavne teme – *osobni stavovi i iskustva u radu u nastavi i percepcija profesionalnih uloga; percepcija međuljudskih odnosa i odnosa prema nastavi na razini institucijskog okruženja te iskustva kolegijalnih odnosa dviju kolegica*, a rezultati tematske analize intervjua prikazani su uz pomoć kodnog stabla (Slika 24) gdje su razrađeni zaključci glavnih tema i njihovih podtema.

U okviru teme o osobnim stavovima i iskustvima u radu u nastavi i percepciji profesionalnih uloga, zaključci analize upućuju na to da se Ana poistovjećuje s ulogom (1) stroge, ali istovremeno pravedne nastavnice koja u svom nastavnome radu pridaje važnost razvoju profesionalnih i ljudskih osobina studenata. Zaključak je to proizašao iz dviju podtema analiziranih u okviru ove teme. Nadalje, kada je riječ o institucijskome okruženju, Anino iskustvo upućuje na to da se (2) zavod na kojem su Ana i Irena zaposlene ističe po kolegijalnim i prijateljskim međuljudskim odnosima i brizi o nastavnom radu, iako se takvo stanje ne uočava na razini čitave institucije, a u okviru ove teme prepoznate su četiri pripadajuće podteme. Naposljetku, kada je riječ o odnosima dviju kolegica, zaključak upućuje na obilježja (3) bliskog i podupirućeg, kolegijalnog i prijateljskog odnosa između dviju mladih znanstvenica i majki, a također je poduprt dvjema podtemama. U nastavku ovog poglavlja slijedi iscrpniji prikaz kodnog stabla i temeljnih zaključaka analize.



Slika 24: Kodno stablo tematske analize intervjua s kolegicom

1. Stroga nastavnica koja svojim primjerom u nastavi doprinosi profesionalnim i ljudskim osobinama studenata i potiče ih na primjenu stečenih znanja – „Ti moraš proći sve faze posla. Tako i ja želim studenta naučiti i pokazati mu da meni nije ništa teško.“

1.1. Poistovjećivanje s ulogom „stroge, ali pravedne“ nastavnice. Ova mlada znanstvenica sebe primarno doživljava kao nastavnicu, a dio razloga takve percepcije, kako objašnjava, leži u činjenici da nije imala priliku sudjelovati u znanstveno-istraživačkom projektu u kojem bi se mogla snažnije dokazati u svojoj znanstvenoj ulozi. Osim toga, sam znanstveni rad ili kako kaže „vrhunska znanost“ nije nešto što je posebice privlači budući da sebe radije opisuje kao osobu kojoj je važna primjenjivost njezine discipline i ideja da svoje znanje može prenijeti na studente. Smatra da je s vremenom izgubila više strpljenja što dijelom potvrđuju i rezultati njezinih studentskih evaluacija za koje kaže da su joj po prvi puta u karijeri pali ispod prosječne ocjene 4. Svjesna je takvog trenutnog stanja, djelomično ga objašnjava u kontekstu zasićenja poslom, pritiscima ostvarivanja uvjetima za napredovanje u karijeri, ali i činjenicom da se pripremala za majčinsku ulogu (kako ističe, možda i pod utjecajem promjene hormona) pa su joj se i životni prioriteti u tom trenutku promijenili. Međutim, ističe da se trudi u radu sa studentima i da želi među svojim studentima ostati upamćena tako da im, osim znanja iz discipline, prenese i neku životnu poruku, kako ističe: „Voljela bih i profesionalno, i ovako ljudski da me pamte.“ Izuzev zadnjih rezultata, studenti ju visoko procjenjuju u studentskim evaluacijama (u rasponu od 4,3 do 5,0). Studenti je doživljavaju kao strogu, ali pravednu nastavnicu. Smatra važnim pedagoško osposobljavanje za rad u nastavi i to posebice u znanostima kao što su biotehničke, koje nemaju dodirnih točaka s pedagogijom, kako objašnjava: „Znači ništa, niti jedan predmet koji bi nas učio kako ćeš ti nekome nešto prezentirati, kako nekoga nešto naučiti. To užasno puno fali.“ Iz tog razloga dodatno se usavršavala za rad u nastavi što joj je pomoglo da bolje razumije procese koncentracije, učenja i pamćenja kod studenata i u skladu s time unaprijedi svoju nastavu. Sudjelovala je i u procesu suradničke procjene nastave što smatra korisnim i zanimljivim iskustvom.

1.2. Nastavni rad obilježen težnjom za doprinosom razvoju profesionalnih i ljudskih osobina studenata. Za sebe kaže da se trudi oko nastave i oko studenata te puno vremena ulaže u pripremu i samo izvođenje nastave koja nerijetko, s obzirom na specifičnosti izučavanja biotehničkih znanosti, iziskuje i značajan fizički angažman. Jako

joj je stalo do toga da svojim primjerom pokaže studentima kako se posao u njihovoj struci treba obavljati, a to je, kako navodi naučila od vlastitoga oca: „To je mene recimo moj tata naučio jer je on tako putovao kroz svoju karijeru. Od najobičnijeg majstora, koji je bio ne znam, šef brigade, tad se to tako zvalo u pogodnu gdje su se popravljali vagoni. Ti moraš proć' sve faze posla. Tako i ja želim studenta naučiti i pokazati mu da meni nije ništa teško.“ Nadalje navodi: „Znači ja želim biti tu da oni vide, ako asistent radi, docent radi, jednog dana i profesor, onda ću i ja to raditi. Znači njemu nije ispod časti zaprljati se. (...) Tako sam nekako i odrastala, da nikakva titula te bi ne mora značiti da si ti posaden prljavih poslova. To nisu prljavi poslovi.“ Iz tog navoda uočava se da joj je u njezinu nastavnom radu upravo vrlo važna primjenjivost znanja i činjenica da svojim primjerom, neovisno o svojoj akademskoj tituli ili drugim okolnostima (primjerice izvodila je vježbe i u visokom stupnju trudnoće) treba motivirati studente da odgovorno i ozbiljno shvate važnost svog budućeg zanimanja.

TEMA: *Percepcija međuljudskih odnosa i odnosa prema nastavi na razini institucije*

2. Zavod se ističe po kolegijalnim i prijateljskim međuljudskim odnosima i brizi o nastavnom radu, iako se takvo stanje ne uočava na razini čitave institucije – „Svi smo ravnopravni, svi sudjelujemo i to mi je jako lijepo što se to nije narušilo.“

2.1. Radno okruženje na zavodu obilježeno suradnjom, međusobnom podrškom i dobrim odnosima koji nadilaze okvire profesionalnih odnosa. Zavod na kojemu su Ana i Irena zaposlene, Ana smatra jednim od rijetkih na fakultetu na kojemu vladaju dobri međuljudski odnosi i pozitivna i poticajna atmosfera, kako opisuje: „Imam sreću da je moj zavod super što se tiče kolegijalnih odnosa, znači to se nikako nije pokvarilo od kad ja radim, čak i od kad sam student bila, oduvijek su sloveli kao dobra ekipa.“ S obzirom na specifičnosti znanstvenog područja, djelatnici zavoda su osobe različitih (ne)akademskih zvanja i zanimanja (od redovitih profesora do tehničara), a Ana navodi da se svi međusobno dobro slažu, kako poslovno tako i privatno, kako objašnjava: „I tu se ne gleda jesi li ti redoviti profesor ili samo sa završenom srednjom školom, znači svi smo ravnopravni, svi sudjelujemo i to mi je jako lijepo što se to nije narušilo.“ Navodi da se djelatnici zavoda dan započinju zajedničkim ispijanjem kave, često se družu i izvan okvira formalnog radnog vremena, primjerice družu se za božićni ručak, a imaju i tradiciju dulju od 20 godina koja podrazumijeva jednom godišnje odlazak na jednodnevni izlet. Navodi i sljedeće: „Mislim da dobro funkcioniramo što si sve kažemo,

znači nema tu nekih zakulisnih igara, iskreni smo, pogotovo zato što je sad veći dio tih mladih, od ovih starih već su neki otišli u penziju. Tako da mislim da je super da su ti odnosni jako dobri.“ Također ističe da su djelatnici zavoda korektni i podržavajući kada je riječ o obiteljskim obvezama, majčinstvu i očinstvu, odnosno da su stariji članovi zavoda prihvatili da je došlo razdoblje kada mlađi kolege imaju obitelji. Nadalje navodi da nastavnici dobro surađuju, što se primjerice očituje u praksi da jedni drugima čitaju radove koje namjeravaju objaviti jer si tako, zbog različita iskustva koje imaju, u tom procesu mogu pomoći. Ana smatra da kroz povratne informacije koje joj kolege daju o njezinu radu može jako puno naučiti. Njihova suradnja očituje se i u nastavnom dijelu posla. Nastavnici međusobno raspravljaju o iskustvima u radu sa studentima i aktualnostima vezanim za nastavu. Svaki tjedan zajednički planiraju nastavni rad za naredni tjedan (npr. upute studentima o održavanju predavanja i vježbi, terenskoj nastavi, upute da ponesu radnu odjeću, slanje obavijesti putem Merlina i sl.). Takvi se sastanci redovito održavaju u, kako navodi, katkada u formalnom, a katkada u neformalnom okruženju, uz kavu, pri čemu tajnica zapisuje sve ključne informacije koje potom distribuira nastavnicima. Navodi da su ti sastanci doprinijeli tome da među nastavnicima „nema nikakvih tajni“ te smatra ovu praksu aspektom njezina posla koji joj se jako sviđa. Ana smatra da se nastavnici s njezina zavoda prema studentima odnose „fer“ i da se „svi maksimalno trude.“ Ističe da svi nastavnici imaju jednak odnos prema studentima i jednake radne navike te smatra da se nastavnici posebice trude prilikom mentoriranja diplomskih studenata budući da je riječ o studentima koji su se, kako navodi, „tu pronašli“ odnosno motivirani su za bavljenje temama koje su u primarnom fokusu nastavnicima s ovog zavoda.

2.2. Konkurentski međuljudski odnosi među nastavnicima na instituciji. S druge strane, kada je riječ o temi međuljudskih odnosa na instituciji, Ana govori o percepciji promjene tih odnosa tijekom vremena. Na samim počecima njezina rada na instituciji, Ana govori o osjećaju zajedništva među djelatnicima fakulteta, posebice među skupinom mladih znanstvenika. Govori primjerice o „tulumima znanstvenih novaka“, zajedničkim druženjima i izletima, kako kaže: „Znači mi smo se jako družili, na tulumima, ne znam, pred Božić, ono hrpa je bila tih događanja. Recimo zadnjih 6–7 godina toga više nema, to se sve smanjilo, ljudi se sve manje druže i manje je te suradnje. Prije je toga bilo više.“ Navodi da se s godinama smanjio intenzitet neformalnih druženja, ali i formalnih suradnji, a vjeruje da je jedan od razloga tome taj što su nastavnici na fakultetu sve više

jedni druge počeli doživljavati kao konkurenciju, odnosno suparnike u borbi za napredovanje u karijeri. Ana smatra da to sve više dolazi do izražaja kada je riječ o međuljudskim odnosima na instituciji. Uočava također da se nastavnici na nekim zavodima svađaju, ne pozdravljaju jedni druge što smatra neprihvatljivim ponašanjem u akademskoj zajednici.

2.3. Institucija brine o unaprjeđenju nastavne djelatnosti kroz edukaciju nastavnika i podjednako vrednovanje nastavnoga i znanstvenoga rada u kriterijima napredovanja. Ana uočava da se na njihovoj instituciji u posljednje vrijeme organiziraju radionice i edukacije namijenjene nastavnicima s ciljem unaprjeđenja njihova rada u nastavi što objašnjava sljedećim riječima: „Puno se više radi po tom pitanju nego kad sam ja počela raditi.“ Inicijativa za uvođenje takvih aktivnosti krenula je od uprave fakulteta, točnije prodekanice za nastavu budući da fakultet donio odluku da je jedan od dodatnih uvjeta za izbor u zvanje izvanrednog profesora taj da je odslušao takvu edukaciju, kako objašnjava: „Netko tko nije to prošao nekad prije, sada ne mora ako se bira u redovitog. A ako se bira u izvanrednog, onda mora.“ Ovu praksu Ana smatra pohvalnom, posebice zato što ima utjecaja na mlade znanstvenike, iako kritizira činjenicu da nije namijenjena svim nastavnicima. Također se sve češće organiziraju i stručne edukacije namijenjene studentima i nastavnicima koje jednima i drugima mogu biti korisne za unaprjeđivanje stručnih znanja i kompetencija iz discipline. Još jedna praksa prepoznata na razini institucije koja se može smatrati prilogom valorizaciji nastavnog rada jest da je važnost nastavnog i znanstvenog u uvjetima napredovanja rada izjednačena, odnosno, kako navodi Ana „isti je postupak kako utječe na tvoju evaluaciju i znanost i nastava.“ Ta praksa očituje se kroz razvijene institucijske kriterije koji se vrednuju prilikom napredovanja u zvanju. Kada procjenjuje institucionalnu politiku tj. odnos institucije prema nastavi i znanosti, Ana procjenjuje da je njezin fakultet, unatoč uvođenju edukacija za radu i nastavi i uvjetima napredovanja u kojima nastava i znanost nose jednak udio bodova, institucija ipak više usmjerena na znanstveni rad. Objasnjava to na sljedeći način: „Mislim da se možda više u zadnje vrijeme gura znanost zbog ovih ocjena koji smo po znanosti. (...) I zbog te reakreditacije koja je bila prije dvije godine pa se gledalo u kojem broju časopisa se objavljuje u kojim kvartilima... Pa ti onda kod nas na web stranici objavljuju, ne znam, ti i ti djelatnici su objavili rad u tom časopisu s kvartilom.“

2.4. Institucijska ulaganja u modernizaciju nastavnoga procesa nedostatna su. Kada je riječ o specifičnostima nastavnog rada u biotehničkom području, iz Anina se iskustva saznaje da se na njihovu zavodu mnogo pažnje posvećuje praktičnom radu, kako navodi: „Mi im praktično pokazujemo to što uče.“ Nerijetko je praktičan rad povezan za stručne i znanstveno-istraživačke projekte tako da se studenti nastoje uključiti u projekte jer im to omogućava stjecanje praktičnih znanja. Iako je praktičan rad vrlo značajan, Ana ističe nedostatak financija koje su potrebne kako bi se modernizirao njihov rad. Drugim riječima, smatra da su potrebna značajna ulaganja u opremu te da bi to zasigurno doprinijelo i motiviranosti studenata. U tom kontekstu navodi sljedeće: „Ja nekad (studentima) moram reći – Zaboravite da ste ovo vidjeli jer ovako se zapravo više ne radi... – Znaš ono, da smo u toku s najboljom opremom. Ne mora biti najbolje, ali da bude onako... To bi bilo super. Onda bi bila možda i veća motiviranost studenata. I ja bih bila čak motiviranija...“ Priliku i izvore financiranja za takva ulaganja vidi kroz mjere Europske unije te smatra da bi tako i studenti i nastavnici koji idu u korak s modernom tehnologijom u konačnici bili zadovoljniji.

TEMA: *Iskustva kolegijalnih odnosa dviju kolegica*

3. Blizak i podupirući, kolegijalan i prijateljski odnos između dviju mladih znanstvenica i majki – „A ovako kad ti dođe netko friški i kad kliknete, onda možete puno više nego kad si sam.“

3.1. Iznimno pozitivna percepcija Irene kao prekrasne žene i kolegijalne suradnice.

Anin i Irenin odnos, prema Aninim riječima, kolegijalan je i prijateljski odnos u kojem se dvije mlade znanstvenice i prijateljice iznimno cijene i dobro surađuju i nadopunjavaju, što se dobro uočava kroz sljedeći navod: „Znači pričamo o svemu i privatno i poslovno i jako, jako mi je urasla pod kožu i čujemo se svo vrijeme i u pola noći ako treba.“ Ana Irenu opisuje kao „jako dragu mladu ženu“ te je u nekoliko navrata opisuje kao „prekrasnu mladu osobu.“ Zahvalna je i sretna zbog činjenice da rade na istom zavodu što opisuje riječima da je Irena „pravi dobri duh zavoda“ te da ju je „sam Bog kod njih poslao.“ U smislu profesionalnih osobina, Ana ističe da je Irena „zbilja veliki radnik“, da je „vrijedna“, „odana“ i „profesionalna“, „društvena i elokventna“, da je „osoba od povjerenja na koju možeš računati“ i „kolegijalna u pravom smislu te riječi.“ Irenu još opisuje kao osobu čije mišljenje cijeni te kao osjećajnu osobu koja rado pomaže

drugima. Smatra da ima pozitivan odnos prema svom poslu te da joj je nastava prirasla srcu, više nego znanstveni dio posla.

Ana smatra da je Irena „prava osoba za ovaj posao“ te kod nje cijeni to što se ne ustručava priznati ako nešto ne zna te je spremna naučiti. Predviđa da će Irena i dalje nastaviti biti dobra i uspješna nastavnica i znanstvenica na svojoj instituciji što se očituje u sljedećem: „Super je što [Irena] ima puno novih ideja i mislim da će njezini predmeti koje će imati kao docentica, pa i dalje kao izvanredna profesorica, biti jako dobri, da će biti onako u skladu sa vremenom. (...) Mislim da će biti jako dobar predavač i da će studenti baš ono isto tako pamtili po dobrim stvarima i mislim da ju čeka jako jako lijepa budućnost, ako će i dalje se pronalaziti u tome.“ Navodi da je Irenina proučavanjem, ali i popularizacijom znanstvene discipline kojom se bavi, doprinijela i zavodu i fakultetu te da radi dobar posao u promociji fakulteta.

3.2. Ispreplitanje snažne međusobne podrške na profesionalnom i privatnom planu.

U Ireninu i Aninu odnosu mogu se uočiti različite situacije koje opisuju razvoj njihova odnosa iz zaštitničkog, prema kolegijalnom i solidarnom, pa čak i međuovisnom u profesionalnim okolnostima, ali i prijateljskog koji se naknadno razvio. Na samim počecima njihova odnosa, po Ireninu dolasku na instituciju, uočava se Anina želja da mlađoj kolegici olakša proces profesionalne socijalizacije u akademsku profesiju. Ana smatra da je Irena na svojim samim počecima rada na instituciji prolazila kroz profesionalno zahtjevno razdoblje u kojem se mnogo trudila i učila budući da se zaposlila na zavodu na kojem prethodno nije studirana. Dodatno, sama je radila na procesu odabira teme doktorskog rada, dok je Irena „došla na osmišljeni projekt.“ Osim toga, smatra da Irena nije imala mentoricu koja je bila proaktivna u smislu uvođenja u poslove, stoga je Ana osjetila da joj treba pomoći i pružiti joj podršku kako bi se lakše nosila s izazovima kroz koje je Ana prolazila sama. Zaključak je da se u ovoj fazi njihova odnosa Ana zaštitnički odnosila prema Ireni primarno je želeći poštediti od izazova kroz koje je sama prošla. Opisuje to sljedećim primjerima: „Ja sam joj pokušavala pomoći nekako svojim iskustvom. Rekla sam joj samo – nemoj da ti naprave to i to i to – Samo iz razloga jer nisam željela da mlada osoba prolazi ono što sam ja prolazila i možda bi bila sretna da je tako isto bio netko tko bi meni rekao – [Ana], nemoj da te zeznu u tome, tome i tome. To ti puno znači.“ Njezini savjeti nerijetko su se odnosili na znanstveno-istraživački rad, ali i na brigu oko procesa napredovanja gdje joj je primjerice savjetovala da se brine oko ispunjavanja uvjeta potrebnih za napredovanje. Katkada ju je hrabrila da

se izbori za sebe i svoje mišljenje želeći da ne ponovi greške koje je sama napravila. U tom kontekstu navodi sljedeće: „Samo sam htjela reći da ne ponavlja moje greške, sad ne znam koliko sam u tome uspjela, nekad sam uspjela, nekad nisam uspjela. Samo sam joj htjela reći, meni se dogodilo to i to, a ti probaj da se tebi ne dogodi. (...) A ja to nisam znala i nisam imala od koga vidjeti. A nisam sama po prirodi tada bila takva.“

Kako se njihov odnos gradio i produbljivao, Ana je shvatila da je korist od njihova zajedničkog rada na instituciji obostrana, budući da je Ana Irenu doživjela kao podršku, što objašnjava na sljedeći način: „Jer isto tako kako je ona došla, ja sam dobila neku podršku da mogu predložiti još dodatno nešto. (...) A ovako kad ti dođe netko friški i kad kliknete, onda možete puno više nego kad si sam. I onda se možeš tako pokrenuti u neke stvari za koje ti je samom jako teško. (...) To je jako lijepo.“ Vrlo brzo Ana i Irena shvatile su da „jednako razmišljaju“ što ih je dodatno motiviralo da krenu volonterski surađivati u realizaciji izvannastavnih aktivnosti koje su primarno namijenjene studentima, a osmišljene su kao aktivnosti društveno korisnog učenja u kojoj korist ima i šira zajednica (u njihovu slučaju, korisnici dječjih vrtića, domova za nezbrinutu djecu i sl.). Ana ističe da je njihov angažman za realizaciju takvih aktivnosti uvijek bio dobrovoljan i realiziran s ciljem da se nekome pomogne, međutim danas primjećuje da se nastavnici sve češće upuštaju u organizaciju ovakvih aktivnosti budući da se s vremenom nastavnikov angažman u takvim aktivnostima počeo vrednovati, kako opisuje: „To nas je ispunjavalo i nismo gledale dal' će nam se to negdje pisati ili se neće pisati. A neki drugi se sad odazivaju na neke slične akcije samo zato što im se piše.“

Ana nadalje govori o brojnim situacijama u kojima je Irena pokazala svoju solidarnost i pomogla odraditi neke poslove i to tako da je žrtvovala svoje slobodno vrijeme, što ilustrira sljedeći navod: „Nekad je mogla puno lakše proći, prije otići kući, biti s mužem, s dečkom, s kim već, a opet je ostala meni pomoć. A ona je žrtvovala svoje vrijeme i pomogla mi, razumiješ. (...) A ona je tako draga da je rekla, nema problema – pomoć' ću ti.“ Ana navodi da joj je često Irena vrlo kolegijalno ponudila pomoć u mnogim poslovima (primjerice poslovima koje joj je uprava naložila da odradi, u organizaciji simpozija), a Ana se u tim situacijama uvjerala da je Irena osoba od povjerenja i osoba na koju u potpunosti može računati.

Kada se Ana pita da govori o Ireni, ona navodi da joj je „ušla pod kožu“ čim su se upoznale, da je „sretna što ju ima“ te ističe da joj „suze idu na oči“ prilikom razgovora o Ireni što najbolje svjedoči o snažnom i bliskom odnosu dviju mladih žena. Koliko je Ani

Irena značajna, dobro ilustrira njezina izjava „svi naj, naj epiteti i pridjevi, za nju potpisujem“ iz koje se također jasno uočava bliskost njihova odnosa. Da njihov odnos nije isključivo profesionalan, već i prijateljski, ilustriraju situacije u kojima Ana opisuje Ireninu značajnu podršku u privatnim životnim okolnostima. Važno je napomenuti da su obje mlade znanstvenice u razmaku od otprilike dvije godine po prvi puta postale majke (najprije Irena, zatim Ana), stoga Ana naglašava Ireninu snažnu podršku i važnost razmjene iskustava po pitanju majčinstva. Ana smatra da je Irena bila jedna od rijetkih osoba koja joj je prenijela iskrene savjete, što je vidljivo iz sljedećeg opisa: „Puno ljudi koji imaju malu djecu muljaju, sve prikazuju idealno. (...) [Irena] je bila u pravu. Ona mi je rekla te ključne stvari iz privatnog dijela i to je zbilja bila istina i hvala joj na tome.“ Osim pitanja vezanih za majčinstvo, navodi da su često razgovarale i o drugim obiteljskim odnosima te da se i privatno druže.

E. Analiza studentskih evaluacija nastave

Tematska analiza intervjua s mladom znanstvenicom Irenom, pokazala je, kao i u slučaju Matee i Dore, naglašenu važnost odnosa prema studentima i važnost studentskih evaluacija nastave stoga su i u ovoj dionici istraživanja prikupljene i analizirane studentske evaluacije nastave. Irena je za potrebe ovog istraživanja dostavila na uvid dvije vrste materijala – 1) jedan izvještaj o provedenoj studentskoj evaluaciji nastave (broj anketa: 87) za jedan kolegij na kojem je bila angažirana kao suradnica, a održan je u ljetnom semestru akademske godine 2014./2015. te 2) individualne studentske evaluacije nastave temeljem kojih je sastavljen ovaj izvještaj, a u kojima su vidljivi komentari studenata koji nisu prikazani u izvješću.

Iz izvješća o provedenoj studentskoj evaluaciji nastavnice, saznaje se da prosječna ocjena kojom studenti procjenjuju rad ove nastavnice iznosi 4,89, pri čemu valja napomenuti da od ukupno 87 studenata, njih 72 (dakle, 82,8%) rad ove nastavnice procjenjuje ocjenom izvrstan (5). Na svih 9 kriterija procjene (npr. jasnoća definiranih ishoda učenja i očekivanja od studenata, dobra strukturiranost nastave, redovitost održavanja nastave, jasno i razumljivo izlaganje sadržaja, uporaba različitih nastavnih materijala, metoda, primjera i sl., komunikacijske vještine nastavnice, motivacija nastavnice za rad, odnos prema studentima korektan i s poštovanjem...) studenti ovu nastavnicu procjenjuju izvrsnom (raspon prosječnih ocjena na skalama procjene kreće se od 4,63 do 4,90).

U pitanjima otvorenog tipa, studentima je ostavljen prostor da navedu što im se u radu ove nastavnice posebno sviđjelo te što im se nije sviđjelo i trebalo bi unaprijediti. Od ukupno 87 studenata koji su ispunili anketu, većina ih nije odgovorila na postavljena pitanja. Ukupno 24 studenata napisala su pozitivan komentar, a samo dvoje studenata negativan komentar (konkretno – zamjerka zbog pogrešnog izgovora jedne riječi i previše usmenih kolokvija).

<i>Kako studenti percipiraju Irenu?</i>	<i>(f)</i>
Pristupačna/dostupna/susretljiva	9
Trudi se i motivirana je za rad u nastavi	6
Ugodna nastavnica/ atmosfera na nastavi	6
Jasno i razumljivo prezentira sadržaje	5
Spremna pomoći	4
Ažurna u komunikaciji e-poštom	4
Simpatična	3
Ima dobre komunikacijske vještine	3
Draga	2
Kolegijalna i razumije studente	2
Dobro organizirana	2
Prijateljski nastrojena, jedna od najboljih asistentica na fakultetu, prema studentima se odnosi s poštovanjem, korektna	Po 1

Tablica 32: Percepcija Irene iz perspektive studenata

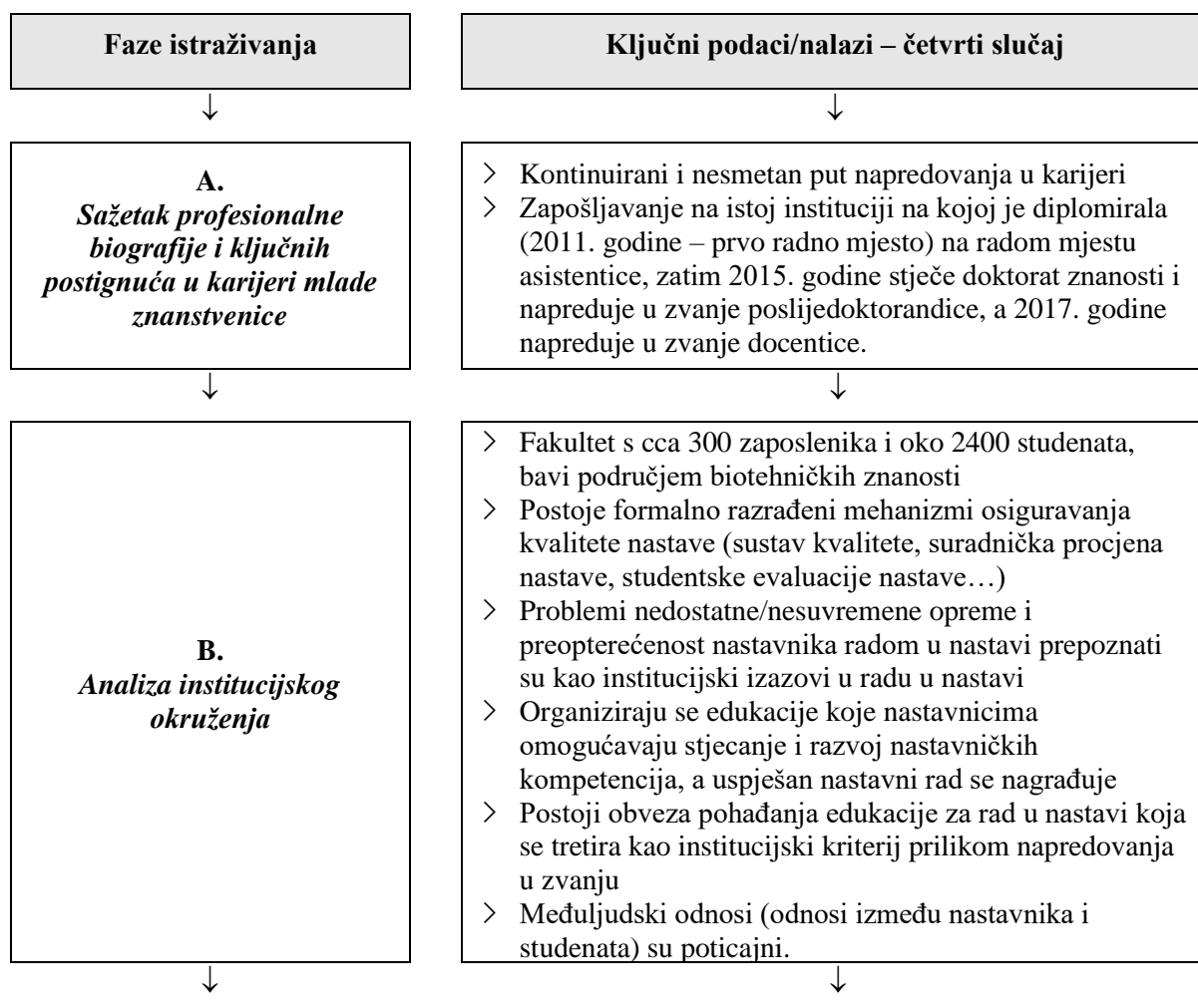
Izuzev nekoliko komentara studenata koji se odnose na pohvalu zanimljivo koncipirane i dobro organizirane nastave, komentari studenata uglavnom su bili usmjereni na osobine nastavnice što je donekle sugeriralo i postavljeno pitanje (što vam se u radu nastavnice posebno sviđjelo?). Kvalitete koje studenti prepoznaju kod ove nastavnice dominantno se odnose na njezinu pristupačnost i motiviranost za rad te razvijene vještine koje doprinose ugodnoj i kvalitetnoj komunikaciji (npr. ugodna, spremna pomoći, draga i simpatična, prijateljski raspoložena i sl.). Iz studentskih se evaluacija uočava da najčešće prepoznaju njezinu pristupačnost i dostupnost za komunikaciju, što primjerice ilustriraju sljedeći komentari: „vrlo je pristupačna, pomaže ako je potrebno, želi da naučimo“; „trudi se postići dobru radnu atmosferu i pristupačna je u radu sa studentima.“

Mnogi komentari usmjereni su na njezine dobre komunikacijske vještine, a posebice ažurnost u komunikaciji e-poštom što studenti procjenjuju važnim i korisnim za njihov rad, primjerice: „obavijesti šalje na vrijeme i redovito što mi se posebno sviđa.“ Također valja istaknuti da su je pojedini studenti opisali kao iznimno kvalitetnu nastavnicu točnije asistenticu ističući da je

riječ o nastavnici o kojoj mogu reći „sve najbolje“, koju se može smatrati „jednom od boljih asistentica na faksu“ i „jednom od najsposobnijih, najpristupačnijih i kolegijalnijih predavača na fakultetu.“

F. Zaključci istraživanja četvrtog slučaja – sažetak

Na samom kraju istraživanja četvrtog slučaja, grafički su prikazani ključni nalazi svih provedenih dionica istraživanja koji se odnose na istraživanje slučaja docentice Irene iz područja biotehničkih znanosti.



<p style="text-align: center;">C. <i>Intervju s mladom znanstvenicom</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> > MIKRORAZINA – Samokritična i motivirana mlada nastavnica koja iznimno voli svoj posao i nastoji ga odrađivati predano > MEZORAZINA – Korektni i kolegijalni međuljudski odnosi u institucijskom okruženju, a posebice bliski na razini zavoda, iako postoji potreba za većom formalnom podrškom u radu u nastavi > MARKRORAZINA – Percepcija discipline kao praktične struke čije negativne konotacije koje se u društvu javljaju treba mijenjati
↓	↓
<p style="text-align: center;">D. <i>Intervju sa „značajnim drugim“</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> > Intervju s kolegicom sa zavoda > Stroga i pravedna nastavnica pridaje važnost razvoju profesionalnih i ljudskih osobina studenata > Zavod se ističe po kolegijalnim i prijateljskim međuljudskim odnosima i brizi o nastavnom radu, iako se takvo stanje ne uočava na razini čitave institucije > Blizak i podupirući, kolegijalan i prijateljski odnos između dviju mladih znanstvenica i majki
↓	↓
<p style="text-align: center;">E. <i>Analiza studentske perspektive</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> > Studentske evaluacije nastave: > vrlo visoke procjene studentskih evaluacija nastave > pristupačna/dostupna/susretljiva trudi se i motivirana je za rad u nastavi; ugodna nastavnica/atmosfera na nastavi; jasno i razumljivo prezentira sadržaje; spremna pomoći; ažurna u komunikaciji e-poštom; simpatična; ima dobre komunikacijske vještine; draga; kolegijalna; razumije studente; dobro organizirana; prijateljski nastrojena, jedna od najboljih asistentica na fakultetu, prema studentima se odnosi s poštovanjem, korektna

Tablica 33.: Zaključci istraživanja četvrtog slučaja (Irena)

5.5. Rezultati istraživanja petog slučaja – Klara

U poglavlju koje slijedi prikazani su rezultati istraživanja posljednjeg, petog slučaja – mlade znanstvenice zaposlene u području društvenih znanosti kojoj je za potrebe ovog istraživanja dodijeljen pseudonim „Klara.“ Poglavlje je koncipirano tako da prati prikaz sljedećih pet faza u istraživanju: (A) prikaz sažetka profesionalne biografije i ključnih postignuća u karijeri, (B) prikaz institucijskog okruženja u kojem je ova mlada znanstvenica zaposlena; (C) prikaz tematske analize intervjua u kojima je Klara sudjelovala; (D) obrazloženje razloga zbog kojih nije bilo moguće provesti intervju sa „značajnim drugim“; (E) analiza studentskih evaluacija nastave koje je Klara dostavila za potrebe ovog istraživanja te (F) temeljni zaključci koji proizlaze iz promatranja svih faza u istraživanju ovog slučaja.

A. Sažetak profesionalne biografije i ključnih postignuća u karijeri mlade znanstvenice

Klara je rođena 1977. godine. Odrastala je u obitelji visokoobrazovanih roditelja i završila gimnaziju. Uvijek bila odlična učenica i u njezinu slučaju „uopće nije bilo sporno da će studirati“ odnosno očekivalo se od nje da nastavi obrazovanje na visokoškolskoj razini. Nije se dvoumila oko odluke o odabiru studija, budući da joj se „oduvijek činilo“ da će nastaviti obrazovnim stopama svoje majke, odnosno upisati studij društvenog usmjerenja. Iako nije dvojila oko odluke o studiju, navodi da je tijekom srednje škole razmišljala o tome da postane učiteljica.

Diplomirala je 2001. godine na studiju društvenih znanosti te je odmah nakon diplome, na poziv tadašnjeg mentora na diplomskom radu, ostala raditi na instituciji na kojoj je diplomirala. Zadovoljna je zbog mogućnosti zapošljavanja na fakultetu i smatra da je dobila ono što je bio njezin prvi izbor, usprkos činjenici da su je roditelji, a posebice majka, poticali da ostane u realnom sektoru i nastavi se baviti obiteljskim poslom. Danas dijelom žali zbog činjenice što nikada nije stekla radno iskustvo nekom drugom radnom mjestu, osim onog na fakultetu, jer smatra da bi joj to iskustvo bilo vrlo korisno.

Iste godine (2001.) upisuje se na poslijediplomski studij, lociran u drugom gradu. Iskustvo studiranja opisuje na sljedeći način: „Bilo je nekih profesora koji su zaista bili fantastični i digli to sve na jednu drugu razinu, ali je bilo i onih čija su predavanja bila na razini diplomskog ili upitno diplomskog. Bilo je korisno u svakom slučaju.“ S obzirom na to da doktorski studij

upisuje na instituciji na kojoj nije zaposlena, dobiva novu mentoricu za koju kaže da je „žena sa stavom“ i „žena koja zna što misli i ne dopušta da joj se previše proturječi“, a odnos s njom procjenjuje vrlo ugodnim i pozitivnim. Za vrijeme doktorskog studija u trima navratima po mjesec dana ostvaruje međunarodnu mobilnost, a to iskustvo smatra vrlo značajnim i korisnim za izradu doktorske disertacije. Za vrijeme pisanja doktorata imala je snažnu podršku obitelji i supruga.

Prve godine po dolasku na instituciju nije odmah bila uključena u nastavni rad, ali tada još nastava nije bila strogo podijeljena na predavanja, seminare i vježbe (vrijeme prije uvođenja Bolonjskog procesa) već je njezin mentor većinu toga sam odrađivao i „vodio na svoj način.“ Sljedeće godine uključuje se u rad na seminarima, a ubrzo nakon toga i na vježbama. Opisuje taj period kao zanimljiv, ali jako zahtjevan (pogotovo vremenski) jer je zahtijevao dobru pripremu. Nakon otprilike tri godine od trenutka zapošljavanja, njezin mentor na instituciji odlazi u mirovinu te na njegovo mjesto dolazi novi mentor, iako je na instituciji bio zaposlen samo na pola radnog vremena. U toj fazi karijere Klara ističe da se osjećala da je često „prepuštena sama sebi“, posebice u radu u nastavi budući da je novi mentor stava da je nastava „strašno gubljenje vremena i nešto što se treba odraditi usput.“ Klara je doktorirala 2015. godine, a čitav proces stjecanja doktorata znanosti dugo je trajao zbog činjenice da je Klara u tom periodu tri puta bila na porodiljnom dopustu, a zbog zdravstvenog stanja morala „čuvati“ trudnoće.

Godine 2015. napušta radno mjesto na katedri na kojoj se prvobitno zaposlila te odlučuje prijeći na drugu katedru. Odluka o prelasku s jedne katedre na drugu bila je povezana s neizvjesnosti očuvanja radnog mjesta. Kako navodi, bilo je vrlo neizvjesno kako će se riješiti pitanje znanstvenih novaka kojih je tada na instituciji bilo deset ili jedanaest koji su već imali doktorat znanosti, a koeficijentata nije bilo. U međuvremenu, dvoje profesora odlazi u mirovinu s različitih katedri te se otvara prostor za asistente i novake za prijelaz na te katedre. Klara ističe da je nekoliko mjeseci promišljala o tome hoće li se prijaviti na natječaj kada bude objavljen te se naposljetku odlučila prijaviti. Posao je u konačnici i dobila te smatra to dobrom odlukom unatoč činjenici što se morala intenzivnije pripremati za nastavu budući da je u novom području, a zbog toga joj ostaje manje vremena za bavljenje znanstvenim radom. Radnu atmosferu u svojem profesionalnom okruženju opisuje ugodnom i prijateljskom te smatra da su mala i dobro povezana zajednica – „kao jedna obitelj“. Svoj odnos sa studentima smatra otvorenim i prijateljskim. Zadovoljna je poslom u visokom obrazovanju ponajviše zbog toga što joj omogućava da svoje znanje prenese studentima.

Godine 2016. izabrana u nastavno-znanstveno zvanje docentice. Unazad posljednjih nekoliko godina nastavila je raditi na unaprjeđenju kvalitete nastave. Postala je članicom odbora za kvalitetu pri svom fakultetu te je sudjelovala u provođenju edukacija i projekata za unaprjeđenje nastave.

Klara je odrasla u obitelji visokoobrazovanih roditelja koji su od nje očekivali nastavak obrazovanja na visokoškolskoj razini, a posebice je značajna uloga Klarine majke koja se bavi istim područjem znanosti i koja je potakla kod Klare interes i strast za istim. Klara svoju majku smatra „obiteljskom mentoricom“ i „velikim, konstruktivnim kritičarom“ budući da joj je svojim savjetima i kritikama pomogla u izradi doktorske disertacije. Nakon završetka studija, „tiha želja“ njezinih roditelja bila je da nastavi raditi s njima, u obiteljskom poslu, međutim Klarin izbor je ipak bio da ostane na fakultetu, a roditelji su je u toj odluci i podržali. Osim majčine profesionalne podrške, obitelj (s njezine i suprugove strane) bila joj je velika podrška posebice u fazi pisanja doktorata i odlazaka na mobilnost što opisuje na sljedeći način: „Moram reći da sam imala veliku potporu od strane moje obitelji. Puno sam radila na fakultetu i ono što sam kasnila, oni su mi skupljali djecu i čuvali ih, kuhali ručkove.“ Smatra da bi bez njihove podrške sve bilo mnogo teže. Ističe i veliku važnost suprugove podrške koji je, kako navodi, „hendlao“ oko djece kako bi se ona mogla posvetiti poslu.

U trenutku provođenja intervjua (2019. godine), Klara ima navršene 42 godine te 18 godina radnog staža na instituciji na kojoj je zaposlena od samih početaka svoje karijere. Udana je, i majka troje djece. Nema iskustva rada na drugom radnom mjestu, osim onog u sustavu visokog obrazovanja. U trenutku zapošljavanja na instituciji, ima navršene 24 godine života. Na radnom mjestu asistentice odnosno više asistentice zaposlena je 14 godina (od 2001. do 2015. godine). Doktorat znanosti stekla je s 37 godina (2014. godine), a na radnom mjestu poslijedoktorandice bila je zaposlena tijekom 2015. i 2017. godine, nakon čega se 2017. zapošljava se na radnom mjestu docentice. Podaci o citiranosti i broju objavljenih radova ove mlade znanstvenice, temeljem aplikacije *Publish or Perish* upućuju visoku znanstvenu produkciju točnije na preko 30 različitih radova objavljenih u periodu od 2001. godine pa do danas te 15 citata. H-indeks ove mlade znanstvenice za područje društvenih znanosti iznosi 2 (Tablica 34).

<i>Pseudonim dodijeljen za potrebe ovog istraživanja:</i>	<i>Klara</i>
<i>Područje znanosti:</i>	Društvene znanosti
<i>Godina rođenja:</i>	1977.
<i>Dob u trenutku povodenja intervjua:</i>	42
<i>Radni staž na instituciji u trenutku provođenja intervjua:</i>	18 god
<i>Obiteljski status:</i>	Udana/majka troje djece
<i>Vrsta završene srednje škole:</i>	Gimnazija
<i>Godina upisa na doktorski studij:</i>	2001.
<i>Diplomski i doktorski studij završen na istoj instituciji na kojoj je zaposlena:</i>	Ne
<i>Iskustvo rada na drugom radnom mjestu:</i>	Ne
<i>Dob (godina) u trenutku zapošljavanja na instituciji:</i>	24 (2001. god)
<i>Dob (godina) u trenutku stjecanja doktorata:</i>	37 (2014. god)
<i>Dob (godina) u trenutku stjecanja docenture:</i>	39 (2016. god)
<i>Zvanje znanstvene novakinje /asistentice:</i>	14 god. (2001. – 2015).
<i>Zvanje više asistentice/ poslijedoktorandice:</i>	1 god. (2015. – 2016).
<i>Broj objavljenih radova (2001 – 2020):</i>	36
<i>Broj citata (2001 – 2020):</i>	15
<i>H-indeks znanstvenice:</i>	2
<i>(efekte „količine“ – broja objavljenih radova i „kvalitete“ – broja citata)</i>	

Tablica 34: Prikaz osnovnih informacija o petom slučaju (Klara)

B. Analiza institucijskog okruženja

Za potrebe detaljnog opisa institucijskog okruženja, prikazanog u ovom poglavlju, prikupljane su informacije s mrežnih stranica institucije su analizirani sljedeći dokumenti:

<i>Vrsta dokumenata</i>	<i>Broj analiziranih dokumenata</i>
Strategije razvoja institucije/znanstveno-istraživačkog rada	4
Godišnja izvješća o provedbi strategija	8
Dokumentacija povezana uz politiku/sustav osiguravanja kvalitete (politika kvalitete, priručnik za osiguravanje kvalitete, godišnji planovi i izvješća te priopćenja o radu odbora za kvalitetu, godišnja izvješća o kvaliteti nastave)	10
Dokumentacija postupka neovisnog vanjskog vrednovanja institucije (reakreditacija institucije)	4
Ostali dokumenti	4
Izvješća i priopćenja Državnog zavoda za statistiku Republike Hrvatske i Agencije za znanost i visoko obrazovanje	18
Ukupno:	48

Tablica 35: Prikaz analiziranih dokumenata (institucija 5)

Osnovne informacije o instituciji

Ova institucija bavi se područjem društvenih znanosti, a znanstveno-nastavni rad organiziran je u 7 ustrojbenih jedinica (zavoda). Ukupno je na instituciji zaposleno oko 50 djelatnika, ne računajući administrativno i ostalo osoblje.

Što se tiče strukture studentskog tijela, uočava se da u prosjeku nešto više od 1750 studenata pohađa studije na ovoj instituciji u jednoj akademskoj godini, što upućuje na relativno velik omjer studenata i nastavnika (1 : 33)²⁹, a ovaj je izazov detektiran i u strateškim dokumentima institucije. Strukturu studentskog tijela na instituciji u većini čine studentice (77 %), dok su studenti u manjini (23 %). U prosjeku se tijekom promatranog perioda od pet godina na instituciju upisuje 387 studenata, dok ih svake godine diplomira u prosjeku 164 što bi značilo da 42 % studenata od upisanih studenata uspijevaju dovršiti studij.

Kada je riječ o studijskim programima, tijekom ak. god. 2018./2019. na odabranoj instituciji izvodilo se ukupno 5 različitih studijskih programa, od čega jedan integrirani preddiplomski i

²⁹ Omjer izračunat temeljem podataka dostupnih u posljednjem reakreditacijskom izvješću, a uračunat je broj svih studenata (redoviti i izvanredni) i nastavnika (stalno zaposleni i vanjski suradnici).

diplomski studij, dva poslijediplomska sveučilišna studija te po jedan preddiplomski stručni studij, specijalistički diplomski stručni studij te poslijediplomski sveučilišni (doktorski) studij.

<i>Utemeljenje/osnivanje institucije</i>		Početak 70-ih godina prošlog stoljeća		
<i>Područje znanosti</i>		Društvene znanosti		
<i>Broj ustrojbenih jedinica (zavodi)</i>		7		
<i>Vrsta studijskog programa</i>	Integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni studij:	1		
	Poslijediplomski sveučilišni (doktorski) studij:	1		
	Poslijediplomski sveučilišni (specijalistički) studij:	2		
	Preddiplomski stručni studij:	1		
	Specijalistički diplomski stručni studij:	1		
<i>Struktura zaposlenika (prosjek)</i>	Okvirni broj zaposlenih:	50		
	Zastupljenost nastavnika u zvanjima:	Znanstveno-nastavna zvanja	Suradnička zvanja	Ostala stručna i nastavna zvanja
		81,8 %	14,5 %	3,6 %
	Omjer nastavnika i studenata:	1 : 33		
<i>Struktura studentskog tijela</i>	Ukupan broj studenata:	1753	Ž = 77 % M = 23 %	
	Broj studenata koji se upisuju na 1. godinu studija:	387	Ž = 75,1 % M = 24,9 %	
	Broj studenata koji diplomiraju na kraju ak. god.:	164	Ž = 80,2 % M = 19,8 %	
	Postotak studenata koji dovršavaju studij:	42 %		
	<i>Politika kvalitete</i>	Pravilnik kvalitete:	DA, usvojen 2015. godine	
Priručnik kvalitete:		DA, usvojen 2013. godine		
Pravilnik o nagrađivanju uspješnih nastavnika:		NE		
<i>Ocjena kvalitete (2016)³⁰</i>	1. Upravljanje visokim učilištem i osiguravanje kvalitete	UGLAVNOM PROVEDENO		
	2. Studijski programi	UGLAVNOM PROVEDENO		
	3. Studenti	UGLAVNOM PROVEDENO		
	4. Nastavnici	DJELOMIČNO PROVEDENO		
	5. Znanstvena i stručna djelatnost	DJELOMIČNO PROVEDENO		
	6. Mobilnost i međunarodna suradnja	DJELOMIČNO PROVEDENO		
	7. Resursi: stručne službe, prostor, oprema i financije	UGLAVNOM PROVEDENO		

Tablica 36: Prikaz podataka o instituciji 5

³⁰ Temeljem [Kriterija za ocjenu kvalitete dijela djelatnosti visokih učilišta u sastavu sveučilišta](#), postupak reakreditacije proveden 2015. godine

Nastavni rad u strateškim ciljevima institucije i politici osiguravanja kvalitete

Temeljem uvida u strateške planove razvoja institucije koji pokrivaju period od 2012. do 2020. godine, vidljivo je da institucija usmjerena na postizanje izvrsnosti i društvene prepoznatljivosti u kontekstu znanosti i struke kojom se bavi. U promatranom periodu, misija i vizija fakulteta, kao i ciljevi fakulteta, jednako su definirani. Institucija slijedi svoju viziju znanstvene i obrazovne institucije čije je obrazovanje kvalitetno te se temelji na ishodima učenja i konceptu cjeloživotnog obrazovanja. Strateški ciljevi iz područja nastave/studentskog standarda na ovoj su instituciji vrlo precizno definirani, a postavljeni su i pokazatelji ostvarenosti ciljeva. Iako se izvješća o provedbi ciljeva strategije redovito objavljuju (dostupna izvješća od 2011. do 2018. godine), valja reći da se iz samih izvješća može saznati vrlo malo informacija o nastavi, njezinoj kvaliteti, organizaciji i izazovima nastavnoga rada budući da izvješća u najvećoj mjeri prikupljaju brožane pokazatelje (npr. podaci o studijima, broj studenata, djelatnika, podaci o projektima itd.). bez opisa šireg institucijskog konteksta kojeg prikazani brojevi predstavljaju. Za ilustraciju, valja spomenuti da se u izvješćima primjerice navodi da institucija ulaže u usavršavanje svojih djelatnika, međutim ne saznaje se precizno u kakvim su oblicima usavršavanja nastavnici sudjelovali niti u kojem trajanju, već se najčešće iznose samo brožani pokazatelji (npr. za 2016. dostupan je podatak o pet djelatnika koji su sudjelovali na nekoj vrsti edukacije). Također je važno za istaknuti da sveučilišni ciljevi idu u smjeru poticanja sveučilišnih sastavnica da razvijaju dodatne uvjete za izbor u znanstveno-nastavna zvanja, međutim ova institucija tijekom godina nije razvila takve mehanizme.

Neki od konkretnih načina putem kojih institucija, između ostaloga, želi unaprjeđivati nastavni rad odnose se na razvoj novih mogućnosti za e-učenje te izvođenje nastave na engleskom jeziku. Politika kvalitete usmjerena je na to da institucija treba unaprjeđivati oblike nastavnog rada tako da se „klasična“ nastava upotpuni e-učenjem te da se njeguje ideja cjeloživotnog učenja. U svrhu ispunjavanja tog zadatka, institucija si zadaje za cilj poticati razvoj informacijskih i komunikacijskih vještina svojih zaposlenika (u prvom redu nastavnika, ali i administrativnog osoblja) te studenata. Također se uočava potreba da institucija vodi računa o dovoljnom broju kvalificiranih nastavnika kao i dovoljnom broju radnih mjesta za novi nastavni kadar.

Ono što je posebno značajno za ovu instituciju jest riječ „entuzijizam“ odnosno riječ kojom se i u strateškim dokumentima jednako kao i u reakreditacijskom izvješću opisuju zaposlenici. Pored toga, analiza strateških dokumenata upućuje na to da se važnost razvoja ljudskih

potencijala (studentata, nastavnika i ostalog osoblja) smatra jednim od ključnih čimbenika rada institucije koji jamči njezin uspjeh. Riječ je o instituciji na kojoj se nastavni i istraživački rad nastoje povezati, odnosno doprinijeti transferu znanja i to tako da se radovi nastali temeljem istraživanja (npr. publikacije, monografije itd.) koriste u nastavi čime se, posredno, prepoznaje i širi društveni utjecaj toga procesa. Važnost ulaganja u ljudske resurse tema je koja se također u značajnoj mjeri ističe kao važna i u dokumentaciji koja proizlazi iz politike osiguravanja kvalitete institucije pri čemu se profesionalni rast i razvoj pojedinaca treba graditi u okvirima dobre suradnje i komunikacije te poštivanja akademskog integriteta i etičnosti. Pritom je važno istaknuti da se uvijek, kada se govori o ljudskim potencijalima, govori o svim ključnim dionicima institucije – studentima, nastavnom/znanstvenom i nenastavnom osoblju. U posljednjem izvješću o rezultatima unutarnje prosudbe sustava osiguravanja kvalitete, institucija je prepoznata kao mjesto na kojem vladaju kolegijalni odnosi i kolektivni duh, a atmosfera na instituciji je prisna, što dijelom može biti i posljedica činjenice da je, u brojčanom smislu, riječ o relativno maloj instituciji.

Prepoznati izazovi u radu u nastavi

Unatoč uglavnom pozitivnim opisom nastavnoga rada na instituciji koji se da iščitati iz analize dokumenata, ipak je moguće uočiti i neke institucijske izazove povezane s tim aspektom rada. Primjerice, iz programa aktualnog čelnika/čelnice institucije uočava se da institucija treba težiti tome da se otklone prepreke u ostvarivanju mobilnosti nastavnog osoblja koje se dominantno odnose na preopterećenost nastavnika nastavom i administracijom. Preopterećenost nastavom odnosno neravnomjerno nastavno opterećenje među nastavnicima problem je koji je detektiran i u posljednjem reakreditacijskom izvješću, a usko je povezan i s problemom neadekvatnog/nepovoljnog omjera nastavnika i studenata. Iako smjernice upućuju na to da omjer studenata i nastavnika ne bi trebao biti veći od 1 naprama 30, na ovoj instituciji je ta brojka postignuta tek tijekom posljednjih nekoliko godina (od 2016. pa nadalje). Također se iz sadržaja reakreditacijskog izvješća može naslutiti da na instituciji postoje određeni problemi vezani za ocjenjivanje studenata. Iako je istaknuto da se većina nastavnika trudi u svom nastavnom radu te je njihov pristup nastavi opisan kao entuzijastičan, ipak postoje izazovi u odabiru adekvatnih metoda provjera znanja. Vidljivo je primjerice da postoje kolegiji na kojima je prolaznost studenata niža od 50 % što upućuje na određene probleme u nastavnom radu. Istaknuto je da bi fakultet tj. određeni nastavnici trebali poraditi na većoj objektivnosti prilikom ocjenjivanja studenata (npr. učiniti pismene ispite u potpunosti anonimnima), postići višu razinu dosljednosti u ocjenjivanju, uskladiti sadržaj kolegija s očekivanim ishodima i

ECTS opterećenjem te se više usredotočiti ta provjeru primijenjenih umjesto činjeničkih znanja kod studenata.

Mogućnosti za stjecanje, razvoj i nagrađivanje nastavničkih kompetencija

Kada je riječ o nastavničkim kompetencijama nastavnika, analiza dokumenata upućuje na visoku razinu ulaganja u razvoj nastavničkih kompetencija. Osim što se od akademske godine 2007./2008. provode studentske evaluacije nastave, koje se zasigurno mogu smatrati jednim od mehanizama unaprjeđenja nastavničkoga rada, nastavnici sudjeluju i u postupcima suradničke procjene nastave. Iako mlađi nastavnici i znanstvenici upućuju na potrebu za dodatnom i kontinuiranom edukacijom za rad u nastavi (posebice u radu sa studentima s posebnim potrebama), vidljivo je da fakultet potiče svoje djelatnike na sudjelovanje u takvim edukacijama te aktivno sudjeluje u organizaciji programa za stjecanje nastavničkih kompetencija. Velik broj nastavnika sudjelovao je u nekom obliku takvog programa (najčešće organiziran na razini sveučilišta), te procjenjuju da je to doprinijelo uvođenju pozitivnih promjena u načinima na koji izvode svoju nastavu. Također je vrlo značajno za istaknuti i jednu projektnu aktivnost, točnije sudjelovanje fakulteta u projektu kojemu je bio cilj unaprijediti kvalitetu obrazovanja u kontekstu specifične discipline kojom se bave. Jedan dio toga projekta odnosio se i na unaprjeđenje nastavničkih kompetencija te unaprjeđenje studijskih programa što je dodatno doprinijelo nastavnom osoblju na ovoj instituciji da se usavršava u tom smjeru.

Važno je za napomenuti da se na ovoj instituciji uspješan angažman u nastavi (i znanosti, primjerice objavljivanje znanstvenih radova u relevantnim časopisima) i financijski stimulira. Temeljem mjesečnih izvješća koja znanstveno-nastavno osoblje podnosi čelniku institucije, djelatnik može ostvariti povećanje plaće što se procjenjuje kao primjer dobre prakse stimuliranja izvrsnosti. Osim toga, nastavnici s najboljim ocjenama javno se prozivaju na fakultetskom vijeću. Unatoč tome, na instituciji nije usvojen poseban pravilnik putem kojega bi se nagrađivao rad uspješnih nastavnika, međutim takva odredba postoji na sveučilišnoj razini što znači da uspješni nastavnici mogu konkurirati za dobivanje nagrade za nastavnu izvrsnost na sveučilišnoj razini. S druge strane, na institucijskoj razini postoji pravilnik putem kojeg je definiran postupak dodjeljivanja nagrada za znanstvenu izvrsnost te za najbolji znanstveni rad u stranom časopisu, a nagrade (priznanja i novčane nagrade) svečano se dodjeljuju na sjednici fakultetskog vijeća jednom godišnje. Na temelju toga moglo bi se zaključiti da u okviru ove institucije postoji prostor da se prepoznati entuzijizam nastavnika u radu u nastavi (ali ne samo entuzijizam, već i postignuća u radu u nastavi) valorizira na jednak način kao i znanstvena postignuća.

Odnos institucije prema studentima

Jedna od težnji ove institucije jest stvoriti otvoreno i privlačno okruženje za studiranje. Institucija studente doživljava kao ravnopravne članove fakulteta, uključene u radna tijela te ostale znanstveno-nastavne aktivnosti koje se na fakultetu događaju. Sami studenti procjenjuju da imaju maksimalno otvorenu suradnju s upravom fakulteta. Fakultet financijski podupire rad studentskih udruga, projekte studenata, sportska natjecanja i natjecanja u znanju, potiče razne izvannastavne aktivnosti studenata. Briga za studente očituje se i kroz pokrenuti fond solidarnosti putem kojega financijski podupire studentima slabijeg imovinskog statusa. Komunikacija studenata i nastavnika opisuje se kao dobra, otvorena i pristupačna. Nastavnici su susretljivi, uvijek spremni pomoći pri čemu su studenti slobodni uvijek se obratiti nastavnicima, izvan okvira zakazanog termina konzultacija. Studenti su od fakulteta potaknuti na preuzimanje aktivne uloge. Studenti su zadovoljni okruženjem – moderna, ugodna i dobro opremljena zgrada fakulteta, a cjelokupan prostor, izuzev fakultetske knjižnice, dobro je prilagođen i za kretanje studenata s posebnim potrebama. Studijski programi nastoje ažurno unaprjeđivati te se tako prilagođavaju potrebama studenata.

Provođenje studentskih evaluacija nastave

Analizirana dokumentacija upućuje na zaključak da nastavnici zaposleni na ovoj instituciji prepoznaju važnost studentskih evaluacija nastave te da osim formalnih, provode i interne/neformalne evaluacije svoga nastavnoga rada. Iako je tijekom godina uočen problem slabog odaziva studenata na evaluacije, institucija je angažirala studente demonstratore da potaknu svoje kolege na ispunjavanje evaluacija. S druge strane, nastavnici, s ciljem da uvjere studente u anonimnost evaluacija, angažirali su se oko toga da prezentiraju studentima kako oni dobivaju uvid u rezultate evaluacija. Unazad posljednjih nekoliko godina, studenti imaju mogućnost ispuniti evaluaciju putem mobilnih telefona i to tijekom zadnjeg sata nastave, što je značajno doprinijelo ispunjavanju evaluacija. Iako generalno studenti visoko procjenjuju kvalitetu nastave/nastavnika, u slučajevima kada nastavnici ne postignu očekivanu razinu uspjeha (više od 3,0) tj. kada su loše procijenjeni od studenata, dužni su izraditi samoanalizu vlastite nastave te razgovarati s upravom.

Odnos institucije prema mladim znanstvenicima

Za razliku od nekih drugih institucija uključenih u ovu studiju slučaja, ova institucija na mnogo jasniji način komunicira svoju politiku spram položaja mladih znanstvenika na instituciji, nazivajući ih jednim od najvitalnijih kapitalnih potencijala institucije. Ipak, primjetno je da briga o mladim znanstvenicima na institucijskoj razini ipak više usmjerena na njihove znanstveno-istraživačke potrebe i potencijale, a manje na nastavne, što je vidljivo iz daljnjeg opisa institucijskih politika.

Analiza dokumentacije upućuje na to da je poželjno uključivati studente u znanstveno-istraživački na instituciji kako bi se među njima mogli prepoznati potencijali koje treba privući i zadržati na doktorskoj razini studija. Pritom valja reći da je u recentnoj reakreditaciji doktorski studij procijenjen kao najbolji među istovjetnim studijima na razini Republike Hrvatske. Osim toga, doktorska izobrazba na ovom studiju podrazumijeva obavezan boravak doktoranada na nekoj od stranih institucija što bi značilo da se mladi znanstvenici često prijavljuju na neke od dostupnih stipendija kako bi ostvarili tu obvezu i realizirali mobilnost. Uočava se da se fakultet brine o istraživačkim karijerama mladih istraživača, između ostaloga i tako da im osigurava financijsku podršku pri odlascima na prepoznatljive konferencije, škole i usavršavanja te vodi računa o tome da nisu administrativno preopterećeni.

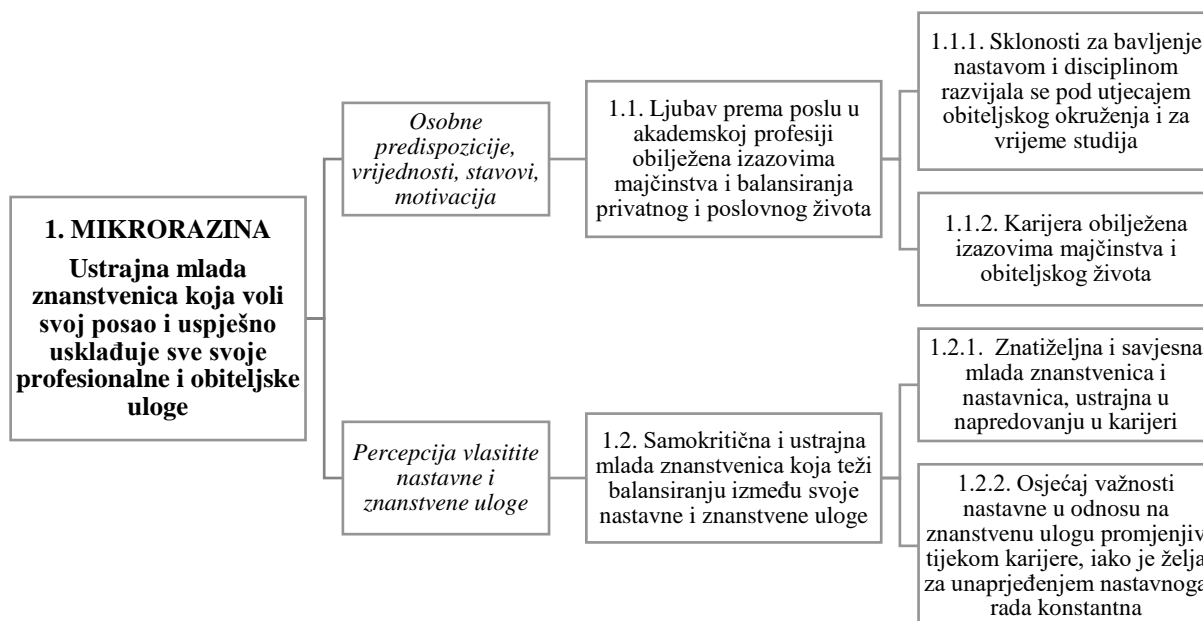
Jedan od strateških ciljeva institucije odnosi se na poticanje mladih istraživača na samostalni istraživački rad te poslijedoktorsko usavršavanje, a također se često spominje i važnost jačanja mentorskih kapaciteta što se očituje primjerice kroz sudjelovanje nastavnika na mentorskim edukacijama. Osim toga, u aktualnoj strategiji znanstvenih istraživanja, navodi se da nastavnici i znanstvenici na instituciji ne bi trebali isključivo težiti jačanju vlastite produktivnosti, već bi trebali promišljati o svojoj mentorskoj ulozi i odgovornosti da sudjeluju u kreiranju novih generacija znanstvenoga podmlatka. Institucija percipiraiskusne istraživače odgovornima za prijenos znanja i pružanje podrške mlađim kolegama te jasno artikulira potrebu da svaki iskusni istraživač doprinese stvaranju barem dva nova znanstvenika. Iz aktualnog programa čelnika/čelnice institucije saznaje se da institucija ne teži omasovljavanju svog znanstvenog podmlatka, već kvalitetnom kadru koji se nastoji privući kroz rad na kompetitivnim projektima.

C. Tematska analiza intervjua s Klarom

U ovom potpoglavlju prikazani su rezultati tematske analize intervjua s Klarom koja je sudjelovala u dvama intervjuiima koji su u ovom dijelu istraživanja analizirani. Prvi intervju proveden je u okviru APROFRAME istraživanja, 11. prosinca 2015. godine (trajanje intervjua 1 h i 38 min), a drugi u okviru ove studije slučaja, 17. siječnja 2019. godine (trajanje 1 h i 28 min). Također, uzeti su u obzir i nalazi kraćeg telefonskog intervjua provedenog dana 24. srpnja 2019. godine (trajanje 15 min) čiji je za cilj bio upotpuniti teme/pitanja za koja se pokazalo da zahtijevaju dodatna pojašnjenja. Analiza je rezultirala izradom kodnog stabla u kojem su teme i pod teme u intervjuiima grupirane u tri temeljna područja – (1) mikrorazinu, (2) mezorazinu i (3) makrorazinu profesionalne socijalizacije. U nastavku poglavlja slijedi prikaz kodnog stabla (Prilog 13) i rezultata tematske analize.

Mikrorazina analize

Tematska analiza sadržaja intervjua na mikrorazini upućuje na zaključak da se u procesu profesionalne socijalizacije kod ove mlade znanstvenice razvila obilježja koja opisuju ***ustrajnu mladu znanstvenicu koja voli svoj posao i uspješno usklađuje sve svoje profesionalne i obiteljske uloge.*** Zaključak je to koji je proizašao iz analize dviju izviraćih tema temeljem kojih se uočava da ova mlada znanstvenica voli svoj posao u akademskoj profesiji iako zbog svoje majčinske uloge ulaže napore u održavanje balansa između privatnog i poslovnog života, a u okviru poslovnoga istovremeno teži balansiranju između svoje nastavne i znanstvene uloge.



Slika 25: Mikrorazina analize petog slučaja

TEMA: *Osobne predispozicije, vrijednosti, stavovi, motivacija za rad u nastavi*

1.1. Ljubav prema poslu u akademskoj profesiji obilježena izazovima majčinstva i balansiranja privatnog i poslovnog života – „Često imam grižnju savjesti prema obitelji i teško mi je naći neku granicu.“

1.1.1. Sklonosti za bavljenje nastavom i disciplinom razvijala se pod utjecajem obiteljskog okruženja i za vrijeme studija. U Klarinu se iskustvu prepoznaje da je velik utjecaj na njezinu sklonost prema disciplini kojom se danas bavi, imala njezina majka koja je također stručnjakinja u tom području. Klara ističe da ju je oduvijek promatrala kako radi te joj se njezin posao činio zanimljivim, stoga nije mnogo dvojila pri odluci o upisu na studij. Osim što se ugledala na majku, spominje i „ljubav od vremena studija“ ističući da je njezin mentor bio inspirativan te je također doprinio da zavoli svoju disciplinu okupljajući oko sebe studente koji žele znati više. Opisuje ga na sljedeći način: „Uvijek je bio spreman nas poslušati, raspravljati s nama.“ Prilikom zapošljavanja ističe da je bila zadovoljna jer je, kako navodi, „dobila ono što je bio njezin prvi izbor. Dakle, i predmet i fakultet, sve joj se nekako lijepo poklopilo.“ Zadovoljna je zbog činjenice da radi u visokom obrazovanju jer to smatra prilikom da svoje znanje prenese drugima što ide u prilog činjenici da je jedan od izbora obrazovanja bio da ide za učiteljicu: „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 je bilo 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.“

1.1.2. Karijera obilježena izazovima majčinstva i obiteljskog života. Klara za sebe kaže da uživa u tome što radi, da voli svoj posao te da je zadovoljna zbog činjenice što je zaposlena u visokom obrazovanju jer to smatra prilikom da svoje znanje prenese drugima. Međutim, iz Klarina se iskustva može vidjeti da joj je obitelj jako važna, pa tako ističe da voli svoj posao, ali da ne može reći da joj je posao smisao života jer ima svoju obitelj koja joj je najbitnija. Klara je majka troje djece (u dobi od 15, 12 i 5 godina) i za vrijeme svih triju trudnoća morala je mirovati stoga joj se oduljila prva faza (asistentski ugovor) u procesu napredovanja u sustavu visokog obrazovanja. Ističe da pokušava odvojiti privatni i poslovni život. Dijelom je to bio razlog zbog kojeg je u trima navratima otišla na mobilnost na jedno strano sveučilište, upravo s ciljem da se može intenzivno i predano posvetiti istraživačkom radu. Ta iskustva opisuje sljedećim riječima: „Imam i djecu i doma je zato uvijek teže raditi i odvojiti vrijeme za to. A ovako kada sam gore bila, to je bilo vrijeme odvojeno samo za mene i taj znanstveni rad.“ Navodi da u svom uredu na fakultetu ne drži slike svojih članova obitelji, a za vrijeme radnog vremena ih ne zove jer kako kaže: „Kad sam tu onda radim, a kad sam doma, ponekad radim, češće ne. Eventualno navečer, ako imam baš neke rokove. Ali uglavnom mi je neizvedivo kod kuće raditi.“ Ipak, u drugom intervjuu (iz 2018. godine), Klara ističe da sve češće osjeća grižnju savjesti spram svoje obitelji, a to najbolje ilustrira njezina sljedeća izjava: „Nikad se nisam doživljavala kao nekog tko je karijerist, a onda se u nekom trenutku ulovim da sjedim ovdje do osam ili devet navečer. Da od doma radim vikendom, i mislim si [Klara] – šta radiš. Ali zapravo uživam u tome šta radim. Premda često imam grižnju savjesti prema obitelji i prema... Teško mi je naći neku, neku granicu. Idem stalno ono, stalno si..., pa još, pa još je ovo zanimljivo. Pa onda još ovo napravi, pa samo još ovo i tako se ono zakotrljam i ne znam stati.“ Grižnju savjesti posebice osjeća u periodima u kojima jako puno radi, te kako kaže „stvarno pretjera“ jer mora ispoštovati zadane rokove. Međutim, ističe da onda ima periode kada malo uspori i više se posveti obitelji. Nastoji, kako kaže „iskompenzirati“ propušteno vrijeme te kaže za sebe da misli da nije loša majka. Ističe da joj njezini kolege često znaju reći da joj se dive te se pitaju kako uspijeva odraditi sve poslove pored troje djece, što ona objašnjava

na sljedeći način: „Mislim da je sve pitanje organizacije i da nekad netko s jednim djetetom gubi puno više vremena na neke stvari, nego ja s troje mojih. To je nekako klasično pravilo – što više poslova i obveza imaš, to se bolje posložiš i organiziraš.“ Također navodi da nikad nije osjetila da joj je „netko nešto zamjerio“ s obzirom na to da se njezin „životni vijek znanstvenoga novaka dosta odužio“ upravo zbog majčinske uloge.

TEMA: *Percepcija vlastite nastavne i znanstvene uloge*

1.2. Samokritična i ustrajna mlada znanstvenica koja teži balansiranju između svoje nastavne i znanstvene uloge – „Pokazala sam sebi i drugima da ja to mogu.“

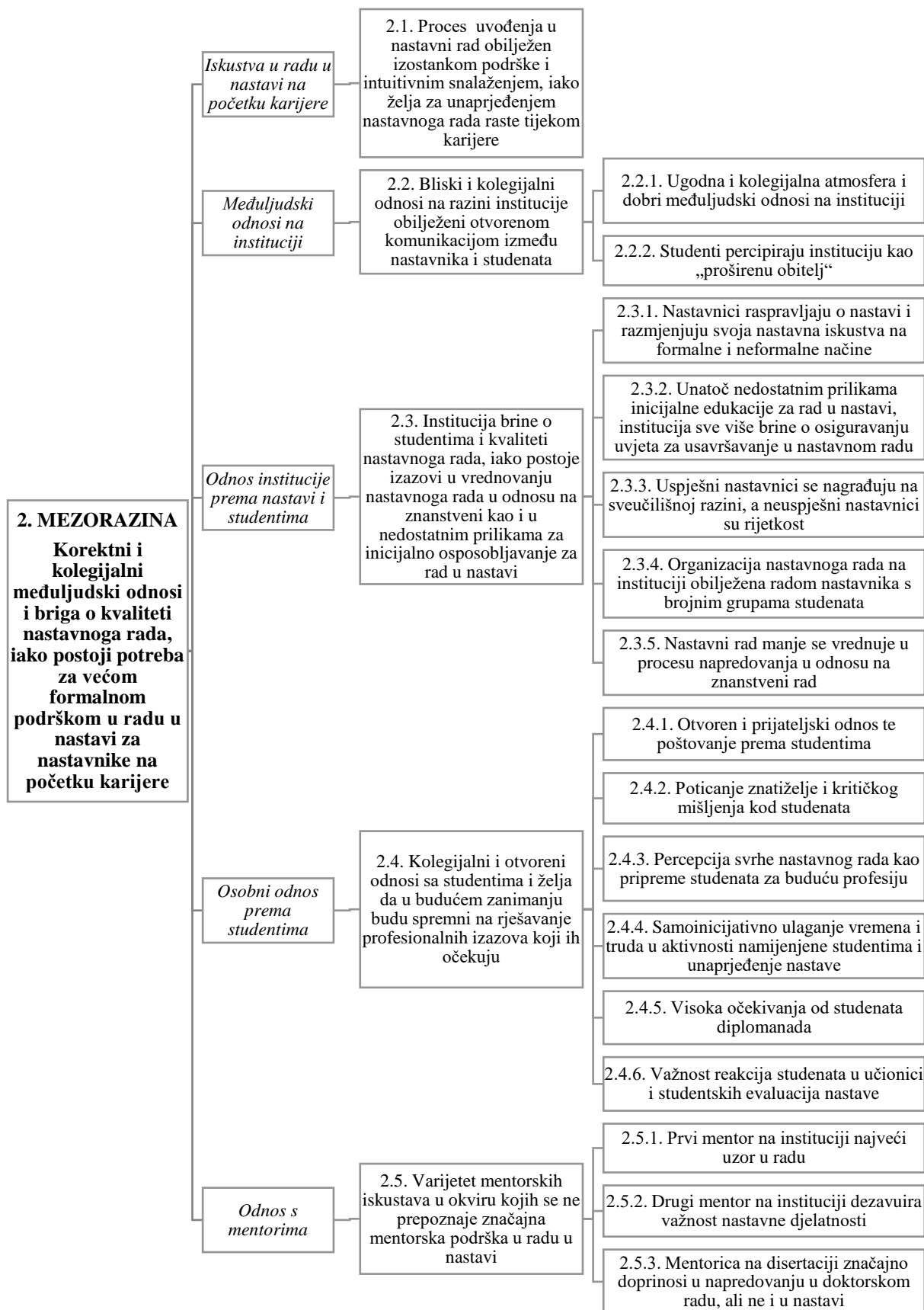
1.2.1. Znatiželjna, samokritična i savjesna mlada znanstvenica i nastavnica, ustrajna u napredovanju u karijeri. Tijekom oba intervjua u kojima je Klara sudjelovala, primjećuje se da nije suviše sklona govoriti o sebi i svojim osobinama. U nekoliko navrata za sebe kaže da je znatiželjna te da je oduvijek imala potrebu postavljati puno pitanja. Za sebe kaže da nije „tip čovjeka koji pamti ono što je loše“ pri čemu misli na neka negativna iskustva koja je proživjela tijekom svojeg rada u sustavu visokog obrazovanja. O njezinim osobnim predispozicijama, stavovima i vrijednostima, implicitno se može zaključivati temeljem iskustava o kojima govori. Primjerice, uočava se da je rigorozna kada je riječ o očuvanju akademske čestitosti budući da kritizira nastavnike koji ta načela krše smatrajući za njih da nemaju etičnosti i samokritičnosti. Općenito smatra da se mladi znanstvenici u akademskoj zajednici trebaju istaknuti savjesnim radom. Također bi se moglo zaključiti da je riječ o mladoj znanstvenici koja je ustrajna i spremna na promjene budući da je iz njezinog iskustva vidljivo da se nakon duljeg niza godina koji provodi radeći na jednoj katedri, odlučuje (s ciljem ostanka u akademskoj zajednici) promijeniti radno mjesto i zaposliti na drugoj katedri. Taj korak za nju je značio ulaganje mnogo dodatnog vremena i truda da bi se pripremala za nastavu u novom području, kako opisuje: „Kad sam prešla na [drugom katedru], onda sam dobila i predavanja i vježbe gdje nisam bila u materiji uopće, gdje sam sve morala pripremiti i da sam pokazala onda sebi i drugima da ja to mogu, iako sam u novom predmetu, i da to odradim kako treba.“ Tu promjenu smatra velikim izazovom koji je stavila pred sebe i nastoji ga uspješno savladati, kako navodi: „Mislim da će to sve biti u redu. U stvari, već sad je sve u redu pa očekujem da će se tako i nastaviti.“ Zbog izražene razine

samokritičnosti za sebe ipak ne može reći da se smatra uspješnom, iako smatra da je na dobrom putu da to postigne.

1.2.2. Osjećaj važnosti nastavne u odnosu na znanstvenu ulogu promjenjiv tijekom karijere, iako je želja za unaprjeđenjem nastavnoga rada konstantna. U intervjuu iz 2015. godine, Klara ističe da sebe više doživljava kao nastavnicu nego kao znanstvenicu te navodi da je to dio posla u kojem više uživa. Tada navodi sljedeće: „Ja sam se uvijek osjećala dobro u toj ulozi (nastavnice). Dakle, od prvog dana sam se osjećala ugodno u dvorani.“ Navodi da joj je rad u nastavi „lijep“, da se jako trudi oko nastavnog dijela te da pokušava unijeti u nastavu sve one aspekte (primjerice praktična iskustva) na kojima njezini nastavnici tijekom studija nisu insistirali. U intervjuu iz 2018. godine ističe „Ja moram reći da sam ja prilično zadovoljna kako sad nastavu radim, što ne znači da neću dalje raditi na tome, ali mislim da zbilja nisam loša.“ Međutim, također ističe i da se nalazi u fazi u kojoj „prevažne znanstveni dio rada“. Svoje stajalište objašnjava na sljedeći način: „U međuvremenu mi se izjednačilo, ono koliko sam nastavnik koliko znanstvenik, odnosno... Što ne znači da manje uživam u nastavi, nego možda mi treba manje vremena da tu nastavu pripremam jer je sad već nekako uhodana i sad je treba samo nadopunjavati i smišljati neke nove zadatke, ali bazu imam. Tako da je sad puno lakše nego što je možda bilo. Dakle, nije smanjena mi ljubav prema tome, nego jednostavno je više vremena kada mogu podijeliti ravnopravnije na ta dva aspekta posla.“ Ta se promjena dijelom može opisati i kao posljedica napredovanja u karijeri, ali i iskustva rada na znanstvenoistraživačkom projektu za kojeg kaže: „To je možda i razlog zbog kojeg sam vam rekla da se sad doživljavam više kao znanstvenik u jednom dijelu, nego kao nastavnik. Dakle, jako sam se kao ono, ubacila u to.“ O Klarinoj predanosti za rad u nastavi svjedoči i činjenica je da pohađala edukaciju za rad u visokoškolskoj nastavi organiziranu na sveučilišnoj razini te da se i dalje namjerava usavršavati za rad u nastavi, kako ističe: „Definitivno ću raditi na sebi koliko mi to bude dopuštalo sve ono, sve one druge obaveze sa strane.“ Također je u međuvremenu sudjelovala i u pokretanju kolegija na engleskome jeziku za dolazne Erasmus studente te se uključila u rad odbora za kvalitetu pri svom fakultetu što predstavlja još jednu potvrdu njezine spremnosti za kontinuirano unaprjeđenje nastavnoga rada.

Mezorazina analize

U slučaju ove mlade znanstvenice temeljni zaključak mezorazine analize upućuje na to da se na ovoj instituciji jasno prepoznaju obilježja *korektnih i kolegijalnih međuljudskih odnosa i briga o kvaliteti nastavnoga rada, iako postoji potreba za većom formalnom podrškom u radu u nastavi za nastavnike na početku karijere*. Zaključak proizlazi iz pet analiziranih tema (i pripadajućih podtema) koje pokazuju da institucija brine o studentima i kvaliteti nastavnoga rada, iako postoje izazovi u vrednovanju nastavnoga rada u odnosu na znanstveni. Također se uočavaju i nedostatne prilike za inicijalno osposobljavanje za rad u nastavi, što je Klara osobno iskusila budući da je njezin proces uvođenja u nastavni rad bio obilježen izostankom značajne mentorske podrške te intuitivnim snalaženjem. Nadalje se uočava da na instituciji vladaju bliski i kolegijalni odnosi obilježeni otvorenom komunikacijom na svim razinama – između nastavnika međusobno te nastavnika i studenata, a takvom okruženju doprinosi i sama Klara čiji su odnosi sa studentima kolegijalni i otvoreni, obilježeni željom da studenti u budućnosti budu spremni na rješavanje profesionalnih izazova koji ih očekuju.



Slika 26: Mezorazina analize petog slučaja

2.1. Proces uvođenja u nastavni rad obilježen izostankom podrške i intuitivnim snalaženjem, iako želja za unaprjeđenjem nastavnoga rada raste tijekom karijere

– „Zapravo sam u velikoj mjeri bila više pomoćno osoblje koje je usput učilo.“

Klarina prva iskustva u radu na instituciji uglavnom upućuju na to da je bila prepuštena sama sebi. Iako se na instituciji zaposlila kao asistentica profesoru čiji je rad iznimno cijenila i koji ju je inspirirao i poticao, opisuje ga kao profesora „stare garde“ kojemu je služila kao daktilografinja. Procjenjuje da je obavljala funkciju „pomoćnog osoblja koje je usput učilo“ te zapravo ne može istaknuti nijednu osobu za koju bi mogla reći da joj je pružila posebno značajan oslonac i podršku na njezinim samim počecima, posebice u radu u nastavi. U njezinu slučaju to je značilo da prvih godinu dana po dolasku na instituciju uopće nije bila uključena u rad u nastavi i to bez nekog posebnog objašnjenja zašto je tome tako. Očekivala je da će započeti s radom u nastavi od samog početka, stoga je bila razočarana zbog takva ishoda, međutim njezin tadašnji mentor utješio ju je tako da je istaknuo da će „doći vrijeme i za to.“ Započela je s radom u nastavi bez da ju je itko educirao o tome kako nastavu provoditi, a navodi i da „nikad nitko nije bio s njom u predavaoni.“ Prakse njezinih kolega s institucije su različite, neki su imali veću podršku i nadzor (primjerice prvu godinu asistenti su morali pohađati nastavu profesora kojima asistiraju), međutim ističe da na njezinoj instituciji svaki mentor ima svoja pravila i svoj način mentoriranja te „slobodu da to na svoj način odradi i da odredi trenutak u kojem će uključiti mladog čovjeka u nastavu.“ Nadalje navodi da je puno mladih znanstvenika bilo prepušteno samima sebi i svojoj intuiciji, te opisuje svoje stajalište: „Ja sam gledala uvijek nekako..., šta bi meni bilo zanimljivo i onda sam na taj način, nekako sam se intuitivno razvijala.“ Za rad u nastavi educirala se tijekom kasnijih godina, međutim na samim počecima oslanjala se na vlastita iskustva i komentare svog mentora. Navodi da je svoje nastavne pripreme često komentirala s mentorom, zanimalo ju je što on misli o tome i je li dobro postavila sat, a oslanjala se i na povratne informacije studenata tako da bi ih na kraju godine zamolila da joj na list papira napišu što im je bilo dobro, koje su im zamjerke. Opisuje to na sljedeći način: „Tako sam samu sebe korigirala. (...) I onda kad sam dobila pozitivne reakcije od studenata, na tome sam nastavila raditi. Dakle na onome što sam vidjela da im se sviđa. To mi je bila smjernica. Od tuda sam crpila.“ Navodi da je „uvijek nastavi pridavala puno pažnje i vremena“ te da je nastojala vježbe na kojim je sudjelovala napraviti takvima da studentima budu što zanimljivije. Ističe da joj je bilo zabavno pripremati se za nastavu iako ju je vremenski podosta opterećivalo.

2.2. Bliski i kolegijalni međuljudski odnosi na razini institucije obilježeni otvorenom komunikacijom između nastavnika i studenata – „Na fakultetu je jedno dobro radno okruženje, dakle jedna pozitivna energija.“

2.2.1. Ugodna i kolegijalna atmosfera i dobri međuljudski odnosi na instituciji.

Klara svoje radno okruženje i međuljudske odnose na instituciji opisuje vrlo pozitivno: „Na fakultetu je jedno dobro radno okruženje, dakle jedna pozitivna energija, neovisno sad o nastavi i znanosti, čak i ako je.... Nema nekih trzavica, klanova i onda nekako sve radite lakše i s osmjehom. I kad ima toga jako puno i kad ostanete do navečer i kad je to u kontinuitetu do navečer, nekako vidite da i drugi to rade i onda vam je to neki onako...“ Smatra da činjenici da na instituciji vladaju dobri međuljudski odnosi doprinosi i to da je riječ o maloj instituciji zbog čega su svi dobro povezani. Na svojoj instituciji prepoznala je pojedince – profesore – koje smatra uzorima, kako objašnjava: „Na fakultetu je bilo nekoliko profesora čije se mišljenje uvijek slušalo i posebno cijenilo i ti su ljudi imali neke vrijednosti koje su ljudske u prvom redu. Bili su pravični, spremni poslušati drugoga. Meni se čini da su veliki zapravo oni koji ne pate od svoje veličine nego su spremni prihvatiti i to da nisu u pravu, i prihvatiti kritiku. Takve ljude smatram velikima. Da ih ima puno, nema ih, ali treba zato uživati s ovima koje imate.“ Kada govori o svojim kolegama, uočava se da ih opisuje, primjerice, kao osobe kojima ništa nije problem; ugodne, korektne i „velike“ osobe spremne slušati. Navodi da je „na fakultetu atmosfera dosta dobra, lijepa“, a osobe koje ne smatra pretjerano ugodnima zaobilazi i izbjegava.

2.2.2. Studenti percipiraju instituciju kao „proširenu obitelj“. Osim što se iz Klarina iskustva može zaključiti da na instituciji vlada pozitivno radno ozračje među nastavnicima, Klara smatra da su odnosi između nastavnika i studenata također dobri. Na sljedeći način osvrće se na rezultate akreditacijskog postupka: „To su nam nekako, u akreditaciji spomenuli i kao dobru i kao lošu stranu. Rekli su da super da se ti naši studenti tako osjećaju, onako kao proširena obitelj, ali da možda jesmo prema njima, nekako šta ja znam, predobri. U smislu da nemamo tog nekog odmaka. Ja ne mislim da je to problem. Šta ja znam.“ Još jedan od potencijalnih pokazatelja kvalitete odnosa između nastavnika i studenata vidljiv je i kroz inicijativu objavljivanja fakultetskog zbornika u kojem se objavljuju zajednički radovi studenata i profesora. Kako navodi Klara, svaki je članak u suautorstvu studenata i nastavnika.

2.3. Institucija brine o studentima i kvaliteti nastavnoga rada, iako postoje izazovi u vrednovanju nastavnoga rada u odnosu na znanstveni, kao i u nedostatnim prilikama za inicijalno osposobljavanje za rad u nastavi – „Ne postoji nikakav obavezan način edukacije ljudi za nastavu.“

2.3.1. Nastavnici raspravljaju o nastavi i razmjenjuju svoja nastavna iskustva na formalne i neformalne načine. Iz Klarina se iskustva uočava da su nastavnici na instituciji skloni razmjenjivati iskustva s nastave s kolegama i to najčešće na neformalnoj razini. Navodi da nastavnici međusobno često pričaju o tome „kako tko inače radi, kako pristupa i šta ima novo“ vezano za nastavni rad. Klara ističe kako o temama vezanim za nastavu nastavnici najčešće raspravljaju međusobno, unutar svojih katedri, ali i šire, budući da katedre obuhvaćaju mali broj ljudi. I sama za sebe kaže da voli razgovarati s drugima o njihovoj nastavi, kako oni rade i tako prilagođavati svoju nastavu. Primjerice, s profesoricom koja je nositeljica kolegija na njihovoj katedri, uvijek razgovara o tome što se radilo na nastavi te što i kako će se dalje obrađivati. Neformalnost rasprave među nastavnicima na instituciji najbolje ilustrira sljedeći navod: „Na primjer, ako sam napravila nešto na nastavi što mi je, gdje sam dobila jako dobar povratni neki ono, povratnu informaciju studenata, da su jako dobro reagirali, da im je to bilo jako zanimljivo, onda to podijelim s tim mojim, ne znam, kolegama s kojima i inače razgovaram o tim stvarima. Ili pak ako mi se nešto čini, katastrofa je danas bilo, evo na taj način dijelimo iskustva. Ili ako se nađem u nekoj situaciji da ne znam na koji način, onda pitam – kako ti to radiš, kako su, ne znam, na koji način formulirati ispite, da li... Pokažemo jedni drugima šta tražimo od njih, malo uspoređujemo jednostavno jedni druge da... Ako imate više toga šta možete usporediti, onda možete nekako i bolje procijeniti što, gdje se nalazite i gdje bi možda trebalo ići.“ Kolege s kojima inače razgovara opisuje na sljedeći način: „To je, šta ja znam, krug kolega s kojima se inače družim, koji su mi dragi, s kojima, ne znam, popijem kavu i to bude vrlo tako neformalno.“

Klara svoje radno okruženje smatra poticajnim kada je riječ o brizi za nastavu te ističe da nečiji odnos prema nastavi ne ovisi samo o individui, već ovisi i o okruženju, kako ističe: „Ako vi imate okruženje koje je poticajno, koje valorizira rad sa studentima, valorizira broj studenata koji imate, dodatne aktivnosti koje radite sa studentima, onda će uglavnom, naravno biti to jedan dodatni motiv da i dalje radite na tome.“ Ipak, Klara

zaključuje da ne može donijeti generalni zaključak o tome da su nastavnici na njezinoj instituciji predani i entuzijastični za rad sa studentima i za rad u nastavi već smatra da su iskustva individualna, kako navodi: „Ima onih koji su super entuzijastični i koji u tome je zbilja uživaju, a ima onih koji to odrađuju. I ima onih koji su tu negdje na sredini.“ Osim neformalnih, o nastavi se na razini fakulteta raspravlja i na formalnim sastancima, na fakultetskom vijeću koje čine nastavnici, predstavnici asistenata i studenata te na vijeću nastavnika koje čine samo nastavnici.

2.3.2. Unatoč nedostatnim prilikama inicijalne edukacije za rad u nastavi, institucija sve više brine o osiguravanju uvjeta za usavršavanje u nastavnom radu.

Ono što je vrlo važno za istaknuti jest da Klara smatra da se na njezinu fakultetu, unazad zadnjih 15–20 godina od kada je i sama bila studentica, pristup nastavi uvelike promijenio te da se nastavnici nastoje usavršavati i kvalitetno odrađivati nastavu što je moguće prepoznati kroz nekoliko primjera. Sve je veći interes njezinih kolega za sudjelovanje na radionicama za učenje i poučavanje u visokoškolskoj nastavi, što opisuje kroz primjer prijave na jednu takvu edukaciju: „Nas s fakulteta se javilo puno više nego što nas mogu primiti. Ne znam, imam jednog prijatelja, kolegu koji je s tehničkog fakulteta. Njih su pozvali, nitko se nije javio i onda su dvojicu ono po službenoj dužnosti. Mi smo, šta ja znam, čini mi se da, da smo zainteresirani za to, ne znam.“ S obzirom na iskazani interes nastavnika, ističe da su na fakultetu samostalno pokrenuli radionice za nastavnike. Za svoj osobni interes za sudjelovanje u ovakvim aktivnostima, Klara navodi sljedeće: „Sigurno ću se uključiti i u još neku od tih radionica, a mi smo razmišljali i o tome da na našem fakultetu ovaj, pokrenemo neke radionice za nastavnike tako da, mislim, definitivno ću raditi na sebi koliko mi to bude dopuštalo sve ono, sve one druge obaveze sa strane.“ Klara u nekoliko navrata ističe važnost i aktivnost odbora za kvalitetu pri njezinoj instituciji, posebice kada je riječ o organizaciji edukacija. Važno je za napomenuti da je i sama članica tog odbora, što je postala na poziv uprave i vrlo rado prihvatila: „Odlučili su i mene pozvati, a ja sam u nekoliko navrata valjda i samo rekla da mislim da super rade i da je to važan odbor. Tako da pretpostavljam da je to bio jedan od razloga da su me pozvali.“

Međutim, valja naglasiti i to da unatoč pohvalama da se na njezinoj instituciji događaju promjene u vidu sve većeg interesa nastavnika za unaprjeđenje nastavnog rada, još uvijek ne postoji sustavna i formalna edukacija za rad u nastavi namijenjena mladim znanstvenicima, što Klara iz osobnog iskustva smatra velikim nedostatkom. Klara ističe

da je na početku svog profesionalnog puta bila „prepuštena sama sebi“, a smatra to i za svoje kolege, posebice one mlađe koji se tek zapošljavaju na instituciji. Klara problematizira činjenicu da nisu svi mladi znanstvenici koji se zapošljavaju na instituciji, jednako sposobni, skloni i motivirani za rad u nastavi, kako ističe: „Neki nikada to možda ne bi ni savladali, uza svu pomoć, jednostavno mislim da je tu jedan dio toga, ili jesi takav ili nisi takav.“ Na natjecajima za zapošljavanje nitko ne procjenjuje njihove nastavničke sposobnosti. Stoga Klara smatra da bi bilo vrlo korisno da se mladima osigura da prođu kroz neke tečajeve ili edukacije koji će ih pripremiti za rad u nastavi, a u prilog tome ide i sljedeća tvrdnja: „To što je netko sjajan znanstvenik, ne znači i da je sjajan nastavnik odnosno netko može biti zbilja super u znanosti, ali onda ima problema s tim da onda to prenese na jednostavan način koji će biti studentima zanimljiv, jasan, spustiti možda na njihov nivo, razinu znanja koja nije apstraktna i koju onda s vremenom podiže se ta ljestvica, kako oni predaju dijelove gradiva.“

2.3.3. Uspješni nastavnici nagrađuju se na sveučilišnoj razini, a neuspješni nastavnici su rijetkost. Klara navodi da se na njezinoj instituciji vodi računa o rezultatima studentskih evaluacija nastave, koje su uvijek vrlo visoke, iznad ocjene 4 u prosjeku. Nastavnici i asistenti koji su najbolje ocijenjeni od studenata, mogu konkurirati za dobivanje nagrade rektora ili rektorice pri sveučilištu. Nadalje navodi da postoje i slučajevi kada institucija, točnije ured za kvalitetu „sankcionira one koji su zbilja loši odnosno pokušava popraviti one koji su zbilja loši“, dok za one koji su uspješni nema posebnih nagrada. Financijski poticaj ne može se dobiti jer se kako kaže „ne možete dobiti“, a može se dobiti „jedino ono, bravo, to super radiš i to radimo jedni drugima.“ Kada je riječ o nastavnicima koji su ostvarili loše rezultate na studentskim evaluacijama, postupanje u takvim slučajevima Klara opisuje: „Doduše tu je više bilo onako bez imena i prezimena, ali uglavnom se pročita između redova i nekako zna se tko ima bolje, a tko lošije ocjene. Ti koji imaju lošije, to je protokol s kojim se ide prema sveučilištu. Onda dalje, ali takvih ubiti imamo malo. Bude, ne znam, ponekad i jedan ponekad nijedan, nekad su bila dva, ne znam, ali uglavnom su te ocjene dobre.“

2.3.4. Organizacija nastavnoga rada na instituciji obilježena radom nastavnika s brojnim grupama studenata. Iz Klarina se iskustva može zaključiti da izvođenje nastave na njezinoj instituciji najčešće održava u velikim grupama i to na početku studija, dok se na višim godinama studija broj studenata smanjuje. Konkretno, u Klarinu slučaju to podrazumijeva rad u grupi od 60 do 70 studenata koji redovito dolaze na nastavu (od

ukupno stotinjak studenata upisanih na kolegij). Neki nastavnici održavaju predavanja u grupama od 200 studenata, a to zahtjeva ulaganje dodatnih napora u odabir adekvatnih metoda poučavanja.

2.3.5. Nastavni rad manje se vrednuje u procesu napredovanja u odnosu na znanstveni rad. Neovisno o tome što smatra da među kolegama na instituciji osjeća interes za unaprjeđenje kvalitete nastavnog rada, Klara smatra da je generalno gledajući, na razini sustava (pa u tom kontekstu i institucije koja tom sustavu pripada), znanstveni rad važniji, što objašnjava sljedećim: „Vi morate imati projekte da biste si mogli kupiti knjige, da biste si mogli platiti odlazak na konferenciju, da biste mogli s time i napredovati. Znači, da biste bilo što radili treba vam projekt, a projekt je rad u znanosti. I to vas jako onda usmjeri energiju koju ulažete da to bude kako treba jer morate biti i pozitivno ocijenjeni na projektu. Pa to onda daje vidljivost fakultetu na čemu se dosta radi i opet o tome ovisi količina koju će fakultet dobiti financiranja od sveučilišta. Dakle na toj nekoj vidljivosti se dosta radi. A vidljivost je zapravo vezano za znanstvenu produkciju i znanstveni rad i stručni, a ne za nastavni.“ Klara navodi da se općenito u njezinoj struci više cijeni rad u znanosti te ističe da ta činjenica katkada „baš boli.“ Navodi sljedeće: „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.“ Osim doprinosa vidljivosti institucije, znanstvena produktivnost temeljni je kriterij napredovanja u zvanju. Kako ističe Klara: „Jedini uvjet koji se tiče nastave je da imate pozitivno evaluaciju, pozitivna evaluacija je preko 3, prosjek ocjena, što je vrlo nisko.“ Smatra da bi nastavni dio trebao također biti uzet u obzir prilikom napredovanja, a posebice je to važno zbog različitih nastavnih opterećenja jer kako ističe: „Netko, šta ja znam, na prvoj godini koji radi, ima jako puno studenata i sigurno mu više vremena oduzima priprema, i sav onaj administrativni posao koji određuje pa se možda ne može u toj mjeri posvetiti znanstvenom radu, nego netko tko ima samo na petoj godini.“

TEMA: *Osobni odnos prema studentima*

2.4. Kolegijalni i otvoreni odnosi sa studentima i želja da u budućem zanimanju budu spremni na rješavanje profesionalnih izazova koji ih očekuju – „Volim čuti od studenata što misle.“

2.4.1. Otvoren i prijateljski odnos te poštovanje prema studentima. Klara svoj odnos prema studentima opisuje kao „otvoren“ i „prijateljski“. Ističe da su vrata njezina ureda

uvijek otvorena te da studenti u bilo koje doba mogu doći i obratiti joj se s pitanjima: „Mogu mi se obratiti kako god, zaustaviti me na hodniku, nemam problema s tim da im odgovorim na pitanje tamo gdje me nađu.“ Dodano, smatra da njezino ponašanje nije iznimka, već da se i njezini ostali kolege tako odnose prema studentima. Smatra da postoji uzajamno poštovanje između nje i njezinih studenata te ističe da nikada nije osjetila da se nalazi u situaciji u kojoj se neki student prema njoj odnosi bez poštovanja. Studente uvijek oslovljava s „vi“ i ističe da nažalost rijetko uspije zapamtiti imena studentima, iako se trudi.

2.4.2. Poticanje znatiželje i kritičkog mišljenja kod studenata. Iz Klarina se iskustva može zaključiti da joj je važno motivirati i zainteresirati studente za disciplinu kojom se bavi i pokazati im da disciplina može biti zanimljiva. Dodatno navodi: „Da ne mislim tako, onda ne bih tu provodila dane do navečer.“ Ističe da nije uvijek jednostavno gradivo učiniti zanimljivim, ali da se trudi što opisuje na sljedeći način: „Ja šecem po dvorani, mašem rukama puno i pokušavam to napraviti zanimljivo. Puno gledam kolika je njihova pažnja ili nije. Ako osjetim da i ta pažnja pada, onda nastojim pitanjima da ih aktiviram, da se moraju uključiti. (...) Pitam ih šta oni misle, da povezuju s onim što znaju iz drugih predmeta, što su već učili, na koji način bi oni to.“ Kada opisuje studente, ističe da od njih očekuje „da nisu su poslušnici“, „da su aktivni“, „da su im oči raširene“, „da budu znatiželjni“ te smatra da ih treba poticati „da razmišljaju svojom glavom“, „da uspoređuju“, „da čitaju“, a iz tih se opisa može naslutiti što želi postići u svom nastavnom radu. Klari je jako važno poticati studente na iznošenje i argumentiranje vlastitog mišljenja, a sve s ciljem dobre pripreme za budući rad u struci. Kroz svoju nastavu, nastoji aktivirati i zainteresirati studente da razmišljaju „svojom glavom“, a ne da „da slijepo uče ono što piše u udžbeniku ili na prezentaciji nego da si oni sami postavljaju pitanja.“ Nadalje navodi da kroz nastavu nastoji navesti studente da budu aktivni, a ne pasivni slušači, da razmišljaju i da budu kritični prema sadržaju poučavanja te ih nastoji ohrabriti na iznošenje mišljenja, a sretna je i ponosna kada studenti u tome uspiju. Kako navodi: „Student koji kaže krivi odgovor, prilično sam sigurna da nije jedini koji je tako mislio i onda se bolje nauči kad se objasni zašto taj odgovor nije točan i koji bi onda odgovor bio točan. Dakle, ponekad ti netočni odgovori budu korisniji nego točni.“ Kako bi potakla studente na raspravu, Klara se služi nekim tehnikama naučenim na edukacijama za rad u visokoškolskoj nastavi. Primjerice, na početku sata primjenjuje metode aktivacije znanja i metode grupnog rada te ističe da su studenti to vrlo pozitivno

prihvatili. U takvom otvorenom odnosu prema studenta, u kojemu ih potiče da raspravljaju i postavljaju pitanja, Klara je svjesna svojih potencijalnih ograničenja odnosno svjesna je da se može naći u situaciji u kojoj studentima neće u tom trenutku znati odgovoriti. Stoga smatra važnim da studentima na vrijeme kaže da će se potruditi odgovoriti na svako njihovo pitanje, ako ne zna odmah, istražiti će i pripremiti odgovore za sljedeći susret na nastavi. Opisuje jednu takvu situaciju: „Bio je jedan student koji je uvijek jako aktivan i ovaj, jednom je rekao – Imam jedno pitanje na koje ne znam da li ćete znati odgovoriti. – Ja govorim dobro, izvolite. – Mogu izaći na ploču? – Možete. I onda je on izašao na ploču i onda je to crtao tuf, tuf, tuf... I nisam znala odgovoriti na sve, ali mi je bilo super kako ono... Takvi studenti inspiriraju i super je imati takve studente koji razmišljaju.“

2.4.3. Percepcija svrhe nastavnog rada kao pripreme studenata za buduću profesiju. Želja joj je pripremiti studente za uspješno obavljanje budućeg posla. Navodi da bi voljela da studenti nakon završenog studija ponesu ideju o važnosti discipline i njezinog doprinosa u društvu. Važno joj je da studenti nakon završenog studija ponesu sa sobom ideju etičnog postupanja u svojoj struci, da ostanu znatiželjni te da „ne gaze preko leševa.“ Smatra da su to odlike koje su važne kako bi bili uspješni u svom poslu. Ističe da u svojoj nastavi nastoji studentima prenijeti čim više primjera iz prakse i životnih primjera iz kojih mogu učiti. Ona u svojoj nastavi nastoji potaknuti da znanja koja su stekli na studiju primjenjuju na stvarne životne situacije. Očekuje od studenata da traže rješenja i razmišljanju izvan okvira jer će samo tako moći biti uspješni u svom poslu. Klara smatra da je njoj osobno, za vrijeme njezina studiranja, nedostajao „taj dodir s praksom“ jer često i sami profesori nemaju praktičnog iskustva pa se „boje ili se ne trude dovoljno unositi praksu i praktična iskustva u nastavu.“ Klara smatra da to nije dobro te nastoji to promijeniti u svom radu.

2.4.4. Samoinicijativno ulaganje vremena i truda u aktivnosti namijenjene studentima i unaprjeđenje nastave. Klara doprinosi unaprjeđenju nastavnog rada na svojoj instituciji na nekoliko načina. Primjerice, objavljivanje zajedničkog rada sa studentom demonstratorom smatra nečim što je „izvan onoga što je u opisu posla“, a trudi se organizirati i terensku nastavu te gostujuća predavanja za svoje studente. Recentno iskustvo u kojem se očituje dodatno zalaganje za unaprjeđenje nastavnog rada odnosi se na pokretanje izbornog kolegija za dolazne Erasmus studente i domaće studente koji žele slušati kolegij na engleskom jeziku. Klara je u suradnji s profesoricom, s kojom

blisko surađuje na katedri, na poziv Erasmus koordinatorice pri njihovoj instituciji, odlučila pokrenuti taj kolegij u funkciji sunositeljice, a za nju to znači izvođenje novog kolegija (dakle, kolegija koji nikad prije nije izvodila) i to na engleskom jeziku što samo po sebi iziskuje dodatni trud i vrijeme za pripremu nastave. Veseli je angažman na ovom kolegiju jer je kako kaže „znatiželjna i uvijek želi malo više.“

2.4.5. Visoka očekivanja od studenata diplomanada. Kada je riječ o iskustvu mentoriranja studenata na diplomskom radu, Klara ističe da i u tom slučaju primjenjuje znanja koja je stekla kroz različite dodatne edukacije koje je pohađala tijekom karijere. Sa studentima diplomantima surađuje tako da im na prvom sastanku iznese svoje stavove i očekivanja te jasno postavi pravila rada. Od svakog studenta zatraži da napravi hodogram rada i to tako da studenti sami određuju rokove, a ona ih sukladno njihovim rokovima i svojim obvezama, vrlo detaljno informira o tome u kojem će razdoblju te kojim redoslijedom moći odgovarati na njihove upite i čitati radove. Objašnjava to na primjeru: „Znači, odredim im datum do kojeg moraju imati rad gotov da bi mogli ići u obranu. Znači, ako do tada nisu predali, ne želim se dovoditi u situaciju da mi govore, ne znam, teško mi je, situacija mi je teška, izgubit ću godinu... Dakle vrlo jasno vam je postavljeno do tada i tada morate mi predati takvu verziju. Vodite već sada u tome računa. Premda na kraju opet znam čitati ono u zadnji čas i tako. Ali nekako pokušavam ih pripremiti na to da se oni samodiscipliniraju.“ Ističe da je stroga i da se ponekad dogodi da studentu rad vraća na doradu i po deset puta, sve dok ne naprave rad korektno. Unatoč tome, navodi da svake godine uspije zainteresirati desetak studenata koji kod nje pišu diplomski rad, što je dogovoreni maksimum. U šali ističe: „Ne uspijem ih prestrašiti s tim da odustanu.“

2.4.6. Važnost reakcija studenata u učionici i studentskih evaluacija nastave. Iako Klara navodi da je njezin prvi mentor s institucije imao na nju utjecaja kada je riječ o radu u nastavi jer ju je ohrabrivao i podržavao njezine ideje, ona ipak ističe da je zapravo bila prepuštena sama sebi te da se kao nastavnik razvijala intuitivno i u skladu s reakcijama studenata. Ističe da joj je reakcija studenata važna te da je može motivirati za daljnji rad što opisuje na sljedećem primjeru: „Pa, ne znam, možda reakcija studenata koju, koja je uvijek nekako prisutna i kad se vratim iz dvorane, a da mi oni nisu reagirali ili su ovako, gledaju u mene, kroz mene, to vrlo demotivirajuće djeluje. Tako da... I drago mi je da takvih nema puno. Bude takvih sati, naravno da bude, ali to onda, šta ja znam, koji put je sigurno do mene, koji put je do toga da taj dan imaju kolokvij iz nekog

drugog predmeta i oni su u nekim drugim mislima i jednostavno nisu koncentrirani na to, koji put je, ne znam, vrijeme takvo da... Neke im teme nisu... Uvijek su neke teme više zanimljive, neke manje, tako da..." Osim toga, Klara ističe da voli čuti mišljenje studenata te da katkad za mišljenje pita demonstratora nastojeći od njega saznati što se studentima svidjelo. Kaže da je svjesna da su demonstratori uglavnom dobri studenti te stoga ističe da nastoji za mišljenje pitati i druge studente. Nadalje, kaže da ju osim izravne komunikacije sa studentima, motiviraju i formalne evaluacije nastave te ih čak smatra izvorom kompetitivnosti među nastavnicima, što objašnjava kroz sljedeći primjer: „Možda je to jednostavno, to kad vidite, kad vam kažu na evaluaciji da imate, ne znam, da je prosjek fakulteta 4,0 to je dosta poticajno i šta ja znam i onda za svaku godinu znate koji je najbolji prosjek, tko najbolje radi, onda tu malo onako kompetitivnost. To su male razlike, nisu to tako velike razlike. I onda, tko će sada biti bolji, pa šta radiš da je to tako ovaj, da si tako super. Tako da, mislim da je to, da je to stvarno dobar način.“ Klara studentske evaluacije smatra iznimno korisnima čak do te mjere da je isti model (učeničke procjene učitelja) predložila i u osnovnoj školi koju pohađaju njezina djeca. Ističe da je studentske evaluacije nastave primjenjivala i prije nego što je praksa uvedena na razini sveučilišta. Kako navodi, od studenata nije tražila da ocijene nastavu već da navedu prijedloge kako unaprijediti nastavu, kako objašnjava – „da vidim što im se svidjelo, čega bi povećali obujam, što bi smanjili, što im je bilo, ne znam, možda malo dosadno.“ Ističe da je uz pomoć tih evaluacija osluškivala mišljenja studenata.

TEMA: *Odnos s mentorima*

2.5. Varijetet mentorskih iskustava u okviru kojih se ne prepoznaje značajna mentorska podrška u radu u nastavi – „Bila sam prepuštena sama sebi.“

2.5.1. Prvi mentor na instituciji najveći uzor u radu. Iz Klarina se iskustva može zaključiti da je snažan utjecaj na njezin profesionalni i osobni život imao njezin profesor na studiju i prvi mentor na instituciji. Iako smatra da je i prije nego što je počela surađivati znala čime se želi baviti, smatra ga osobom koja joj je kao mentor i kao čovjek „poprilično odredila život“ te ističe da o njemu uvijek može reći sve pozitivno. Klara za njega ističe da joj je bio „kao neki treći nono“ što dijelom objašnjava i činjenica da je po njezinu zapošljavanju na instituciji njezin mentor imao navršenih 65 godina života. Klara ga opisuje kao iznimno produktivnog znanstvenika, „neumornog u produciranju radova“, osobu koja je izvrsno spajala znanstveno i dugogodišnje praktično iskustvo i koju je bilo

„gušt slušati“, kako navodi: „Bio je k'o jedna enciklopedija... Bio je jedan erudita. (...) Bio je divan čovjek i netko s kim je bilo zbilja lijepo raditi i od koga se moglo puno naučiti.“ Ističe da je profesori uvijek imao veliko razumijevanje ne samo za njezine, već za probleme svih mladih ljudi na fakultetu. Nadalje, navodi da je bio inspirativan te da je na nastavi začas znao pobuditi interes studenata. Kada se Klaru pitalo je li joj još neki nastavnik ostao u tako dobrom pamćenju kao ovaj profesor, ona odgovara: „Pa je, ali u toj mjeri kao on, ne, nitko.“

Njihova suradnja započela je tijekom njezina studija, kada je osim kroz nastavu, kada je s profesorom surađivala dolazeći na njegove tzv. „kružoke“ – sastanke na kojima je profesor dodatno sa studentima raspravljao o odabranim temama. Po zapošljavanju na instituciji, Klara s profesorom dijeli kabinet te započinje surađivati tako da radi kao njegova daktilografinja odnosno, kako navodi, kao „pomoćno osoblje“ profesoru koji je rukom pisao svoje radove. Taj period rada opisuje na sljedeći način: „Dakle on je pisao na ruku i onda bi on to donio i onda bi ja te tekstove preuređivala kroz šta sam neizmerno puno naučila, ali nisam radila na svome, nego sam radila na nečemu njegovom. Bez mogućnosti da nešto utječem na sadržaj i da... Tako da uz njega sam naučila puno, međutim ne bih rekla da je bio mentor u smislu da me usmjeravao kako da ja radim, nego sam ja uz njega učila. (...) Imala sam osjećaj da i po noći piše, a ako nije pisao, onda da barem sanja što će ujutro napisati (smijeh). Imao je neizmjernu energiju pa je sređivanje tih tekstova, knjiga i članaka znalo dugo trajati i tako... Skupljanje literature, kopiranje... U jednom sam trenutku osjetila zasićenje od toga i osjetila potrebu da i ja sama nešto napravim, ali ne mogu reći da mi sve to, sav taj rad s njim nije koristio.“ Iz tih razloga, Klara smatra da ga ne bih mogla smatrati „savršenim mentorom“, međutim ne osporava činjenicu da je od njega jako puno naučila te da ga je poštivala.

Osim toga, mentor joj je bio podrška i u nastavnom području rada, iako ne suviše značajna budući da navodi da se u počecima uglavnom samostalno i intuitivno snalazila u radu u nastavi. Navodi da njezin mentor nije bio predlagatelj novih ideja za radu u nastavi, ali je podržavao njezine ideje te je uvijek bio spreman pogledati i prokomentirati zadatke koje je pripremila studentima, kako ističe: „Uvijek bi odvojio vrijeme, koliko god je meni trebalo da ja sama sa sobom razbistim misli ili s njim razbistri, da mi potvrdi da je to tako kako sam napravila ili da mi ispravi nešto, nešto doda i tako.“

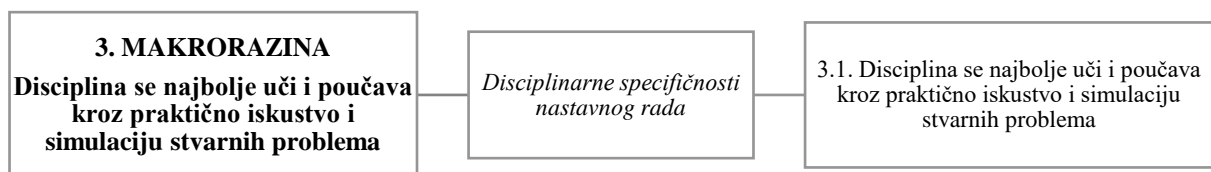
2.5.2. Drugi mentor na instituciji dezavuirava važnost nastavne djelatnosti. Nakon što je njezin mentor formalno stupio u mirovinu, nastavio je dolaziti na fakultet, međutim

službeno je na njegovo mjesto i na mjesto Klarina novoizabranog mentora došao novi profesor, koji je rijetko dolazio na fakultet. Klara je odnos s ovim mentorom opisala kao vrlo formalan odnos, fazu u kojoj je najčešće bila prepuštena sama sebi te zapravo nije bila mentorirana. Osim toga, profesor sa svojim stavom da je nastava „strašno gubljenje vremena i nešto što se treba odraditi usput, korektno, ali samo odraditi“ nije podržao Klarin razvoj i socijalizaciju u nastavnu djelatnost.

2.5.3. Mentorica na disertaciji značajno doprinosi u napredovanju u doktorskom radu, ali ne i u nastavi. Na doktorskom studiju, mentorira je profesorica koju Klara opisuje kao vrlo susretljivu i stručnu osobu, ženu sa stavom – za koju navodi da su si „kliknule.“ Kako navodi Klara, mentorica joj je pomogla/sugerirala odabir teme te je vrlo brzo čitala njezine materijale i davala komentare kojih nije bilo puno te su bili općeniti, ali usmjeravajući. Ova mentorica ima značajan utjecaj na Klarino napredovanje u znanstvenom smislu, međutim nije ni na koji način posebno utjecala na Klarin rast i razvoj u nastavnoj ulozi.

Makrorazina analize

Zaključak na disciplinarnoj (makrorazini) analize slučaja, upućuje na neka disciplinarna obilježja nastave. Zaključak analize u okviru ove razine upućuje na to da se ***disciplina se najbolje uči i poučava kroz praktično iskustvo i simulaciju stvarnih problema***, a detaljnije je objašnjen u nastavku.



Slika 27: Makrorazina analize petog slučaja

TEMA: *Disciplinarne specifičnosti nastavnog rada*

3.1. Disciplina se najbolje uči i poučava kroz praktično iskustvo i simulaciju stvarnih problema – „Nastojim davati čim više primjera iz prakse, životnih primjera.“

Ono što Klara ističe kao posebno za njihovu instituciju, a samim time disciplinu jesu različiti oblici nastavnoga rada (npr. izborni kolegiji, priprema na sudjelovanja u natjecanjima) koji se odrađuju u suradnju nastavnika, studenata i vanjskih suradnika putem kojih studenti uče kroz

simulaciju stvarnih problema. Za uspješnu realizaciju nastave na njihovu fakultetu jako su važne vježbe jer sudjelovanjem na vježbama studenti mogu primijeniti stečena znanja, diskutirati i učiti na zadacima iz stvarnog života. Klara navodi da su studenti jako zadovoljni zbog mogućnosti učenja kroz praktično iskustvo, a da bi im institucija to omogućila, usko surađuje s brojnim gostujućim predavačima iz prakse, javnim ustanovama i privatnim tvrtkama što smatra dobrim i korisnim za njihove studente jer ondje mogu obavljati praksu što prije nije bio slučaj. Smatra da studentima nedostaje ta poveznica s praktičnim iskustvom i zadovoljna je što se na njezinu fakultetu poduzimaju koraci kojima se to osigurava, a uočava da su i studenti zbog toga zadovoljni.

Klara navodi da se tijekom svojeg obrazovanja, a kasnije i rada, često susretala s izjavama/predrasudama koje govore o tome da znanja u njezinoj disciplini mogu steći „ležeći“. Drugim riječima, da je učiti i steći diplomu moguće da se „doma leži i sve iz knjige nauči.“ Klara smatra da tome nije tako, iako kaže da teoretski „zbilja čovjek može, ako ima volje, i sam doma napraviti, dakle čitati (...). Ali zapravo bi se moglo to i bez nas možda na neki način. Bilo bi teže, ali moglo bi se.“ Kada kaže da bi se „moglo“, pod time zapravo misli na činjenicu da disciplina kao takva nije eksperimentalna, već uglavnom teorijska, da se razlikuje od primjerice tehničkih znanosti koje zahtijevaju mnogo crtanja i odlazaka na praksu u realni sektor. Klara ističe da kroz svoj nastavni rad nastoji mijenjati takve predrasude o mogućnosti „ležećeg studiranja“ odnosno pokazati studentima da studij koji su upisali i znanja koja moraju usvojiti nisu štura i suhoparna. Upravo suprotno, Klara kroz svoj nastavni rad nastoji pokazati studentima da je disciplina koju su izabrali zanimljiva.

D. Značajni drugi

U Klarinu slučaju nije bilo moguće realizirati intervju sa „značajnim drugima“ iz nekoliko razloga. Naime, na pitanje o tome postoji li u njezinome profesionalnom iskustvu neka osoba koju bi istakla kao osobu koja je na početku njezina profesionalnog puta bila posebno značajna u kontekstu pomoći i podrške u radu u nastavi, Klara naprosto odgovara – „Pa ne mogu nikoga istaknuti. (...) Ne mogu ni jednu osobu izdvojiti posebno.“ Iako bi se temeljem analize njezina iskustva moglo naslutiti da je u nekim trenucima značajnu ulogu imao njezin prvi mentor za kojeg smatra da je bio inspirativan te da je doprinio da zavoli svoju disciplinu, mentora nije

bilo moguće uključiti u ovo istraživanje jer je riječ o osobi koja je preminula. Zbog navedenih razloga, ova dionica istraživanja u Klarinu slučaju nije realizirana.

E. Analiza studentskih evaluacija nastave

Kao i u trima prethodno analiziranim slučajevima (Matea, Dora, Irena) i u Klarinu slučaju studentske evaluacije nastave prepoznate kao jedan od mehanizama uz pomoć kojeg je Klara napredovala i razvijala se u nastavnom smislu. Ipak, prilikom analize studentskih evaluacija nastave u ovom slučaju, valja imati na umu sljedeće okolnosti:

1. Na upit o tome želi li dostaviti svoje studentske evaluacije nastave kako bi one postale materijalom za analizu u ovom istraživanju, Klara odgovara da će rado dostaviti svoje evaluacije, međutim dostavila je evaluacije novijeg datuma (unazad posljednje 3 akademske godine), dok one starije evaluacije koje su joj osobno bile od većeg značaja na samim počecima u radu u nastavi, nažalost nije sačuvala zbog preseljenja u novu zgradu/ured;
2. Evaluacije koje je dostavila odnose se njezin rad i rad njezine kolegice s kojom je zajedno sudjelovala u realizaciji kolegija. Iako je iz komentara moguće razaznati koji se komentar odnosi na koju profesoricu (jer studenti to eksplicitno navode), ponekad se uočavaju zajednički komentari koji se odnose na obje profesorice. To valja imati na umu prilikom interpretiranja podataka, posebice ukupnih prosječnih ocjena koje su rezultat procjene rada obiju nastavnica.
3. Klara je dostavila ukupno deset različitih obrazaca koji sadrže rezultate evaluacija nastave (predavanja i vježbe) za kolegije koje su realizirani u ak. godini 2016./2017.; 2017./2018. i 2018./2019. Broj studenata koji su se na kraju semestra odazvali na ispunjavanje studentskih evaluacija nastave je vrlo nizak, pa je tako u 8 od 10 obrazaca koje je Klara dostavila na uvid, manje od jedne četvrtine studenata upisanih na kolegij, na kraju ispunilo evaluaciji.

Kao i u analizama prethodnih slučajeva, imajući na umu sve navedeno, rezultati studentskih evaluacija nastave ne mogu u potpunosti zadovoljiti kriterij valjanog izvora podataka, ali mogu poslužiti kao materijal temeljem kojeg se stječe uvid u to kako studenti percipiraju Klaru kao nastavnicu, koje riječi koriste kako bi ju opisali te kako percipiraju njezinu nastavu.

Kada je riječ o brojčanim pokazateljima, u većini studentskih evaluacija nastave, prosječni rezultati upućuju na to da studenti Klaru smatraju vrlo dobrom ili izvrsnom nastavnicom, budući da se prosjek ocjena kojima su ju studenti ocijenili kreće između 4,31 i 4,98 (Tablica 37).

<i>Kolegiji</i>	<i>Ak. godina</i>	<i>Vrsta nastave</i>	<i>Broj studenata koji su ispunili obrazac za evaluaciju</i>	<i>Postotak od ukupnog broja upisanih studenata na kolegij</i>	<i>Prosječna ocjena rada nastavnika</i>
Kolegij 1	2016./2017.	Predavanja	4	6,9 %	4,94
	2017./2018.	Predavanja	2	3,2 %	4,92
	2018./2019.	Predavanja	6	10,9 %	4,79
Kolegij 2	2016./2017.	Predavanja	4	3,3 %	4,31
		Vježbe			4,58
	2017./2018.	Predavanja	30	25,4 %	4,53
		Vježbe	28	23,7 %	4,45
	2018./2019.	Predavanja	17	13,3 %	4,53
		Vježbe	16	12,6 %	4,40
Kolegij 3	2018./2019.	Predavanja	4	40 %	4,98

Tablica 37: Deskriptivni pokazatelji rezultata studentskih evaluacija nastave (Klara)

U 10 obrazaca za evaluaciju, izneseno je ukupno 26 komentara studenata, a analiza otvorenih komentara studenata rezultirala je grupiranjem komentara u četiri kategorije. *Prvo*, izdvojeni su komentari koji se odnose isključivo na Klarin nastavni rad odnosno kako je studenti percipiraju kao nastavnicu. *U drugu kategoriju* smješteni su komentari studenata koji se istovremeno odnose na Klarin rad i rad nastavnice s kojom je surađivala u realizaciji kolegija koji studenti procjenjuju. U toj kategoriji komentari studenata najčešće idu u smjeru isticanja Klarinih kvaliteta u odnosu na drugu nastavnicu (npr. „Po meni docentica [Klara] puno bolje predaje dok profesorica [ime] za koju vjerujem da ima ogromno znanje, jednostavno ne zna najbolje to svoje znanje prenijeti studentima“) ili studenti u jednakoj mjeri pohvaljuju obje nastavnice (npr. „Profesorice su izrazito motivirane za rad te na vrlo zanimljiv način prezentiraju gradivo studentima. Zaista nemam ni jednu zamjerku na njih“). *Treća kategorija* obuhvaća konstruktivne komentare studenata u kojima sugeriraju promjene i daju prijedloge za unaprjeđenje nastave. Ti se komentari dominantno odnose na količinu gradiva obuhvaćenu ispitima, literaturu, zahtjevnost i tempo rada. *U četvrtu kategoriju* smješteni su komentari koji su u svojoj naravi dominantno negativni i iskazuju mišljenja nezadovoljnih studenata, bez prijedloga za konstruktivno unaprjeđenje rada. U većini takvih komentara studenti izražavaju

nezadovoljstvo zbog neadekvatne međusobne komunikacije i neusklađenosti u podjeli rada između dviju nastavnica koje realiziraju nastavu.

S obzirom na specifičnost sadržaja/studentских komentara koji su prikupljeni u evaluacijama nastave, a koji se dominantno odnose na ispreplitanje komentara studenata koji se odnose na pozitivne i negativne aspekte rada obiju nastavnica, za potrebe daljnje analize izdvojeni su samo komentari smješteni u prvu kategoriju kako bi se utvrdilo kako studenti percipiraju Klarin nastavni rad.

Iz Tablice 38 uočava se da studenti Klaru percipiraju pozitivno, u najvećoj mjeri kao nastavnicu koja se odlikuje time da jasno i temeljito objašnjava gradivo, što ilustriraju sljedeći komentari studenata: „profesorica se trudi pomaže studentima i doista se trudi sve objasniti čak i ako treba više puta“; „vrlo temeljito objašnjava gradivo uz praktične primjere gdje se trudi da je svakom studentu gradivo jasno“; „bitno joj je da mi to stvarno razumijemo, a ako stekne dojam da nismo shvatili, tumači ispočetka“; „uvijek nudi priliku da nam pojasni nejasno.“ Studenti prepoznaju da je riječ i nastavnici koja je pristupačna i spremna pomoći, a dodatno se angažira u realizaciji nastavnih sati koji ne ulaze u okvire redovite nastave kako bi studentima dodatno objasnila gradivo. Studenti također prepoznaju njezine osobine kao što su entuzijizam, angažiranost i strpljenje, a prepoznata je i kao „odličan predavač“ i „jedna od boljih profesorica na fakultetu.“ Također važno za istaknuti je da je prepoznata kao nastavnica koja potiče studente na diskutiranje i kritičko mišljenje te kao nastavnica koja dobro razumije položaj studenata što ilustrira sljedeći komentar: „Možda ono najvažnije, razumije studente, težinu gradiva koje slušamo i današnji način studiranja što studenti izrazito cijene.“

<i>Kako studenti percipiraju Klaru?</i>	<i>(f)</i>
Trudi se dobro/temeljito objasniti gradivo	9
Pristupačna/susretljiva	3
Spremna pomoći	3
Potiče studente na razmišljanje i aktivno sudjelovanje u nastavi	2
Razumije studente (njihov položaj i potrebe)	2
Motivira studente, odličan predavač, angažirana, entuzijastična, poštuje studente, jedna od boljih profesorica na fakultetu, ima strpljenja	Po 1

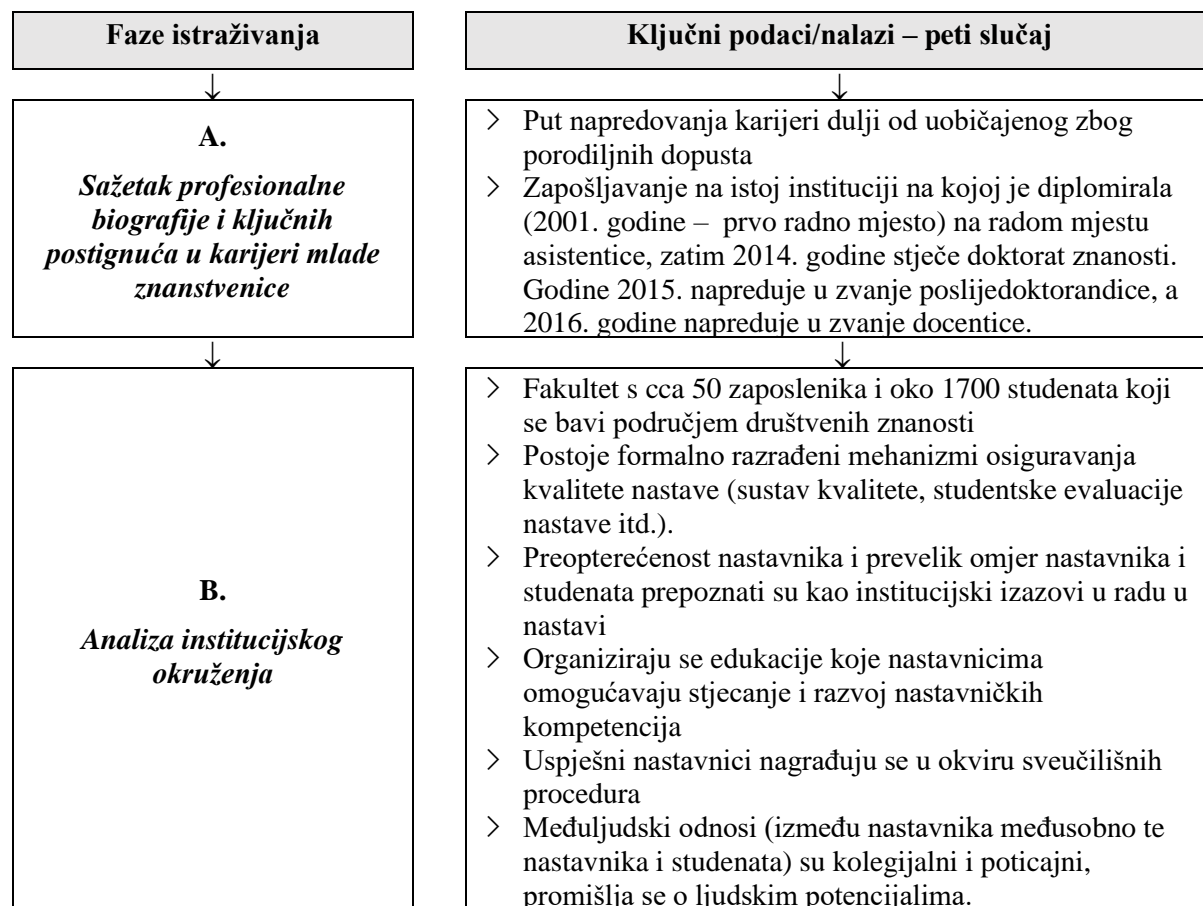
Tablica 38: Percepcija Klare iz perspektive studenata

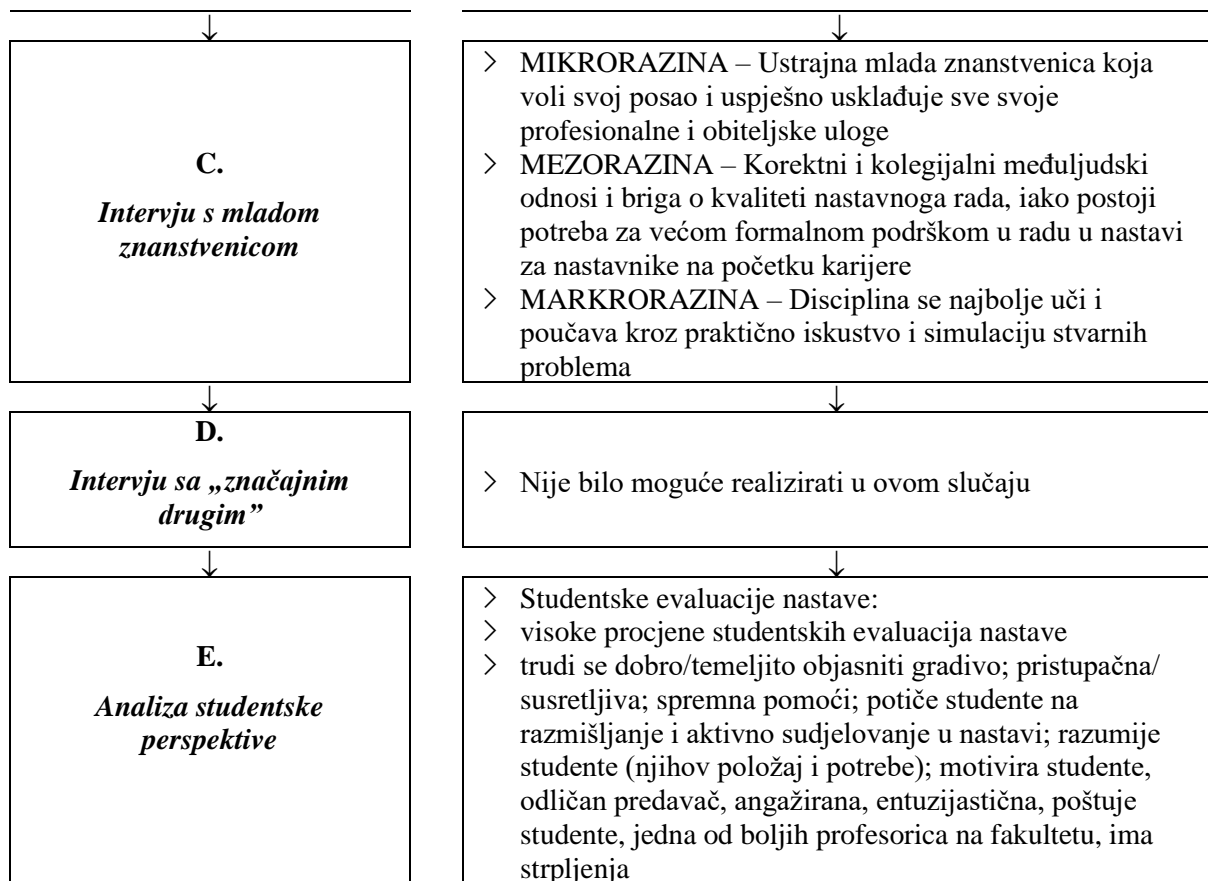
Kada opisuju njezinu nastavu, komentari studenata uglavnom su usmjereni na isticanje zadovoljstva zbog toga što u nastavi koristi primjere koji su zanimljivi i praktični, primjerice:

„Predavanja su puno dinamičnija i zanimljivija, ne ponavlja pojedine pojmove i definicije više puta nepotrebno, kronološki predaje gradivo i koristi primjere iz prakse.“ Studenti još navode da je nastava dinamična i korisna u smislu pripreme za ispite te da na nastavi vlada opuštenu atmosfera. Zadovoljstvo cjelokupnim radom ove nastavnice dobro ilustrira sljedeći komentar studenta: „Posebne pohvale pripisao bih profesorici [Klari] koja je izvodila vježbe toliko temeljito da bi, svakim slučajem kojeg bi radili na vježbama, materija postajala puno jasnija. Stalno bi naglašavala kako ne postoji samo jedno rješenje, poticala studente na razmišljanje, aktivno ih uključivala u nastavu. Na vježbama je uvijek bila opuštenu atmosfera jer je profesorica inzistirala na komunikaciji sa studentima tvrdeći da je bolje sada pogriješiti nego jednog dana na radnom mjestu.“

F. Zaključci istraživanja petog slučaja – sažetak

Na samom kraju istraživanja petog slučaja, grafički su prikazani ključni nalazi svih provedenih dionica istraživanja koji se odnose na istraživanje slučaja docentice Klare iz područja društvenih znanosti.





Tablica 39: Zaključci istraživanja petog slučaja (Klara)

5.6. „Cross-case“ pregled rezultata istraživanja

Cilj je ovog potpoglavlja sumirati i komparirati temeljne nalaze unutar svakog slučaja i unutar svake faze istraživanja kako bi se dobio jasniji pregled nad prikupljenim podacima i stekao bolji pregled nad fenomenima o kojima se raspravlja u diskusiji (tzv. „cross-case“ analiza / analiza preko slučajeva). *Cross-case* analiza podrazumijeva unakrsnu usporedbu jedinice analize studije slučaja odnosno analizu sličnosti i razlika u događajima, aktivnostima i procesima kojima se studija slučaja bavi (Khan i VanWynsberghe, 2008). U Tablici 40 slijedi cjeloviti tablični prikaz ključnih nalaza u istraživanju, prikazanih po fazama istraživanja (A – E) u okviru pojedinog slučaja. Nakon toga slijedi narativni prikaz – svih pet slučajeva tj. sličnosti i razlika koje su pronađene u iskustvima njihove profesionalne socijalizacije.

Ključni podaci/nalazi				
<i>Mate a</i>	<i>Dora</i>	<i>Tena</i>	<i>Irena</i>	<i>Klara</i>
A. Sažetak profesionalne biografije i ključnih postignuća u karijeri mlade znanstvenice				
↓	↓	↓	↓	↓
<ul style="list-style-type: none"> Kontinuirani i nesmetan put napredovanja karijeri Zapošljavanje na istoj instituciji na kojoj je diplomirala (2007. godine – 1. prvo radno mjesto) na radom mjestu asistentice, zatim 2013. godine stječe doktorat znanosti i napreduje u zvanje poslijedoktorandice, a 2017. godine napreduje u zvanje docentice. 	<ul style="list-style-type: none"> Kontinuirani i nesmetan put napredovanja karijeri Zapošljavanje na istoj instituciji na kojoj je diplomirala (2006. godine – 1. prvo radno mjesto) na radom mjestu asistentice, zatim 2013. godine stječe doktorat znanosti i napreduje u zvanje poslijedoktorandice, a 2016. godine napreduje u zvanje docentice. 	<ul style="list-style-type: none"> Netipičan put napredovanja karijeri obilježen izazovima i preprekama Zapošljavanje na istoj instituciji na kojoj je diplomirala (2007. godine) u okviru znanstveno-istraživačkoga projekta, nakon što je otprilike godinu dana radila u privatnom sektoru. Zatim 2008. godine se zapošljava kao asistentica, a 2009. upisuje doktorski studij. Godine 2011 brani doktorsku disertaciju (što se na instituciji interpretira kao preuranjeno), a stječe doktorat znanosti i napreduje u zvanje poslijedoktorandice, a 2016. godine napreduje u zvanje docentice. Procesi napredovanja u karijeri obilježeni su kompromitirajućim praksama. 	<ul style="list-style-type: none"> Kontinuirani i nesmetan put napredovanja karijeri Zapošljavanje na istoj instituciji na kojoj je diplomirala (2011. godine – 1. prvo radno mjesto) na radom mjestu asistentice, zatim 2015. godine stječe doktorat znanosti i napreduje u zvanje poslijedoktorandice, a 2017. godine napreduje u zvanje docentice. 	<ul style="list-style-type: none"> Put napredovanja karijeri dulji od uobičajenog zbog porodičnih dopusta Zapošljavanje na istoj instituciji na kojoj je diplomirala (2001. godine – 1. prvo radno mjesto) na radom mjestu asistentice, zatim 2014. godine stječe doktorat znanosti. Godine 2015. napreduje u zvanje poslijedoktorandice, a 2016. godine napreduje u zvanje docentice.

<i>Matea</i>	<i>Dora</i>	<i>Tena</i>	<i>Irena</i>	<i>Klara</i>
B. Analiza institucijskog okruženja				
↓	↓	↓	↓	↓
<ul style="list-style-type: none"> · Sveučilišni odjel (cca 30 zaposlenika i oko 180 studenata) koji se bavi područjem prirodnih znanosti · Postoje formalno razrađeni mehanizmi osiguravanja kvalitete nastave (sustav kvalitete, studentske evaluacije nastave itd.). · Preopterećenost nastavnika (posebice mlađih) radom u nastavi prepoznat kao institucijski izazov · Nastavnici za rad u nastavi prvenstveno pripremljeni kroz prethodne razine studija (preddiplomski/diplomski nastavnički smjer) · Uspješni nastavnici nagrađuju se u okviru sveučilišnih procedura · Međuljudski odnosi (između nastavnika međusobno te nastavnika i studenata) su kolegijalni i poticajni. 	<ul style="list-style-type: none"> · Fakultet s cca 170 zaposlenika i oko 1300 studenata, bavi područjem društvenih i humanističkih znanosti · Postoje formalno razrađeni mehanizmi osiguravanja kvalitete nastave (sustav kvalitete, suradnička procjena nastave, studentske evaluacije nastave čijoj se provedbi i izvještavanju o rezultatima kontinuirano posvećuje posebna pozornost). · Problemi loše organiziranog rasporeda i nedostatka prostora prepoznat kao institucijski izazovi u radu u nastavi · Organiziraju se edukacije koje nastavnicima omogućavaju stjecanje i razvoj nastavničkih kompetencija, a uspješan nastavni rad se nagrađuje · Međuljudski odnosi (između nastavnika međusobno te nastavnika i studenata) su vrlo kolegijalni i poticajni. 	<ul style="list-style-type: none"> · Fakultet s cca 170 zaposlenika i oko 900 studenata, bavi područjem biomedicine i zdravstva · Postoje formalno razrađeni mehanizmi osiguravanja kvalitete nastave (sustav kvalitete, studentske evaluacije nastave...). · Organiziraju se edukacije koje nastavnicima omogućavaju stjecanje i razvoj nastavničkih kompetencija, a uspješan nastavni rad se nagrađuje · Međuljudski odnosi (odnosi između nastavnika i studenata) su korektni i podržavajući i to posebice s mlađim nastavnicima · U dokumentima se prepoznaje zalaganje institucije za razvoj karijera mladih znanstvenika 	<ul style="list-style-type: none"> · Fakultet s cca 300 zaposlenika i oko 2400 studenata, bavi područjem biotehničkih znanosti · Postoje formalno razrađeni mehanizmi osiguravanja kvalitete nastave (sustav kvalitete, suradnička procjena nastave, studentske evaluacije nastave...) · Problemi nedostatne/nesuvremene opreme i preopterećenost nastavnika radom u nastavi prepoznati su kao institucijski izazovi u radu u nastavi · Organiziraju se edukacije koje nastavnicima omogućavaju stjecanje i razvoj nastavničkih kompetencija, a uspješan nastavni rad se nagrađuje · Postoji obveza pohađanja edukacije za rad u nastavi koja se tretira kao institucijski kriterij prilikom napredovanja u zvanju · Međuljudski odnosi (odnosi između nastavnika i studenata) su poticajni. 	<ul style="list-style-type: none"> · Fakultet s cca 50 zaposlenika i oko 1700 studenata, bavi se područjem društvenih znanosti · Postoje formalno razrađeni mehanizmi osiguravanja kvalitete nastave (sustav kvalitete, studentske evaluacije nastave itd.). · Preopterećenost nastavnika i prevelik omjer nastavnika i studenata prepoznati su kao institucijski izazovi u radu u nastavi · Organiziraju se edukacije koje nastavnicima omogućavaju stjecanje i razvoj nastavničkih kompetencija · Uspješni nastavnici nagrađuju se u okviru sveučilišnih procedura · Međuljudski odnosi (između nastavnika međusobno te nastavnika i studenata) su kolegijalni i poticajni, promišlja se o ljudskim potencijalima.

<i>Matea</i>	<i>Dora</i>	<i>Tena</i>	<i>Irena</i>	<i>Klara</i>
C. Analiza intervjua s mladim znanstvenicama				
↓	↓	↓	↓	↓
<ul style="list-style-type: none"> · MIKRORAZINA Samokritična mlada znanstvenica koja iznimno voli svoj posao i uvijek teži odraditi ga što kvalitetnije · MEZORAZINA Kolegijalni i poticajni međuljudski odnosi na instituciji i briga o podjednakom ulaganju u znanstveni i nastavni rad · MARKRORAZINA Iskustvo međunarodne mobilnosti pozitivno utječe na stavove o važnosti nastavnog rada u kontekstu discipline 	<ul style="list-style-type: none"> · MIKRORAZINA Emotivna mlada nastavnica koja voli svoj posao i odrađuje ga s velikom strašću i zadovoljstvom · MEZORAZINA Pozitivno i poticajno radno okruženje na instituciji u kojem se njeguje važnost nastavnoga rada i grade intenzivni i bliski međuljudski odnosi · MARKRORAZINA Nastava i rad sa studentima prepoznati kao važni mehanizmi za mijenjanje predrasuda i stavova o važnosti discipline 	<ul style="list-style-type: none"> · MIKRORAZINA Nekonvencionalna mlada znanstvenica i individualka koja iznimno voli svoj posao u akademskoj zajednici koju oštro kritizira · MEZORAZINA Dezavuirajuće institucijsko okruženje u kojem se uspijevaju razvijati intimni i bliski međuljudski odnosi pojedinaca (nastavnika i studenata) koji dijele isti sustav vrijednosti · MARKRORAZINA Percepcija discipline kao zahtjevnoga zanata koji se uči i poučava kroz praktičan rad i iskustvo 	<ul style="list-style-type: none"> · MIKRORAZINA Samokritična i motivirana mlada nastavnica koja iznimno voli svoj posao i nastoji ga odrađivati predano · MEZORAZINA Korektni i kolegijalni međuljudski odnosi u institucijskom okruženju, a posebice bliski na razini zavoda, iako postoji potreba za većom formalnom podrškom u radu u nastavi na početku karijere · MARKRORAZINA Percepcija discipline kao praktične struke čije negativne konotacije koje se u društvu javljaju treba mijenjati 	<ul style="list-style-type: none"> · MIKRORAZINA Ustrajna mlada znanstvenica koja voli svoj posao i uspješno usklađuje sve svoje profesionalne i obiteljske uloge · MEZORAZINA Korektni i kolegijalni međuljudski odnosi i briga o kvaliteti nastavnoga rada, iako postoji potreba za većom formalnom podrškom u radu u nastavi za nastavnike na početku karijere · MARKRORAZINA Disciplina se najbolje uči i poučava kroz praktično iskustvo i simulaciju stvarnih problema

<i>Matea</i>	<i>Dora</i>	<i>Tena</i>	<i>Irena</i>	<i>Klara</i>
D. Analiza intervjua sa „značajnim drugima“				
↓	↓	↓	↓	↓
<ul style="list-style-type: none"> · Intervju s mentorom · Znanstvenik koji teži povezivanju znanstvenog i nastavnog rada, iako je njegovo razumijevanje nastave uglavnom tradicionalno · Institucija na kojoj se jednako vrednuje nastavni i znanstveni rad, iako nastava je nastava potkapacitirana i preopterećuje · Lakoća mentoriranja izvrsne mlade znanstvenice i nastavnice 	<ul style="list-style-type: none"> · Intervju s mentoricom · Nastavnica čiji je profesionalni put obilježen iznimnom strašću prema poslu, osobito prema nastavi i radu sa studentima na koje nastoji potaknuti na promišljanje o životnom vrijednostima · Kvalitetan mentorski i ljudski odnos obilježen međusobnim povjerenjem i poštivanjem 	<ul style="list-style-type: none"> · Nije bilo moguće realizirati intervju sa „značajnim drugima“ u ovom slučaju 	<ul style="list-style-type: none"> · Intervju s kolegicom · Stroga i pravedna nastavnica pridaje važnost razvoju profesionalnih i ljudskih osobina studenata · Zavod se ističe po kolegijalnim i prijateljskim međuljudskim odnosima i brizi o nastavnom radu, iako se takvo stanje ne uočava na razini čitave institucije · Blizak i podupirući, kolegijalan i prijateljski odnos između dviju mladih znanstvenica i majki 	<ul style="list-style-type: none"> · Nije bilo moguće realizirati intervju sa „značajnim drugima“ u ovom slučaju

<i>Matea</i>	<i>Dora</i>	<i>Tena</i>	<i>Irena</i>	<i>Klara</i>
<i>E. Analiza studentske perspektive</i>				
↓	↓	↓	↓	↓
<ul style="list-style-type: none"> · Vrlo visoke procjene studentskih evaluacija nastave · Nastavnica je pristupačna/ dostupna/susretljiva; entuzijastična spremna pomoći; draga, ljubazna, motivirana, nasmiješena, opuštena, profesionalna, super, uvijek spremna na rad, zainteresirana, zrači pozitivnom energijom 	<ul style="list-style-type: none"> · Vrlo visoke procjene studentskih evaluacija nastave · Nastavnica je pristupačna/ dostupna/susretljiva; odlična; najbolja; prihvaća mišljenja studenata i potiče ih na kritičko mišljenje; draga; super; radi svoj posao s ljubavi, užitkom i žarom; spremna pomoći, vedra, profesionalna, kompetentna, genijalna, vrhunska, uzor ostalim profesorima, predana/posvećena radu, odlično objašnjava gradivo, korektna, otvorena, dobro raspoložena 	<ul style="list-style-type: none"> · Fokus grupa sa studenticama · Studentice prepoznaju konfliktno ozračje i nezadovoljstvo odnosom institucije prema nastavi, studentima i njihovim potrebama · U odnosu s Tenom, studentice prepoznaju recipročan i prijateljski mentorski i nastavnički odnos koji nadilazi granice formalnog odnosa 	<ul style="list-style-type: none"> · Vrlo visoke procjene studentskih evaluacija nastave · Nastavnica je pristupačna/ dostupna/ susretljiva trudi se i motivirana je za rad u nastavi; ugodna nastavnica/atmosfera na nastavi; jasno i razumljivo prezentira sadržaje; spremna pomoći; ažurna u komunikaciji e-poštom; simpatična; ima dobre komunikacijske vještine; draga; kolegijalna; razumije studente; dobro organizirana; prijateljski nastrojena, jedna od najboljih asistentica na fakultetu, prema studentima se odnosi s poštovanjem, korektna 	<ul style="list-style-type: none"> · Visoke procjene studentskih evaluacija nastave · Nastavnica se trudi dobro /temeljito objasniti gradivo; pristupačna/ susretljiva; spremna pomoći; potiče studente na razmišljanje i aktivno sudjelovanje u nastavi; razumije studente (njihov položaj i potrebe); motivira studente, odličan predavač, angažirana, entuzijastična, poštuje studente, jedna od boljih profesorica na fakultetu, ima strpljenja

Tablica 40: Cjelokupni pregled rezultata istraživanja po slučajevima i po fazama istraživanja

A. Sažeci profesionalnih biografija i ključnih postignuća u karijeri mladih znanstvenica

Iz sažetaka profesionalnih biografija i ključnih postignuća u karijeri mladih znanstvenica (faza A) cilj je bio detektirati ključne događaje u njihovim karijernim putevima, a poznavanje tih događaja važno je za bolje cjelokupno razumijevanje slučaja i dobivenih rezultata. Ovih pet mladih znanstvenica bave se različitim područjima znanosti i disciplinama u okviru tih područja, međutim, proučavajući njihova iskustva i događaje koji su doveli do toga da one sada jesu zaposlene u sustavu visokog obrazovanja, mogu se prepoznati zanimljivi obrasci. Uočava se da su te mlade znanstvenice tijekom promišljanja i donošenja odluke u upisu studija te odluke o svojoj budućoj profesiji u akademskoj zajednici iskazale želju da odaberu profesiju u kojoj će moći pomagati i prenositi svoje znanje drugima, pri čemu nerijetko svoje discipline percipiraju kao humane i društveno korisne što ih dodatno motivira na rad. Sve sudionice

istraživanja zaposlile su se na institucijama na kojima su stekle prethodno obrazovanje na diplomskoj razini. U nekim slučajevima, npr. Mateinu i Klarinu, školovanje na razini poslijediplomskog studija bilo je u okviru neke druge visokoškolske institucije (zbog nepostojanja takvog studija na matičnoj instituciji). U nekim slučajevima (npr. Matea, Dora, Irena), unatoč tome što su postojale strepnje oko mogućnosti napredovanja u viša zvanja, nije bilo značajnih poteškoća i prepreka u tom procesu, dok su u nekim slučajevima (npr. Tena i Klara) postojale značajnije institucijske barijere ili privatne okolnosti koje su utjecale na put napredovanja. U Teninu slučaju bilo je značajnih izazova (kritike „preuranjenog“ stjecanja doktorata; namješteni natječaji i sl.) koji su se dominantno događali u okviru institucijskih politika, dok u su Klarinu slučaju ti „izazovi“ bili osobne prirode, odnosno zbog njezine roditeljske uloge proces napredovanja trajao je gotovo dvostruko dulje nego što je to inače uobičajeno. Unatoč tome, karijerni putevi svih pet mladih znanstvenica rezultirali su uspješnim napredovanjem u karijeri, odnosno uspješnim stjecanjem doktorata znanosti te prelaskom s asistentskog na docentsko radno mjesto.

B. Analiza institucijskog okruženja

Cilj analize institucijskog okruženja (faza B) bio je upoznavanje s politikama i praksama nastavnoga rada na razini institucija na kojima su mlade znanstvenice zaposlene. U tom kontekstu, analiza dokumentacije na razini institucija doprinijela je boljem razumijevanju mezorazine profesionalne socijalizacije. Institucije na kojima su ove mlade znanstvenice zaposlene se prije svega razlikuju po osnovnim obilježjima kao što su veličina, broj zaposlenika, broj studenata i studijskih programa pa se je tako primjerice Mateina institucija (točnije sveučilišni odjel) vrlo mala (oko 30 zaposlenika i 180 studenata), dok primjerice institucija na kojoj je zaposlena Irena prima preko 2000 studenata, a na njoj je zaposleno oko 300 zaposlenika. Važno je za istaknuti da institucije, neovisno o svojoj veličini i složenosti ustrojstva, na vrlo različit način izvještavaju o svom radu što doprinosi kompleksnosti ove analize. Tako primjerice institucija na kojoj je zaposlena Irena vrlo iscrpno i precizno izvještava o svome radu putem godišnjih izvješća o radu institucije iz kojih je moguće izdvojiti individualna postignuća nastavnika tijekom godine (npr. sudjelovanje na konferencijama, objavljene radove itd.). S druge strane, na nekim institucijama (primjerice Dorina institucija) stupanj transparentnosti znatno je niži i nije do te mjere moguće sustavno pratiti rad institucije.

Analiza dokumentacije potvrdila je da na svim institucijama postoje formalno razrađeni neki od mehanizama osiguravanja kvalitete odnosno unutarnji sustavi osiguravanja i unapređivanja kvalitete koji su na nekim institucijama u većoj mjeri, a na nekima u manjoj mjeri razrađeni. Na svim institucijama ustanovljen je sustav (najčešće odbor ili povjerenstvo) za osiguravanje kvalitete te se provode studentske evaluacije nastave. Posebice se ističe institucija na kojoj je zaposlena Dora na kojoj postoje detaljno razrađene procedure studentskih evaluacija nastave, nastavničkih evaluacija studenata, suradničke procjene te samoevaluacije nastave. Na svim institucijama, osim u Mateinu slučaju gdje takva iskustva postoje na sveučilišnoj razini, prepoznaju se neki oblici edukacije koje nastavnicima omogućavaju stjecanje i razvoj nastavničkih kompetencija, a praksa nagrađivanja uspješnih nastavnika nije proceduralno regulirana na svim institucijama.

Izvješća postupaka reakreditacije visokih učilišta u kojima su ove institucije sudjelovale tijekom posljednjih godina, dala su dobar uvid u neke izazove i stvarne probleme nastavnoga rada koje nije moguće eksplicitno uočiti temeljem pregleda strateških dokumenata i izvješća o radu koje potpisuju čelnici institucija. Najčešće se kao izazov na većini institucija spominje preopterećenost u radu u nastavi, a zatim i drugi izazovi nerijetko uvjetovani specifičnim institucionalnim kontekstom (npr. nedostatak prostora, nedostatak kvalitetne opreme potrebne za nastavni/praktični rad, prevelik omjer studenata i nastavnika i sl.). Temeljem analize dokumentacije (ponovno se to najčešće prepoznaje u reakreditacijskim izvješćima) zanimljivo je za istaknuti da su međuljudski odnosi (odnosi među nastavnicima i odnosi među nastavnicima i studentima) u slučajevima svih institucija opisani kao vrlo dobri, točnije poticajni i kolegijalni. Na dvije institucije (Teninoj i Klarinoj) prepoznaje se i ponešto veća osjetljivost za položaj mladih znanstvenika i općenito promišljanje o ljudskim potencijalima, nego što se to uočava kod drugih institucija. U tom kontekstu valja reći da se opisano institucijsko ozračje ne podudara s doživljajem institucijskoga okruženja, posebice u Teninu slučaju.

C. Analiza intervjua s mladim znanstvenicama

Najznačajnijom fazom istraživanja svakako se može smatrati analiza intervjua s mladim znanstvenicama (faza C). Za potrebe ove faze, za svaki je slučaj izrađena tematska analiza intervjua u kojima su sudionice istraživanja sudjelovale, a rezultirala je detektiranjem značajnih tema na mikrorazini, mezorazini i makrorazini profesionalne socijalizacije, koje, uvažavajući i upotpunjujući se s ostalim fazama istraživanja, najbolje doprinose razumijevanju utjecaja socijalizacijskih procesa na razvoj pozitivnog odnosa prema radu u nastavi.

Na mikrorazini profesionalne socijalizacije analizirane su osobne predispozicije mladih znanstvenica (osobne karakteristike, iskustva, stavovi, vrijednosti). Analiza pokazuje da ove mlade znanstvenice različito percipiraju vlastitu ulogu. Primjerice, na jednoj strani imamo Mateu koja za sebe često govori da je tijekom rada u visokom obrazovanju bila preplašena i preispitivala vlastite sposobnosti, dok s druge strane imamo Tenu koja će za sebe reći da je samouvjerenija, nekonvencionalna, lajava i temperamentna. Neke od njih za sebe će primarno reći da su znanstvenice (primjerice Tena), dok neke sebe prvenstveno identificiraju s ulogom nastavnice (primjerice Dora). Međutim, pored ovih različitosti, iz opisa njihovih iskustava mogu se uočiti brojne sličnosti, odnosno uočava se da je riječ o vrlo komunikativnim, profesionalnim, samokritičnim i motiviranim mladim znanstvenicama, a također im je zajedničko i to da iskazuju ljubav i strast prema poslu (nastavnom i istraživačkom) u akademskoj zajednici. Te osobine kasnije se prepoznaju i kroz opise mladih znanstvenica od njihovih značajnih drugih te studenata.

Iz njihove osobne perspektive, iskustva koja se odvijaju na institucionalnoj razini (mezorazina profesionalne socijalizacije) uglavnom su pozitivna ili čak vrlo pozitivna kada je riječ o krugu bliskih ljudi s kojima surađuju u okviru institucijskih ustrojbenih jedinica. U nekim slučajevima (primjerice Teninu i Ireninu) suradnja s ljudima iz profesionalnog okruženja prešla je u vrlo bliske, prijateljske pa čak i partnerske odnose koji nadilaze granice poslovnoga odnosa. Ti su odnosi iznimno značajni budući da su bliske osobe iz njihova profesionalnog okruženja pružale značajnu podršku na samim počecima u radu u nastavi. Kada je riječ o percepciji međuljudskih odnosa na instituciji u širem smislu (npr. opća procjena međuljudskih odnosa na instituciji i odnosa studenata i nastavnika), iskustva su također uglavnom pozitivna što zapravo dobro potkrepljuje opis institucionalnog okruženja nastao temeljem analize dokumentacije na institucionalnoj razini. Ipak, valja reći da se prepoznaje veća kritičnost

mladih znanstvenica spram šireg institucionalnog okruženja (dakle, izvan razine odjela/odsjeka/zavoda) (primjerice, kritika izostanka podrške mladim znanstvenicima za rad u nastavi), nego što je to na razini odjela, odsjeka i/ili zavoda. Jedino se u Teninu slučaju prepoznaje vrlo oštra kritika spram šireg institucionalnog okruženja koje Tena opisuje u vrlo negativnom kontekstu, prepoznajući brojna iskustva u kojima osobno doživljava nepravdu i koja potvrđuju da međuljudski odnosi kao i procesi donošenja odluka na njezinoj instituciji nisu zadovoljavajući (što se, očekivano, nije detektiralo u analizi dokumentacije).

Posebnu kategoriju međuljudskih odnosa u institucijskom okruženju predstavljaju odnosi sa studentima. Iako neke od sudionica (npr. Tena) više naginju k nekonvencionalnim odnosima dok neke (npr. Irena) ostaju u okvirima formalnih odnosa, svima je zajedničko da u odnosima sa studentima nastoje njegovati suradničke odnose, kvalitetnu i dvosmjernu komunikaciju, poštivanje i povjerenje što dodatno potkrjepljuje zaključak o dominantno dobrim međuljudskim odnosima. Važno im je da odnos sa studentima bude prijateljski, ali i profesionalan, a ozračje na nastavi radno i ugodno. Iz njihovih iskustava može se prepoznati da nastoje razumjeti poziciju studenata, nastoje ih dodatno angažirati u izvannastavnim aktivnostima kako bi razvijali svoje vještine i kompetencije i to kroz inicijative koje osobno pokreću na svojim institucijama. Uočava se da u svom radu ulažu dodatno vrijeme i trud kako bi osigurali studentima prilike da unapređuju svoja znanja i kompetencije. Samoinicijativno, sudionice ovog istraživanja angažirale su se u uključivanje studenata u razne aktivnosti (npr. rad udruga, učenje zalaganjem u zajednici, volontiranje), potiču ih na objavljivanje (zajedničkih) radova u zbornicima i časopisima, sudjelovanje u projektima i radionicama neovisnima o redovitoj nastavi na kojima dodatno mogu usavršavati svoja znanja. Kroz navedene se primjere uočava se da se mlade znanstvenice prilagođavaju akademskim potrebama studenata te da kontinuirano osluškuju što studente zanima.

Također, uočavaju se primjeri dobre prakse kada su neke od inicijativa koje su predložile sudionice istraživanja (a kojima se nastojalo unaprijediti kvalitetu studiranja), prerasle u formalne inicijative na razini institucije. Nadalje, uočava se da su spremne doprinijeti i rješavanju osobnih (privatnih) problema studenata. Sudionice ovog istraživanja svjesne su da na uspjeh studenata utječu brojni faktori, a jedan od značajnijih faktora je i način izvođenja nastave, za koju su one odgovorne. U njihovim se izjavama uočava da često u svom radu žele da studenti samostalno i odgovorno pristupe učenju i ispunjavanju obveza, a od studenata na završnim razinama studija očekuju višu razinu kvalitete i posvećenosti u radu, stoga posebnu

pozornost posvećuju studentima koje mentoriraju na njihovim završnim i diplomskim radovima.

Kada je riječ o disciplinarnoj (markorazini) profesionalne socijalizacije, iz iskustava sudionica istraživanja uočava se različita percepcija specifičnosti disciplinarnog konteksta i njegovog utjecaja na nastavni rad. Primjerice, u Mateinu slučaju naglasak je stavljen na važnost povezanosti s međunarodnom disciplinarnom zajednicom budući da se iz njezinoga iskustva može utvrditi da je iskustvo sudjelovanja u međunarodnoj mobilnosti pozitivno utjecalo na njezine stavove o važnosti nastavnog rada. Iz Dorina, a dijelom i Irenina slučaja, uočava se da ove mlade znanstvenice nastavu vide kao prostor za „obranu” važnosti discipline, odnosno nastavni rad vide kao značajno mjesto putem kojega će utjecati na studente (a posredno putem studenata na širu zajednicu i društvo) tako da im ukažu na važnost discipline koju su odabrali studirati i njezinog šireg značaja. U Teninu iskustvu naglasak je stavljen na promišljanje o zahtjevnosti nastavnoga procesa za studente u kontekstu discipline kojom se bave, a isto tako, kao i iz Irenina i Klarina iskustva, prepoznaje se važnost praktičnog rada za učenje specifičnosti discipline. Upravo zbog raznolikosti značenja koje sudionice istraživanja pridaju disciplinarnom kontekstu, detektiranje zajedničkih disciplinarnih obilježja koja se mogu dovesti u vezu s pozitivnim odnosom spram rada u nastavi, predstavlja svojevrsan izazov.

D. Analiza intervjua sa „značajnim drugima”

Nakon toga, uslijedila je analize intervjua sa „značajnim drugima” (faza D) – mentorima i kolegama čije je uključivanje u ovo istraživanje bilo od ključne važnosti za razumijevanje različitih oblika profesionalne (ali i privatne) podrške koju su mlade znanstvenice stjecale tijekom svojih početaka u radu u nastavi na visokoškolskim institucijama. U Mateinu i Dorinu slučaju proveden je intervju s mentorom, odnosno mentoricom, u Ireninu slučaju s kolegicom sa zavoda. U Klarinu i Teninu slučaju „značajni drugi“ nisu uključeni u istraživanje iz razloga opisanih u prikazu pojedinačnih rezultata istraživanja slučajeva.

Matea veliku pozornost pridaje mentorskoj podršci koju je stekla za vrijeme svojih početaka u radu na instituciji. Analiza i usporedba mentorove i Mateine profesionalne biografije, kao i osobnih stavova o nastavi i vlastitoj nastavnoj i znanstvenoj ulozi upućuje na nekoliko zanimljivosti. Uočava se da su se i mentor i mlada znanstvenica Matea zaposlili u sustavu visokom obrazovanju intrinzično motivirani, vodeći se idejom da je to posao/profesija s kojom

se žele baviti, koja ih privlači, interesira i motivira. Nadalje, oboje se primarno percipiraju kao znanstvenici jer im znanstveni rad pruža više osobnoga zadovoljstva, iako, načelno, ne smatraju svoju nastavnu ulogu manje važnom, dapače, nastavu i znanost smatraju komplementarnim aktivnostima. Moglo bi se zaključiti da je njihovo razumijevanje važnosti nastavnoga i znanstvenoga rada, neovisno o osobnim preferencijama, uvelike u skladu s institucijskom politikom gdje se istraživačka djelatnost smatra temeljnim uvjetom za razvoj nastave. Nadalje, Matea i njezin mentor na vrlo sličan način sagledavaju i ulogu studenata pri čemu im je važno da studenti razumiju gradivo te im je važno potaknuti ih da kritički i logički o njemu razmišljaju. Ipak, kada je riječ o percepciji nastavnoga rada, uočava se razlika u poimanju nastave pri čemu se kod Matee uočava visoka razina samokritičnosti i promišljanja o nastavnom procesu, ulaganja truda u nastavne pripreme, dok se kod mentora uočava određena doza tradicionalnog shvaćanja nastave, a istovremeno izostanak svjesnog razmišljanja o samom nastavnom procesu, pod idejom da se nastava odvija „prirodno.“ Ipak, za zaključiti je da je riječ o korektnom i kvalitetnom mentorskom odnosu u kojemu se mentor i mlada znanstvenica međusobno poštuju te uspješno surađuju od samih početaka pa do danas.

Slični se obrasci mentorskog odnosa prepoznaju i u Dorinu slučaju. Dorina mentorica najznačajnija je osoba koja ju je snažno motivirala za bavljenje disciplinom i nastavom. Analiza i usporedba mentoričine i Dorine profesionalne biografije kao i osobnih stavova o nastavi i vlastitoj nastavnoj i znanstvenoj ulozi upućuje na brojne sličnosti između Dore i njezine mentorice koje se ponajviše očituju u značenjima koje pridaju svom poslu u akademskoj zajednici. Obje iznimno vole svoj posao i ne pronalaze motivaciju za bavljenje ovim poslom u financijskom aspektu, veću percipiraju svoj posao kao smislen i važan, posao kojeg iznimno vole i predano ga odrađuju. Obje su iznimno strastvene, intrinzično motivirane, predane u radu u nastavi, pri čemu ne zanemaruju važnost znanstvenoga rada. Obje nastoje utjecati na studente na razini koja je viša od samog sadržaja kolegija budući da kroz nastavu potiču studente da kritički promišljaju, preispitaju probleme, grade svoje stavove i sustav vrijednosti. Također im je zajedničko i to što su „uronjene“ u svoju disciplinu što znači da dobro poznaju sadržaj kojeg predaju što im dodatno daje sigurnost i motivaciju za rad u nastavi. Mentorica i Dora jedna drugu opisuju na vrlo lijep i prislan način. Njihov međusobni odnos nadilazi granice profesionalnog odnosa te prelazi u osoban, iako i dalje formaliziran odnos, obilježen međusobnim povjerenjem, poštovanjem, podrškom.

S druge strane, Irena je posebice blizak odnos razvila s kolegicom sa zavoda koja se na instituciji zaposlila nekoliko godina prije nje. Obje se identificiraju s ulogom nastavnica, više

nego znanstvenica, te vrlo slično gledaju na važnost nastavnoga rada i odnos sa studentima. Iz perspektive kolegice (pseudonim Ana) također se saznaje da je radno okruženje na zavodu obilježeno suradnjom, međusobnom podrškom i dobrim odnosima koji nadilaze okvire profesionalnih odnosa. Njihov odnos snažno se isprepliće na profesionalnom i privatnom planu, a kada je riječ o radu u nastavi jedna drugoj pružaju podršku, razmjenjuju savjete i ideje. Dakle, kada je riječ o odnosima s kolegama, vidljivo je da takvi odnosi značajno nadilaze okvire profesionalnih, pretvaraju se u vrlo bliske prijateljske odnose i tako značajno nadilaze početno postavljeni okvir „uzora“ – osobe na koju se u profesionalnom smislu žele ugledati i prelaze u privatnu sferu odnosa.

E. Analiza studentskih perspektiva

Posljednja faza (faza E) omogućila je sagledavanje studentske perspektive u istraživanju pozitivnog odnosa spram rada u nastavi, a dala je značajan doprinos u detektiranju osobnih i profesionalnih osobina mladih znanstvenica povezanih s njihovim pristupom u radu u nastavi i odnosom prema studentima. Studentske evaluacije nastave predstavljaju jedan od institucijskih mehanizama za vrednovanje kvalitete nastavnoga procesa, međutim u Mateinu, Dorinu, Ireninu i Klarinu slučaju, studentske evaluacije nastave nisu samo jedna od procedura koja se provodi u okviru politike osiguravanja kvalitete, već im one pridaju puno dublje značenje. Studentske evaluacije nastave ovim mladim znanstvenicama predstavljaju kanal za komunikaciju sa studentima putem kojega prikupljaju povratne informacije o uspješnosti realizacije svoje nastave, o elementima koji su bili izrazito dobri i koje treba unaprijediti, a odlika je ovih mladih znanstvenica da slušaju studentske komentare i u skladu s njima mijenjaju i unaprjeđuju svoju nastavu. Komentari koje studenti pišu u tim evaluacijama, kao što je vidljivo i iz samih evaluacija, nerijetko su vrlo pohvalni, emotivni i ohrabrujući te stoga djeluju motivirajuće na nastavnice do te mjere da ih percipiraju kao osobnu nagradu za uspješan nastavni rad (kao što posebno izraženo u Dorinu slučaju). Sudionice istraživanja studenti najčešće opisuju kao nastavnice koje su pristupačne i spremne pomoći studentima, rezultati evaluacija (brojčani pokazatelji) vrlo su visoki i najčešće odgovaraju ocjeni izvrstan. Sudionice istraživanja slažu se u mišljenju da su studentske evaluacije stoga vrlo korisne te ih potiču da svoj nastavni rad što bolje realiziraju, a posebice je njihova korisnost bila vidljiva na samim počecima njihova rada u nastavi kada im je povratna informacija studenata katkada bila jedina

povratna informacija / procjena uspješnosti njihova nastavnoga rada. Temeljem visokih rezultata ostvarenih putem studentskih evaluacija nastave, Matea je dobila nagradu za uspješan nastavni rad na razini sveučilišta, a njezino iskustvo pokazuje da pridaje veliku pozornost rezultatima studentskih evaluacija te općenito, promišljanju o odnosu prema studentima. Najveći značaj studentskim evaluacijama nastave zasigurno pridaje Dora koja komentare studenata nerijetko doživljava vrlo emotivno. Studentske evaluacije pomažu joj da „nahrani“ svoj entuzijizam i samopouzdanje u ulozi nastavnice, ali i da unaprjeđuje svoj nastavni rad u sadržajnom smislu, u skladu s komentarima studenata. Dora je prepoznata kao jedna od najboljih profesorica na fakultetu čija je nastava, prema izjavama studenata, „fantastična“ i „savršeno zamišljena“ stoga ne čudi koliku važnost pridaje studentskim evaluacijama nastave.

U Teninu slučaju studentske evaluacije nastave nisu se pokazale posebno značajnima za njezin nastavni rad, međutim njezin odnos sa studentima po mnogočemu je specifičan, intenzivan i kao takav zahtijevao je dodatno promatranje, a sve s ciljem što boljeg razumijevanja Tenina pozitivna odnosa prema nastavi. U tu svrhu provedena je fokus grupa s četirima Teninim studenticama, a rezultati su potkrijepili i dodatno produbili uvid u institucijske probleme koje je i Tena sama detektirala. Studentice koje su sudjelovale u fokus grupi i same prepoznaju neke elemente vrlo nepovoljnog institucijskog ozračja i uglavnom su nezadovoljne odnosom institucije prema nastavi, studentima i njihovim potrebama. S druge strane, u odnosu s Tenom, studentice prepoznaju recipročan i prijateljski mentorski i nastavnički odnos te pozitivno percipiraju Teninu nekonvencionalnost i otvorenost spram potreba studenata te humanost i društvenu osviještenost koju nastoji prenijeti na studente.

6. DISKUSIJA REZULTATA

Poglavlje u kojemu je prikazana diskusija rezultata istraživanja sastoji se od tri dijela. Na samom početku (potpoglavlje 6.1.) „razrješava“ se problem generalizacije podataka odnosno objašnjava se kako se podaci interpretiraju i generaliziraju, a sve s ciljem jasnijeg razumijevanja dosega i implikacija ove studije slučaja. U drugom dijelu poglavlja (potpoglavlje 6.2.) diskutiraju se temeljni nalazi ovoga istraživanja tako da se prikazuju obilježja profesionalne socijalizacije i njihov doprinos razvoju pozitivnog odnosa prema nastavi na mikrorazini, mezorazini i makrorazini odnosno na način na koji su postavljena prva tri istraživačka pitanja. S obzirom na to da je posljednje (četvrto) istraživačko pitanje formulirano tako da iziskuje prijedloge preporuka za unapređenje sustava podrške mladim znanstvenicima u njihovoj profesionalnoj socijalizaciji u nastavnu djelatnost, prostor za odgovor na ovo istraživačko pitanje ostavljen je u zaključnim razmatranjima ovog doktorskog rada. Osim temeljnih nalaza istraživanja, u potpoglavlju 6.3. diskusije, raspravlja se o otvorenim pitanjima i mogućnostima daljnjeg istraživanja i to u kontekstu uočenih indikativnih pokazatelja povezanosti pozitivnog odnosa prema radu u nastavi i uspješne nastave / uspjeha u karijeri koji su prepoznati u ovom istraživanju. Na samom kraju (potpoglavlje 6.4) iznesena su prepoznata ograničenja istraživanja.

6.1. Uvod u diskusiju rezultata istraživanja – odgovor na „problem“ generalizacije

Prije diskusije ključnih rezultata istraživanja, nameće se potreba jasnijeg pozicioniranja ovog poglavlja u kontekstu „problema“ generalizacije rezultata istraživanja. Riječ „problem“ ovdje je namjerno stavljena pod znakove navoda budući da se u metodološkoj literaturi često ističe nemogućnost generalizacije rezultata prikupljenih u okviru kvalitativne studije slučaja. „Problem“ generalizacije vrlo je dobro opisao autor Flyvberg (2006) koji navodi sljedeće: „Generalizacija na temelju pojedinačnog slučaja nije moguća; stoga studije slučaja ne mogu pridonijeti znanstvenom razvoju“ (str. 4), a zatim se, kao i brojni drugi autori, posvetio opovrgavanju ovoga mita. Argumenti za opovrgavanje ovoga mita ponajprije proizlaze iz razumijevanja značenja koncepta generalizacije u kvalitativnim istraživanjima koje je različito od generalizacije u okviru kvantitativne paradigme.

Prvo što valja reći (a oko čega zasigurno nema mnogo dvojbi) jest da je u kvantitativnim istraživanjima generalizacija statistička što znači da omogućava donošenje zaključaka o nekoj populaciji temeljem istraživanja provedenog na reprezentativnom uzorku. S druge strane, kvalitativna istraživanja sama po sebi ne teže statističkoj generalizaciji rezultata, već su usmjerena na izučavanje pojedinca te nude dublji, kvalitativan opis fenomena kojeg istražuju (Milas, 2007). Međutim, metodolozi i kvalitativni istraživači na različit način poimaju značenje generalizacije u studiji slučaja o čemu svjedoče brojni radovi (npr. Bassegy, 2001; Johansson, 2003; Thomas, 2011; Stake, 1982; Yin, 2010. i sl.).

S obzirom na njihovu definiciju, polazi se od pretpostavke da kvalitativna istraživanja ne teže statističkoj, već analitičkoj generalizaciji. Prema Yinu (2010), analitička generalizacija omogućava da se određeni niz rezultata generalizira s obzirom na neku širu teoriju, a ne na populaciju. To bi značilo da nalazi mogu koristiti kako bi se potkrijepila / testirala, opovrgnula neka teorija ili temeljem promatranih slučajeva izgradila nova teorija. Prema Johanssonu (2003), analitička generalizacija podrazumijeva proces rezoniranja (zaključivanja) koji može biti deduktivan, induktivan ili abduktivan ili se pak može sastojati od kombinacije ovih načina rezoniranja.³¹ Temeljem pregleda literature uočava se da, iako postoji značajan broj rasprava o tome što podrazumijeva analitička generalizacija, izostaju konkretni proceduralni primjeri koji objašnjavaju kako praktično primijeniti analitičku generalizaciju u izvještavanju o provedenoj studiji slučaja (Halkier, 2011). Kada je riječ studiji slučaja i njezinim mogućnostima generalizacije, zanimljivo je istaknuti prijedlog takozvane „neizravne“ (mutne) generalizacije (eng. *fuzzy generalisation*) koja se bazira na pretpostavci da će određeni događaji vjerojatno dovesti do određenih posljedica tj. da je generalizacija moguća u većini slučajeva, ali ne nužno u svima (Bassegy, 2001). Ova definicija generalizacije zasnovana je na pretpostavci da je u društvenim znanostima vrlo teško kontrolirati i mjeriti sve varijable koje utječu na ishod nekog istraživanja, tako da statistička tj. probabilistička generalizacija zapravo uopće nije moguća, ali je moguće predviđanje u terminima očekivanih vjerojatnosti (Bassegy, 2001).

U diskusiji rezultata ove studije slučaja polazi se od poimanja generalizacije kao koncepta koji je najbliži konceptu „transferabilnosti“, odnosno ideji naturalističke generalizacije. Ideju naturalističke generalizacije razvio je R. Stake (1982), a zalaže se za preraspodjelu odgovornosti za proces generaliziranje od istraživača prema čitatelju (Stake,

³¹ Johansson (2003) razlikuje sljedeće oblike analitičke generalizacije (1) generalizacija koja podrazumijeva da se teorija (hipoteza) testira na slučaju, zatim se potvrđuje ili opovrgava; (2) generalizacija koja podrazumijeva da se teorija generira temeljem činjenica iz slučaja; (3) generalizacija temeljem koje se društvena situacija uspoređuje s poznatim slučajevima i (4) kombinirani pristup u kojem se slučaj (re)konstruira kroz teoriju i iz teorije.

1982. prema Ruddin, 2006). Drugim riječima, smatra da je odgovornost istraživača pružiti čitatelju dovoljno kontekstualnih podataka koji mu olakšavaju prosudbu o tome može li se određeni slučaj generalizirati na određeno područje prakse. Zaključak koji je istaknuo Stake jest da se od istraživača ne očekuje da generalizira podatke, već da ilustriraju slučajeve koje su detaljno proučavali tako da bilježe njegove jedinstvene značajke (Stake, 1982. prema Ruddin, 2006). Diskusija rezultata ove studije slučaja vođena je navedenim načelima. Očekuje se da će se obilježja profesionalne socijalizacije i njihov utjecaj na razvoj pozitivnog odnosa mladih znanstvenica prema nastavi, moći prepoznati (transferirati) i u nekim drugim visokoškolskim kontekstima, drugim disciplinama ili pak u drugim slučajevima (primjerice, slučajevi mladih znanstvenika), a ne samo ovima koji su sudjelovali u ovom istraživanju. Diskusiji se pristupa tako da se ne prikazuju pojedinačna iskustva slučajeva već se opisuju temeljni nalazi dobiveni ovim istraživanjem koji su u najvećoj mjeri zajednički svim slučajevima. Drugim riječima, traga se za procesima, mehanizmima i događajima iz profesionalne socijalizacije „preko slučaja.“

Ovakvo poimanje generalizacije svoje utemeljenje pronalazi u „fronetskim“ istraživanjima koja polaze od suvremenog shvaćanja načela praktične filozofije (Thomas i Myers, 2015; Flyvbjerg, 2016; Delmar, 2010). Prema Aristotelovom shvaćanju, znanost (grč. *episteme*), umnost (grč. *nous*) i mudrost (grč. *sophia*) su vrline znanstvenog, a umijeće (grč. *techne*) i praktična razboritost/mudrost (grč. *phronesis*) su vrline razboritog dijela duše (Alispahić, 2019). Ideja kvalitativne generalizacije zasnovana je na načelu „froneze“ koja podrazumijeva umijeće prosudbe (Flyvbjerg, 2016). Iako razvoj teorije može biti svrha fronetskih istraživanja, to nije njihova primarna svrha. Fronetska istraživanja trebaju pružiti osnovu za vrijednosno racionalno promišljanje i djelovanje. Fronetski pristup istraživanju podrazumijeva temeljito opisivanje i pojašnjavanje društvenih fenomena tj. prikaz mogućnosti, problema i rizika s kojima se suočavamo u određenim domenama društvenog djelovanja. Takva dubinska pojašnjenja pružaju glavnu poveznicu s praksom i to tako da otvaraju mogućnost interpretacije posljedica nekog društvenog djelovanja i unutar nekog drugog konteksta (Flyvbjerg, 2016).

6.2. Obilježja profesionalne socijalizacije i njihov doprinos razvoju pozitivnog odnosa prema nastavi na mikro, mezo i makrorazini

U ovom poglavlju, polazi se od specifičnih istraživačkih pitanja što znači da je diskusija koncipirana tako da prikazuje uočena obilježja profesionalne socijalizacije koja su se u okviru svake pojedine razine analize (mikrorazina, mezorazina i makrorazina) pokazala najznačajnijima odnosno zajednička svim sudionicama istraživanja. U tom kontekstu, prepoznaje se doprinos tih obilježja na razvoj pozitivnog odnosa spram rada u nastavi (Tablica 41). Također valja reći da različite faze istraživanja (npr. intervjui sa značajnim drugima, analize studentskih evaluacija nastave itd.) doprinose opisima različitih razina profesionalne socijalizacije. Primjerice, u ovoj studiji slučaja, osobne karakteristike i vrijednosti sudionica istraživanja (mikrorazina profesionalne socijalizacije) sagledavane su iz različitih perspektiva – kroz njihovu osobnu samopercepciju, kroz viđenje njihovih mentora i kroz studentske evaluacije nastave, a u ovom poglavlju prikazuju se i diskutiraju oni elementi koji su prepoznati kao zajednički (barem u većoj mjeri) svim sudionicama ovog istraživanja. Temeljni nalazi najprije su prikazani tablično, a zatim i narativno, u nastavku ovog potpoglavlja.

<i>Razine profesionalne socijalizacije</i>	<i>Specifična istraživačka pitanja</i>	<i>Procesi, mehanizmi i događaji u procesu profesionalne socijalizacije koji doprinose razvoju pozitivnog odnosa spram rada u nastavi</i>
MIKRORAZINA	<i>Koje su osobne predispozicije mladih znanstvenika (osobne karakteristike, iskustva, stavovi, vrijednosti) koje utječu na razvoj pozitivnih odnosa spram nastavne djelatnosti?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Mladi znanstvenici rano prepoznaju sklonost spram nastavničke profesije • Mladi znanstvenici iskazuju zadovoljstvo zbog bavljenja akademskom profesijom • Mladi znanstvenici posjeduju dobro razvijene „meke vještine“
MEZORAZINA	<i>Kako na razvoj pozitivnog odnosa spram nastavne djelatnosti utječe kontekst institucije na kojoj mladi znanstvenik djeluje te značajni socijalizacijski procesi (mentorstvo, suradnički odnosi) koji se događaju na razini institucije?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Mladi znanstvenici „uronjeni“ su u „snažne mikrokulture“ • Institucionalni mehanizmi profesionalnog razvoja mladih znanstvenika za rad u nastavi najčešće su neformalni i nedostatni • Mladi znanstvenici imaju potrebu višestrukog utjecaja na studente
MAKRORAZINA	<i>Kako na razvoj pozitivnog odnosa spram nastavne djelatnosti utječe kontekst znanstvene discipline u kojem mladi znanstvenik djeluje?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Mladi znanstvenici iskazuju potrebu da se disciplinarna znanja stječu kroz praktičan rad i iskustveno učenje.

Tablica 41.: Razine profesionalne socijalizacije i doprinos razvoju pozitivnog odnosa spram rada u nastavi

6.2.1. Mikrorazina

Istraživačko pitanje na mikrorazini profesionalne socijalizacije glasi „*Koje su osobne predispozicije mladih znanstvenika (osobne karakteristike, iskustva, stavovi, vrijednosti) koje utječu na razvoj pozitivnih odnosa spram nastavne djelatnosti?*“, a u nastavku slijedi prikaz detektiranih ključnih obilježja profesionalne socijalizacije čiji je doprinos prepoznat u kontekstu razvoja pozitivnog odnosa spram rada u nastavi.

6.2.1.1. Rano prepoznata sklonost spram nastavničke profesije

Pozitivan odnos mladih znanstvenika prema radu u nastavi (a posebice neke od njegovih dimenzija kao što je emocionalna dimenzija koja se prepoznaje kao ljubav i strast prema nastavi) počinje se razvijati mnogo prije samog početka profesionalne socijalizacije odnosno (mnogo) prije zapošljavanja u sustavu visokog obrazovanja. U nekim slučajevima izražena želja za učiteljskim pozivom prepoznaje se već vrlo rano u djetinjstvu budući da je učiteljsko zanimanje odgovor na pitanje o tome što žele postati kada odrastu (prepoznati kroz izjave poput: „Kad su me pitali što želim biti kada odrastem, rekla sam da želim postati učiteljica.“). U nekim slučajevima sklonost spram nastavničkog poziva razvija se tijekom školovanja na višim razinama (npr. tijekom srednje škole) što se primjerice prepoznaje kroz dobro snalaženje i zadovoljstvo u davanju poduka drugim učenicima – kolegama iz razreda, dok su negdje posebice značajni bili inspirativni i zanimljivi nastavnici (najčešće kasnije i mentori) na fakultetu. U nekim slučajevima iskustvo rada u privatnom sektoru također predstavlja jedan od mehanizama osvještavanja želje da je rad u nastavi i sa studentima poželjniji, smisleniji i plemenitiji posao. U nekim slučajevima uočava se i želja za pomaganjem i brigom za druge, u širem smislu. Na razinama obrazovanja koje su prethodile zapošljavanju u sustavu visokog obrazovanja, uočava se težnja da svoju profesionalnu karijeru grade u profesijama koje se percipiraju kao humane, „pomagačke“ i u okviru kojih će moći dati svoj doprinos poboljšanju društva u širem smislu. Temeljem navedenih primjera iz iskustava mladih znanstvenika, može se zaključiti da se sklonost spram rada u nastavi (a samim time i pozitivan odnos prema radu u nastavi) nije počela razvijati u trenutku dolaska na poziciju mladog znanstvenika na visokoškolskoj instituciji, nego mnogo ranije tijekom života, kroz prepoznavanje osobnih nastavničkih sklonosti, promatranje drugih kvalitetnih nastavnika i uz prepoznavanje šire društvene koristi nastavničkog poziva.

Ovakvi nalazi mogu se komentirati u kontekstu istraživanja koja se bave karakteristikama i motivacijom nastavnika za odabir nastavničke profesije na drugim razinama obrazovanja (primjerice na razini inicijalnog obrazovanja). Watt i Richardson (2007) govore o motivacijskim čimbenicima odabira nastavničke profesije koja se sastoji od nekoliko kategorija. Prvo su čimbenici prethodnih pozitivnih iskustava učenja i poučavanja, kao i utjecaji značajnih drugih (npr. članova obitelji, prijatelja ili kolega). Zatim je kao važan čimbenik prepoznata procjena osobne vrijednosti tj. koristi od bavljenja nastavničkom profesijom (npr. doprinos ostvarivanju osobnih ciljeva kao što su kvaliteta života, prihodi i sl.) te procjena društvene koristi nastavničke profesije (npr. mogućnost utjecaja na ljude, doprinos društvenim promjenama i sl.). Nadalje, motivacijski čimbenici za odabir profesije očituju se i u procjeni zahtjevnosti posla (npr. je li riječ o profesiji koja zahtijeva ekspertizu, kompleksne vještine i ispunjavanje visokih očekivanja) te percepcije socijalnog statusa (npr. ugled, poštovanje, cijenjenost u društvu) koji proizlazi iz zahtjevnosti posla, a razmatra se i činjenica je li nastavnička profesija primarno željeno ili tzv. „rezervno“ zanimanje. Posljednji čimbenik u ovoj shemi odnosi se na samopercepciju nastavničkih sposobnosti (npr. procjena nastavničkih vještina i koliko dobro nastavnička profesija odgovara općim karakteristikama osobe) (Watt i Richardson, 2007). Proučavajući osobne i profesionalne puteve mladih znanstvenika koji imaju pozitivan odnos prema nastavi, može se zaključiti da su njihova iskustva prije zapošljavanja na sveučilištu vrlo dobro korespondiraju s predloženim kategorijama za analizu motivacijskih čimbenika u odabiru nastavničke profesije.

6.2.1.2. Zadovoljstvo profesijom

Profesionalna socijalizacija mladih znanstvenika koji imaju pozitivan odnos prema radu u nastavi obilježena je kontinuiranim iskazivanjem ljubavi i strasti prema svome poslu, i to ne samo nastavnom, već poslu u akademskoj zajednici u širem smislu. Mladi znanstvenici koji imaju pozitivan odnos prema radu u nastavi prepoznaju se po tome što vole svoj posao, zadovoljni su njime i motivirani su da ga obavljaju uspješno i kvalitetno. Neovisno o tome jesu li se u procesu profesionalne socijalizacije primarno poistovjetili s ulogom nastavnika ili znanstvenika, njihovo zadovoljstvo poslom je na visokoj razini. U nekim slučajevima prepoznaje se izrazito izražena emocionalna dimenzija pozitivnog odnosa spram rada u nastavi, pa se tako iz nekih iskustava prepoznaje „ljubav“, „strast“, „gušt“ i „užitak“ u radu u nastavi. Zanimljiv je komentar Rowlanda (2008) koji uočava da se u akademskom diskursu rijetko koristi riječ „ljubav“ kako bi se opisao odnos akademskih radnika prema poslu i želji za

stjecanjem novih znanja, međutim upravo „ljubav“ kao snažna emocija, u nekim slučajevima najbolje opisuje suštinu tih odnosa. Na sličnom je tragu i Cannizzo (2015) koji smatra da diskurs „strasti“ i „strastvenih akademskih djelatnika“ katkada (neopravdano) ima moralni prizvuk i može se interpretirati u kontekstu pretjerane subjektiviziranosti akademske profesije, međutim rezultati istraživanja upućuju upravo na to da sveučilišni nastavnici inicijalnu želju za radom u akademskoj zajednici najčešće izražavaju poznatim jezikom „strasti“ i „ljubavi“ za akademskim radom.

Pored ljubavi i strasti prema poslu, rezultati ovoga istraživanja upućuju na to da mladi znanstvenici koji imaju pozitivan odnos prema radu u nastavi, u poslu vide viši (životni) smisao. Posao u akademskoj zajednici ih ispunjava na osobnoj razini i nadilazi financijski motivirane razloge zadovoljstva rada u akademskoj profesiji. Dakle, novac odnosno plaća nisu motivacija za rad, već se smisao i motivacija pronalaze u radu sa studentima i širem (društvenom i znanstvenom) doprinosu koji se kroz rad u akademskoj zajednici ostvaruje. Također se uočava da je ovakav stav prema poslu prepoznat i kod drugih ljudi s kojima blisko surađuju (mentori, „značajni drugi“) što upućuje na njihov zajednički sustav vrijednosti i vrlo slično razumijevanje vlastite uloge u akademskoj profesiji. Pored toga, primjećuje se također da je riječ o osobama čija je strast i predanost prema poslu podržana od strane njihovih obitelji i/ili partnera koji nerijetko imaju vrlo važnu ulogu u uspješnom balansiranju privatnoga i profesionalnoga života. Drugim riječima, u nekim slučajevima mladi znanstvenici ne bi mogli biti u tolikoj mjeri strastveni i predani svojem poslu da nemaju obitelj koja im pruža emocionalnu podršku na osobnoj razini, ali i u podršku u kontekstu preuzimanja/ podjele obiteljskih dužnosti.

S obzirom na navedeno, izražena intrinzična motivacija, ljubav i strast prema poslu, užitek u radu itd. mogu se svesti pod zajednički nazivnik zadovoljstva poslom u akademskoj profesiji. Drugim riječima, može se zaključiti da pozitivan odnos prema nastavi zapravo samo dio općeg zadovoljstva profesijom/poslom u akademskoj profesiji kojeg mladi znanstvenici izražavaju. Istraživanja koja se bave razlikama među sustavima visokog obrazovanja u percepciji zadovoljstva poslom, pokazuju da je zadovoljstvo poslom razmjerno visoko povezano upravo s intrinzičnim motivacijskim faktorima koji su prepoznate u ovom istraživanju (Shin i Jung, 2013). Preporuke proizašle iz rezultata istraživanja koja se bave zadovoljstvom poslom, govore da je njegovanje socijalizacije i interakcije sveučilišnih nastavnika na osobnoj razini kao i timski rad dobar način podizanja zadovoljstva poslom

(Sharma i Jyoti, 2009), na što upućuju i rezultati ovoga istraživanja u daljnjoj analizi iskustava na mezorazini profesionalne socijalizacije.

6.2.1.3. Razvijene „soft skills“

Mladim znanstvenicima i znanstvenicama čiji je odnos prema nastavi pozitivan, komunikativnost je zasigurno zajednička osobina. Ipak, u nekim slučajevima prepoznaju se više ekstrovertirane osobine (npr. samopouzdanost i užitek javnog izlaganja/debatiranja), dok su u nekim slučajevima te osobine manje izražene, ali također u značajnoj mjeri prisutne. Iz perspektive osoba koje s njima profesionalno surađuju (mentori i kolege) dobiva se potvrda prepoznavanja ovih osobina, pri čemu mentori i kolege potvrđuju da je riječ o osobama koje su odgovorne, motivirane i vrijedne te svoj posao odrađuju vrlo profesionalno. Kvalitete ovih nastavnika prepoznaju i studenti koji se češće usredotočuju na osobine kao što su pristupačnost, spremnost na pomoć, vedrina i toplina, sposobnost da se gradivo dobro objasni te da se na nastavi stvori ugodna radna atmosfera. Studenti ovakve nastavnike opisuju i kao „odlične“ ili pak „najbolje“ nastavnike koji se po svojem pristupu u radu u nastavi ističu od ostalih nastavnika.

U suštini se njihove osobine u kojima su najsličniji mogu svesti pod tri šire kategorije osobina. U prvu kategoriju spadaju izražene komunikacijske vještine tj. osobine koje upućuju na sigurnost javnog izlaganja, otvorenost, pristupačnost, susretljivost, spremnost na pomoć i sl. To su osobine koje u najvećoj mjeri prepoznaju i cijene studenti. Druga kategorija jest profesionalnost, a u okviru profesionalnosti mogu se svrstati i osobine poput marljivosti, predanosti, odgovornosti, kolegijalnosti, savjesnosti, dobrog poznavanja sadržaja poučavanja i sl. koje dobro opisuju osobine kvalitetnih zaposlenika, a najčešće ih tako opisuju njihovi „značajni drugi.“ Treće obilježje jest samokritičnost, budući su nastavnici svjesni svojih jakih i slabih strana i vlastitih kompetencija, pri čemu izražavaju želju za daljnjim učenjem, usavršavanjem i unaprjeđivanjem svoga rada. Temeljem ovoga opisa može se zaključiti da nastavnici koji imaju pozitivan odnos prema radu u nastavi, imaju dobro razvijene tzv. „soft skills“ odnosno meke vještine koje se vrlo jasno prepoznaju u njihovom odnosu prema radu u širem smislu, ne samo nastavnom radu. Prema definiciji, „meke vještine su kombinacija ljudskih vještina, društvenih vještina, komunikacijskih vještina, osobina karaktera, stavova, atributa karijere, društvene i emocionalne inteligencije, koje između ostaloga omogućuju ljudima snalaženje u vlastitom okruženju, dobru interakciju s drugima, i ostvarenje svojih ciljeva“ (Pavlović i Bušelić, 2019:91). S obzirom na navedenu definiciju, zaključak je da se

razvijene meke vještine dobro prepoznaju u iskustvima mladih znanstvenika koji imaju izražen pozitivan odnos prema nastavi.

Istraživanja u visokom obrazovanju češće su orijentirana na to kako kroz studijske programe „opskrbiti“ studente mekim vještinama, međutim da bi sveučilišni nastavnici mogli kompetentno odgovoriti na izazove učenja i poučavanja na suvremenim sveučilištima, nužno je da imaju razvijene meke vještine. Iako možda nisu tako eksplicitno nazvane/kategorizirane, meke vještine prepoznaju se i u istraživanjima koja se bave odlikama dobrih / učinkovitih sveučilišnih nastavnika. Istraživanja pokazuju da osobine učinkovitih nastavnika nisu univerzalne, već se mogu razlikovati ovisno o nacionalnim obrazovnim politikama i očekivanjima te prevladavajućim kulturološkim uvjerenjima (Klassen, Durksen, Al Hashmi, Kim, Longden, Metsäpelto, Poikkeus i Györi, 2018). Unatoč tome, pronalaze se tri kategorije osobina nastavnika koje (iako variraju s obzirom na spomenute okolnosti), ipak u većoj mjeri jesu zajedničke svim učinkovitim nastavnicima na početku karijere, a to su empatija i komunikacija, sposobnosti organizacije i planiranja te otpornost i prilagodljivost u kontekstu suočavanja s profesionalnim izazovima (Klassen i sur., 2018).

6.2.2. Mezorazina

Istraživačko pitanje na mezorazini profesionalne socijalizacije glasi „*Kako na razvoj pozitivnog odnosa spram nastavne djelatnosti utječe kontekst institucije na kojoj mladi znanstvenik djeluje te značajni socijalizacijski procesi (mentorstvo, suradnički odnosi) koji se događaju na razini institucije?*“, a u nastavku slijedi prikaz detektiranih ključnih obilježja profesionalne socijalizacije čiji je doprinos prepoznat u kontekstu razvoja pozitivnog odnosa spram rada u nastavi.

6.2.2.1. Snažne mikrokulture

Nastavnici u čijem se iskustvu prepoznaju dimenzije pozitivnog odnosa spram rada u nastavi najčešće njeguju dobre (pozitivne) i kvalitetne međuljudske odnose u užem krugu ljudi koji ih okružuju na razini njihova odjela/odsjeka/zavoda. Rezultati ovoga istraživanja upućuju da su podrška, bliskost, kolegijalnost, prijateljstvo – neke su od riječi koje dobro opisuju odnose u profesionalnim okruženjima u kojima se razvija pozitivan odnos spram rada u nastavi. Čak i u slučajevima koji odstupaju od ovakvog opisa, odnosno u slučajevima kada međuljudski odnosi na institucionalnoj razini nisu zadovoljavajući (već su naprotiv vrlo konkurentski, nekolegijalni, nepodržavajući, kompromitirajući), ponovo se uočava da se mladi znanstvenici

„vežu“ za pojedince – „značajne druge“ – kolege iz institucionalnog okruženja koji dijele isti sustav vrijednosti i koji za njih predstavljaju snažan izvor profesionalne, a nerijetko i privatne podrške.

Profesionalna socijalizacija događa se u institucionalnom kontekstu u kojem vlada pozitivna radna atmosfera pri čemu se katkada prepoznaje podrška čitavog kolektiva (na razini odjela, odsjeka ili zavoda) a češće se prepoznaje formiranje manjih grupa ljudi ili pojedinačnih bliskih i podržavajućih odnosa. Riječ je dakle o manjim zajednicama nastavnika koji imaju povjerenje jedni u druge, međusobno razmjenjuju iskustva, ideje, savjete u radu u nastavi, a ovakva okruženja posebice su važna za mlade znanstvenike kojima nedostaje iskustvo, znanje i podrška u ovom aspektu rada. Osim kroz iskustvo zaposlenika, dobri međuljudski odnosi prepoznaju se i u dokumentaciji institucije (npr. reakreditacijskim izvješćima), a dobru atmosferu i međusobno uvažavanje nastavnika također prepoznaju i studenti te pozitivno percipiraju odjele/odsjeke/zavode s kojih takvi nastavnici dolaze.

Unutar ovih bliskih zajednica, često se prepoznaje barem jedna osoba koja je mladim znanstvenicima posebno značajna i bliska. To je često mentor/mentorica ili kolega/kolegica koja mladim znanstvenicima na početku akademskog profesionalnog puta predstavlja najznačajniji stup podrške, a ta se podrška prepoznaje i u radu u nastavi, posebice kroz dijeljenje savjeta i materijala te neformalne razgovore koji služe za razmjenu iskustava u radu u nastavi. U slučajevima kada je mentor/ica prepoznat kao najznačajniji socijalizacijski faktor, primjećuje se da se taj odnos počinje graditi za vrijeme studija, tj. prije formalnog zapošljavanja (ili neposredno nakon), da je često riječ o mentorima koji slove kao primjeri kvalitetnih akademskih djelatnika te stoga mladi znanstvenici mogu taj primjer slijediti ga i od njega učiti.

Ovi nalazi doprinose zaključku da se pozitivan odnos prema radu u nastavi u većini slučajeva gradi i razvija u tzv. „snažnim mikrokulturama.“ Mikrokulturama u akademskoj zajednici značajnije su se bavili autori Roxå i Mårtensson (2009, 2013, 2015), a smatraju ih zajednicama ljudi koji surađuju u akademskom kontekstu, a najčešće se formiraju na razini odjela, programskih odbora, radnih grupa, disciplinarnih zajednica i sl. Mikrokulture su mreže koje okupljaju manji broj ljudi koji svakodnevno surađuju te kroz tu suradnju razvijaju navike i tradicije, odnosno kulturne značajke koje će s vremenom utjecati na njihova određena ponašanja, a po kojima se raspoznaju u odnosu na druge institucionalne mikrokulture (Roxå i Mårtensson, 2015). „Snažne“ mikrokulture jesu zajednice u kojima postoji visok stupanj povjerenja među članovima, kao i povjerenja prema studentima. Nastavni rad shvaća se vrlo ozbiljno, visoko se cijeni te se planira njegov napredak, a osobe u instituciji koje su na vodećim

pozicijama iznad razine mikrokultura, također dijele pogled na važnost nastave. Snažne mikrokulture pružaju kolegijalnu podršku novim nastavnicima, a povremeno i nastavnicima koji nastavu ne odrađuju na razini koja je očekivana unutar mikrokultura (Roxå i Mårtensson (2013). Nastavno na to, druga istraživanja najčešće upućuju na to da je pozitivna radna klima (za koju se može pretpostaviti da je jedno od obilježja snažnih mikrokultura) povoljno utječe na opće zadovoljstvo poslom (Adenike, 2011), dok je nastavnikovo zadovoljstvo poslom jedan od značajnih faktora koji utječe na studentsko postignuće (Sharma i Jyoti, 2009) što zapravo upućuje na tzv. „lančanu reakciju“ pozitivnih učinaka koji proizlaze iz snažnih institucionalnih mikrokultura.

Unutar svojih mikrokultura, u interakcijama među članovima tih mreža, nastavnici konstruiraju i održavaju svoja nastavnička uvjerenja o nastavi (Roxå i Mårtensson, 2009). Interakcija koja se događa među članovima mreža specifična je zato što je prožeta međusobnim povjerenjem, zatim se uočava da postoji „intelektualna komponenta“ odnosno potreba da se riješi neki problem u nastavi ili testira ideja, te je privatna tj. u nju su uključeni samo neki značajni pojedinci (Roxå i Mårtensson, 2009). U mikrokulturama detektiranima u ovom istraživanju primjetno je snažno ispreplitanje tj. prelijevanje profesionalnih i prijateljskih odnosa, a u nekim slučajevima blisko profesionalno okruženje opisuje i kao obitelj budući da profesionalni odnosi postaju vrlo povezani i duboki, temelje se na međusobnom poštivanju i povjerenju, a osim što prerastaju u vrlo prijateljske i bliske, događa se i to da prerastaju i u intimne (partnerske) odnose. Neki autori ovako bliske odnose u akademskoj zajednici interpretiraju u kontekstu različitih teorija mreža pa tako i u kontekstu teorije proksimiteta i homofilije (npr. Patariaia, Falconer, Margaryan, Littlejohn i Fincher, 2014). U kontekstu društvenih mreža, homofilija predstavlja princip po kojemu do socijalnog kontakta u većoj mjeri dolazi između sličnih ljudi (Cepić i Tonković, 2019), dok prema teoriji proksimiteta (blizine/bliskosti) ljudi najčešće komuniciraju s onima kojima su fizički najbliži, a blizina povećava mogućnosti da pojedinci mogu međusobno promatrati i učiti jedni od drugih, stvarajući tako povoljne uvjete za razvoj komunikacijskih veza (Monge i Contractor, 2003. prema Patariaia, Falconer, Margaryan, Littlejohn i Fincher, 2014). S obzirom na navedeno, može se zaključiti da su „snažne mikrokulture“ obilježene brojnim osobnim predispozicijama (sličnosti u stavovima, uvjerenjima, vrijednostima, međusobno povjerenje) stoga je teže odrediti gdje završava mikrosocijalizacija, a gdje počinje mezosocijalizacija budući da se osobna i institucionalna razina socijalizacije često međusobno isprepleću i međusobno nadopunjavaju.

6.2.2.2. *(Ne)formalni i (ne)dostatni mehanizmi profesionalnog razvoja nastavnika*

Obilježja prethodno opisanih mikroklutura i načina na koji se u njima „uči“ i priprema mlade znanstvenike za rad u nastavi, možemo pronaći u različitim institucijskim kontekstima. Iako visokoobrazovne institucije u Republici Hrvatskoj djeluju u jednakim zakonodavno-pravnim okvirima, prakse visokoobrazovnih institucija u području nastavne djelatnosti razmjerno se razlikuju. Na nekim institucijama postoje usvojeni pravilnici u okviru kojih se uspješan nastavni rad nagrađuje, na drugima ne postoje takve institucijske procedure već se, primjerice, koriste postojeći mehanizmi pri sveučilištu. U nekim institucijama, uspješnost u radu u nastavi može biti i financijski nagrađena od strane institucije, dok na drugima to nije moguće. Na nekima pak postoje prakse koje obvezuju mlade znanstvenike za usavršavanje u radu u nastavi što se tretira kao institucijski kriterij za napredovanje u zvanju, dok druge institucije ne vode takvu praksu. Osim toga, institucije se razlikuju i po tome koji su im temeljni izazovi u radu u nastavi pa je negdje najveći problem preopterećenost nastavnika nastavnom normom, negdje prevelik omjer studenata i nastavnika, dok su negdje problemi više tehničke prirode, povezani s organizacijom rasporeda nastave, izostankom kvalitetne opreme i prostora potrebnih za uspješnu realizaciju nastave. Nadalje, uočava se i to se na nekim institucijama mogućnosti za sudjelovanje u aktivnostima (usavršavanja, predavanja, radionice...) kojima se nastoji unaprijediti nastavni rad kontinuirano organiziraju i nastavnici imaju mogućnosti sudjelovanja u takvim aktivnostima, dok drugdje to nije slučaj. Slično je i sa studentskim evaluacijama nastave pri čemu neke institucije provode propisane mjere evaluacije nastave, dok neke uvelike vode računa o njihovoj provedbi i izvještavanju o rezultatima, a pored studentskih potiču i samoevaluacije nastavnika te nastavničke evaluacije studenata. Zaključak je da unutar istog formalno-pravnog okvira u kojem djeluju hrvatske visokoškolske institucije postoji raznolikost praksi koje variraju s obzirom na usmjerenost ka cilju podizanja kvalitete nastavnoga rada.

Neovisno o tim raznolikostima tj. neovisno dolaze li mladi znanstvenici iz institucija koje su više ili manje orijentirane na zadovoljavanje kvalitete nastavnoga rada, mladi znanstvenici smatraju da prilika za stjecanje i razvoj nastavničkih kompetencija (npr. programi/edukacije profesionalnog usavršavanja) treba biti mnogo više, da trebaju biti dostupne ne samo onima na početku karijere (koji u sustav visokoškolske nastave mahom dolaze nepripremljeni), već svim nastavnicima, neovisno o akademskom statusu i zvanju.

Zaključak je da su postojeći oblici formalnih usavršavanja za rad u nastavi nedostatni i neusklađeni s potrebama mladih znanstvenika na početku akademskog profesionalnog puta.

Slijedom navedenoga, mladi znanstvenici oslanjaju se na neformalne mehanizme podrške za rad u nastavi i to prvenstveno na razgovore, opažanja i razmjenu iskustava sa „značajnim drugima“, najčešće starijim/iskusnijim kolegama koje pronalaze u svojim snažnim mikrokulturama. Traženje savjeta i neformalni razgovori s kolegama o nastavi često se interpretiraju kao „samostalno snalaženje“ što zapravo upućuje na činjenicu da ih je izostanak formalnih oblika podrške primorao na to da se snađu sami i potraže podršku u krugu bliskih kolega. Druga istraživanja također upućuju na važnost upravo neformalnih razgovora među nastavnicima koji, iako nemaju strukturiranu formu i sadržaj, zapravo predstavljaju značajan mehanizam profesionalnog razvoja nastavnika (posebice onih na početku karijere) jer se kroz razgovor s kolegama rješavaju problemi, razmjenjuju ideje i pruža značajna kolegijalna podrška (Thomson, 2015; Thomson i Trigwell, 2018). Drugim riječima, „status“ i važnost neformalnih razgovora ne bi smjela biti zanemarena u komparaciji s organiziranim oblicima podrške (npr. programi osposobljavanja za rad u nastavi) jer može biti vrlo koristan i učinkovit način pripreme mladih znanstvenika za rad u nastavi. S druge strane, valja reći i to da ovakav način učenja i pripreme za nastavni rad ima i svoja ograničenja. Ako znamo da nastavnici imaju tendenciju razgovarati o nastavi tj. umrežavati se s drugim nastavnicima koji dijele slična uvjerenja o učenju i poučavanju, takva praksa ne mora nužno uvijek biti dobra jer takve okolnosti nastavnike ograničavaju da spoznaju drugačije perspektive nastavnoga rada od onih njima bliskih (Anoush Margaryan, Falconer, Littlejohn i Falconer, 2014; Poole, Iqbal i Verwoord, 2019).

Još jedan značajan mehanizam učenja i pripreme za rad u nastavi događa se uz pomoć povratnih informacija studenata. One se najčešće prikupljaju putem standardiziranih sumativnih studentskih evaluacija nastave, a u nekim slučajevima provode se i „interne“ evaluacije (one koje nastavnici sami osmisle), dok u nekim slučajevima umjesto pisanih i anonimnih evaluacija, nastavnici više preferiraju direktan razgovor sa studentima. Potencijal studentskih evaluacija je u tome da mogu postati model/mehanizam putem kojih nastavnici postaju „reflektivni praktičari“ odnosno uče i razvijaju svoju nastavničku ulogu uz pomoć povratnih informacija studenata (Winchester i Winchester, 2014; Flodén, 2017; Boysen, 2016; Lutovac, Kaasila, Komulainen i Maikkola, 2017). Mladi znanstvenici studentske evaluacije/povratne informacije studenata smatraju vrlo važnima i to posebno na počecima

njihova rada budući da je u nekim slučajevima povratna informacija studenata katkada jedina povratna informacija odnosno procjena uspješnosti njihova nastavnoga rada. Pisane studentske evaluacije predstavljaju jedan od najznačajnijih institucijskih mehanizama za vrednovanje kvalitete nastavnoga procesa, međutim u ovom istraživanju nije do izražaja došlo pitanje valjanosti studentskih evaluacija (mogu li evaluacije zaista izmjeriti kvalitetu rada nastavnika?). Njihova važnost shvaćena tako da predstavljaju kanal za komunikaciju sa studentima putem kojega mladi znanstvenici prikupljaju povratne informacije o svojoj nastavi te ju u skladu s time mijenjaju i unaprjeđuju ili pak zadržavaju metode i načine rada koji su se pokazali uspješnima i dobro prihvaćenima od strane studenata.

Komentari koje dobiju od studenata imaju motivacijsku funkciju te ih nerijetko mladi znanstvenici emocionalno doživljavaju, a mogu biti i shvaćeni kao jedna vrsta osobne nagrade za uspješan nastavni rad. Kada je riječ o istraživanjima koja se bave studentskim evaluacijama nastave, ona se najčešće bave pitanjima kao što su objektivnost, valjanost i učinkovitost evaluacija ili pak njihovim mogućnostima utjecaja na promjene u nastavnom radu, međutim rjeđa su ona koja se bave utjecajem točnije pozitivnim emocionalnim reakcijama nastavnika na rezultate studentskih evaluacija koje su u nekim slučajevima vrlo izražene. Pozitivna iskustva u radu u nastavi i pozitivne povratne informacije studenata mogu poboljšati nastavnikovu samopercepciju nastavničke uloge (Lutovac, Kaasila, Komulainen i Maikkola, 2017). Nastavnici koji evaluacije doživljavaju na pozitivan način, vide evaluacije kao priliku za profesionalni razvoji i motivirani su za uvođenje promjena (Lutovac, Kaasila, Komulainen i Maikkola, 2017). To što su njihove reakcije na evaluacije dobre, ne znači nužno da je i sadržaj evaluacija isključivo pozitivan, već da ih nastavnici mogu racionalno percipirati i u njima identificirati probleme koje trebaju razriješiti. Takvi nastavnici imaju tendenciju da sa studentima grade pozitivne odnose i ohrabruju ih za preuzimanje odgovornosti za vlastito učenje (Lutovac, Kaasila, Komulainen i Maikkola, 2017). Također valja reći i to da se u nekim slučajevima, pored osobnog priznanja i pozitivnih emocionalnih reakcija, visoki rezultati postignuti na studentskim evaluacijama nastave koriste kao kriterij za dodjeljivanje nagrada na institucionalnoj/sveučilišnoj razini, a to formalno priznanje pruža dodatan izvor motivacije mladim znanstvenicima.

6.2.2.3. Višestruki utjecaji na studente

Kada je riječ o značajnim međuljudskim odnosima na institucionalnoj razini, u posebnu kategoriju svakako spada odnos mladih znanstvenika prema studentima čija je uloga u procesu

stvaranja/njegovanja pozitivnog odnosa prema radu u nastavi ključna. Osobni odnos mladih znanstvenika prema studentima može varirati, pa su tako neki odnosi više neformalni i neslužbeni dok su drugi više formalni, međutim neovisno o stupnju formalnosti komunikacije sa studentima, mladi znanstvenici koji imaju pozitivan odnos prema radu u nastavi sa studentima nastoje njegovati suradničke odnose, dobru komunikaciju, poštivanje i povjerenje. Važno im je da odnos sa studentima bude kolegijalan, prijateljski i profesionalan.

Mladi znanstvenici koji imaju pozitivan odnos prema nastavi, nastoje na svoje studente utjecati na više načina. Prvo je dakako kroz izravan rad u nastavi. Na nastavi od studenata očekuju da samostalno i odgovorno pristupe učenju i ispunjavanju obveza, pri čemu se trude da ozračje bude radno i ugodno. Važno im je da studenti prepoznaju njihovu strast i posvećenost koju pridaju radu u nastavi te im žele prenijeti strast za bavljenjem disciplinom i ukazati im na vrijednost i važnost discipline koju su odabrali studirati. Ne odobravaju situacije u kojima se studentima serviraju gotova znanja, već zauzimaju ulogu nastavnika koji ih usmjerava i potiče da budu samostalni i odgovorni u učenju, što upućuje na elemente pristupa poučavanju koji je usmjeren na studenta. Od studenata na završnim razinama studija očekuju višu razinu kvalitete i posvećenosti u radu, stoga im posvećuju posebnu pozornost u mentoriranju njihovih završnih i diplomskih radova, a kasnije tijekom karijere i doktorskih radova. Iz prethodnog opisa, odnos mladih znanstvenika prema studentima mogu se uočiti brojni elementi pristupa poučavanju usmjerenog na studenta, međutim također se može uočiti da ovi nalazi korespondiraju s rezultatima nekih istraživanja koja se bave karakteristikama dobre (idealne) nastavne. Primjerice, Parpala i Lindblom-Ylänne (2007) navode da je, prema mišljenju nastavnika, dobra ona nastava u kojoj studenti aktivno stječu znanja, a uloga nastavnika je motivirati i nadahnuti studente pri čemu atmosfera na nastavi treba biti poticajna i ugodna, a svi studenti jednaki i ohrabreni da postavljaju pitanja. Temeljem učenoga može se argumentirati da nastavnici koji imaju pozitivan odnos prema nastavi zapravo jesu dobri nastavnici koji nastavu realiziraju kvalitetno, međutim u kontekstu dosega ovog istraživanja, ovaj argument, iako je indikativan, zahtijeva dodatnu empirijsku provjeru.

Osim kroz suradnju sa studentima kroz redovitu nastavu, nastoje ih dodatno angažirati u različitim dodatnim (primjerice izvannastavnim) aktivnostima kako bi razvijali svoje vještine i kompetencije. Mladi znanstvenici samostalno (ili u krugu svojih mikrokultura) pokreću na svojim institucijama inicijative sa željom da doprinesu kvaliteti studiranja svojih studenata. Neke od tih aktivnosti primjerice mogu biti uključivanje studenata u rad udruga, učenje

zalaganjem u zajednici, volontiranje, poticanje studenata na objavljivanje (zajedničkih) radova u zbornicima i časopisima, sudjelovanje u projektima i radionicama neovisnima o redovitoj nastavi na kojima dodatno mogu usavršavati svoja znanja. Neke od takvih inicijativa prepoznaju se kao primjeri dobre prakse izvođenja nastave, te stoga nerijetko prerastaju i u formalne inicijative koje se potom provode na razini čitave institucije. Kroz ovaj primjer prepoznaju se obilježja tzv. „*bottom up*“ uvođenja inovacija u rad visokoškolskih institucija te se uočava da se mladi znanstvenici tako prilagođavaju akademskim potrebama studenata, kontinuirano oslušuju što studente zanima i u tom ih smjeru usmjeravaju.

Nadalje, mladi znanstvenici koji imaju pozitivan odnos prema radu u nastavi snažno se zalažu za to da studente treba poticati na raspravu, kritičko razmišljanje i rješavanje problema i to ne samo u kontekstu gradiva koje se na nastavi obrađuje već i u kontekstu društvenih aktualnosti koje nadilaze sadržaj kolegija. Drugim riječima, razmišljaju o tome kako mogu doprinijeti razvoju vrijednosnog sustava kod studenata – borbu za vlastita prava i izražavanje kritičkog mišljenja. Nastoje ih motivirati na učenje i aktivno sudjelovanje u nastavi te doprinijeti razvoju kompetencija za život i zapošljavanje kao što su samosvjesnost i uspješno nošenje s izazovima na tržištu rada. Nerijetko su spremni doprinijeti i rješavanju osobnih (privatnih) problema studenata budući da nastoje razumjeti poziciju studenata, pri čemu se često prisjećaju svojih osobnih iskustva studiranja i izazova s kojima su se suočavali.

Temeljem ovih različitih pregleda mogućih utjecaja na studente u odnosu mladih znanstvenika prema studentima mogu uočiti i elementi tzv. „etike brige“ (Tronto, 1993; 2010; Held, 2006; Noddings, 2012). U suštini, etika brige podrazumijeva angažman u zadovoljavanju potreba drugih za koje smo odgovorni (Held, 2006), a u ovom slučaju nastavnici prepoznaju svoju odgovornost prema studentima i njihovim potrebama. Neki autori sugeriraju da bi etika brige trebala biti sastavni dio profesionalnog razvoja sveučilišnih nastavnika upravo zbog potencijala da unaprijedi nastavnikove sposobnosti prosudbe potreba studenata (Bozalek i sur., 2014; Bennoun, Haeberli i Schaub, 2018). Tronto 1993. (prema Bozalek, McMillan, Marshall, November, Daniels i Sylvester, 2014) ističe pet elemenata etike brige koji se mogu promatrati u različitim kontekstima (ne nužno u samo u obiteljskim odnosima, kojima se često bave autori koji istražuju etiku brige), a to su pozornost, odgovornost, kompetentnost, responzivnost i povjerenje. Ovi elementi mogu se prepoznati i u donosu mladih znanstvenika prema studentima. Pozornost podrazumijeva mogućnost prepoznavanja tuđih potreba; odgovornost znači da, jednom kada su potrebe prepoznate, potrebno je preuzeti odgovornost za njihovo

ispunjavanje; kompetentnost podrazumijeva poduzimanje konkretnih radnji u ispunjavanju tih potreba; responzivnost podrazumijeva svojevrsno oslušivanje reakcija nakon što je briga iskazana/pomoć pružena; povjerenje je rezultat cjelokupnog procesa u kojem ljudi razumijevaju da se mogu osloniti na druge ljude i osloniti na njihovu pomoć (Tronto, 1993. prema Bozalek i sur., 2014). Slijedeći navedenu analogiju, temeljem iskustva mladih znanstvenika koji imaju pozitivan odnos prema radu u nastavi, može se zaključiti da prepoznaju potrebe studenata (kako navode, – oslušuju ih i prate); promišljaju o načinima kako će odgovoriti na njihove potrebe, u kontekstu dostupnih resursa i vlastitih mogućnosti; zatim poduzimaju konkretne radnje (npr. uključuju studente u izvannastavne aktivnosti, volontiranje, potiču na istraživački rad), responzivnost se zatim očituje kroz evaluaciju nastavnoga procesa, a povjerenje kroz stvaranje čvrstih i kolegijalnih veza sa studentima koji teže ostvariti nova znanja i kompetencije.

6.2.3. Makrorazina

Istraživačko pitanje na makrorazini profesionalne socijalizacije glasi „*Kako na razvoj pozitivnog odnosa spram nastavne djelatnosti utječe kontekst znanstvene discipline u kojem mladi znanstvenik djeluje?*“, međutim, u ovoj studiji slučaja detektiranje obilježja koja daju odgovor na postavljeno istraživačko pitanje predstavlja svojevrsan izazov budući da se utjecaj disciplinarne socijalizacije na razvoj pozitivnog odnosa spram rada u nastavi teže prepoznaje. Rezultati prijašnjih istraživanja često upućuju na važnost disciplinarne kulture u kontekstu nastavnoga rada. Primjerice, istraživanja upućuju na specifičnosti pristupa poučavanju u pojedinim disciplinama (npr. Rotidi, Collins, Karalis i Lavidas, 2017), na dihotomiju u poimanju nastavnoga procesa između nastavnika u „tvrdim“ i „mekim“ znanostima (npr. Kálmán, Tynjälä i Skaniakos, 2020) kao i na različite procese formiranja profesionalnog (nastavnog i znanstvenog) identiteta koji se događaju u kontekstu disciplinarne kulture (npr. Brajdić Vuković, 2012., Henkel, 2005). U skladu s navedenim, moglo se pretpostaviti da će disciplinarna obilježja profesionalne socijalizacije koja doprinose razvoju pozitivnog odnosa spram rada u nastavi također varirati s obzirom na disciplinarnu pripadnost mladih znanstvenica, međutim to se u ovoj studiji slučaja nije u značajnoj mjeri dalo uočiti.

Nekoliko je mogućih razloga tome. Prvo, jedan od mogućih razloga koji je doprinio ovakvom ishodu leži u činjenici da se u ovom istraživanju nisu otkrivala specifične discipline (točnije polja i grane prema klasifikaciji znanstvenih područja u sustavu znanosti i visokog obrazovanja RH) budući da otkrivanje pojedinosti o disciplini direktno utječe (u nekim

slučajevima) na mogućnost otkrivanja identiteta sudionika istraživanja. Sukladno tome, može se reći da ovo istraživanje ima donekle ograničen doseg kada je riječ o promatranju utjecaja disciplinarnog konteksta na razvoj pozitivnog odnosa spram rada u nastavi. Pored toga, valja reći i to da, iako je disciplinarna zajednica transnacionalnog karaktera jer uključuje međunarodno referentne zajednice i standarde (Brajdić Vuković, 2012), osobitosti disciplinarne kulture u kontekstu ovog istraživanja dominantno su smještene u nacionalnim odnosno institucionalnim okvirima. To bi značilo da „uronjenost u snažne mikrokulture“, koje je prepoznato kao obilježje profesionalne socijalizacije na institucionalnoj (mezo) razini, zapravo istovremeno predstavlja i uronjenost u procese disciplinarne socijalizacije budući da su članovi tih zajednica nastavnici i znanstvenici koji se mahom bave istim disciplinama. Drugim riječima, kontekst znanstvene discipline u kojem mladi znanstvenik djeluje zapravo predstavlja kontekst lokalnog institucijskog okruženja u kojemu interakcije među nastavnicima služe kao kanali za prijenos disciplinarnih obilježja u radu nastavi. Unatoč navedenim izazovima, u nastavku slijedi prikaz detektiranih ključnih obilježja profesionalne socijalizacije čiji je doprinos prepoznat u kontekstu razvoja pozitivnog odnosa spram rada u nastavi, a zajednički je svim sudionicama istraživanja, neovisno o disciplinama iz kojih dolaze.

6.2.3.1. Disciplina se uči kroz praksu i iskustvo

Neovisno o disciplini iz koje dolaze, mladim znanstvenicima koji imaju pozitivan odnos prema radu u nastavi zajedničko je to da svoj nastavni rad vide kao prostor gdje će studenti kroz praktičan rad i iskustveno učenje moći stjecati znanja o disciplini koju su odabrali kao svoju buduću profesiju / zanimanje. Iako je riječ o znanstvenicima koji dolaze iz različitih disciplina, mladi znanstvenici složiti će se u mišljenju da se disciplina najbolje može naučiti jedino ako se studentima u nastavi omogući da na opipljiv, konkretan i praktičan način stječu znanja, da uče kroz praktičan rad i aktivan angažman u zajednici (primjerice, volontirajući ili kroz izvannastavne aktivnosti) (ovo se obilježje češće prepoznaje u kontekstu prirodnih, biotehničkih i biomedicinskih znanosti) te kroz argumentiranu raspravu temeljenu na primjerima iz stvarnog života (obilježje društvenih i humanističkih znanosti). Uočava se da na vrlo sličan način razmišljaju mladi znanstvenici koji primjerice dolaze iz područja biomedicine i zdravstva te područja biotehničkih znanosti kojima je izrazito važno da se znanje stječe kroz rad u laboratorijima, praktikumima, klinikama, na terenu i sl., gdje studenti stječu potrebne praktične vještine i kompetencije koje ne mogu steći slušajući predavanja, dok je u društvenim

i humanističkim znanostima snažnije naglašena potreba za argumentiranom raspravom, ali ponovo u kontekstu njezine praktične primjene.

Neka istraživanja pokazala su da disciplina uvjetuje odabir pristupa poučavanja pri čemu će sveučilišni nastavnici iz tzv. „tvrdih“ disciplina češće primjenjivati pristup usmjeren na sadržaj tj. na nastavnika, dok će oni koji poučavaju „meke“ discipline bili više usmjereni na studente (Lueddeke, 2003; Trigwell, 2002 prema Lindblom - Ylänne, Trigwell, Nevgi i Ashwin, 2006). Međutim, u kontekstu ovoga istraživanja, iako se može raspravljati o specifičnostima u poimanju nastavnoga procesa s obzirom na disciplinu, nisu uočene ovakve podjele. Zaključak ovog istraživanja jest da učenje o zakonitostima discipline, kako ga vide mladi znanstvenici koji imaju pozitivan odnos spram rada u nastavi, treba biti dinamično i praktično iskustvo zasnovano na stvarnim problemima na kojima studenti mogu učiti kako bi bili čim spremniji nositi se s takvim problemima kada stupe na tržište rada. Istraživanja koja se bave utjecajem disciplinarnog konteksta na nastavni proces upućuju na to da je za odabir adekvatnih nastavnih metoda važno razumijevanje discipline te da je važno razumijevanje lokalnog i društvenog konteksta u kojemu je disciplina smještena (Bager-Elsborg, 2019). U skladu s time, programi profesionalnog razvoja nastavnika trebali bi njegovati kulturu različitih disciplina (Blanton i Stylianou, 2009), a na to upućuju iskustva mladih znanstvenika koji govore o tome da za nastavni rad u kontekstu specifičnosti svojih disciplina najčešće nisu bili adekvatno pripremljeni.

6.3. Otvorena pitanja i mogućnosti daljnjeg istraživanja

Sudionice ovog istraživanja odabrane su za sudjelovanje u istraživanju s obzirom na to da su u njihovom profesionalnom iskustvu prepoznata obilježja pozitivnog odnosa spram rada u nastavi. Riječ je o mladim znanstvenicama u čijem se radu u nastavi mogu prepoznati izrazito ugodna i pozitivna emocionalna iskustva koja se vezuju uz proces poučavanja i rad sa studentima. U radu sa studentima mogu se prepoznati obilježja pristupa poučavanju koji je usmjeren na studente i njihove potrebe. Riječ je također o mladim znanstvenicama koje usavršavanje u nastavničkim kompetencijama i sudjelovanje u programima profesionalnog razvoja smatraju važnima te podjednako valoriziraju važnost nastavnoga i znanstvenoga rada. Uvidom u procese njihove profesionalne socijalizacije iz različitih perspektiva (njihova osobna perspektiva, perspektiva mentora i značajnih drugih, perspektiva studenata i sl.) može se uočiti da je riječ o uspješnim mladim znanstvenicama, odnosno znanstvenicama čiji se karijerni putevi mogu smatrati uspješnima. Iako karijerni uspjeh u akademskoj zajednici ne predstavlja

predmet ovog istraživanja, ipak valja prodiskutirati pojavnost nekih uočenih perspektiva koje je ovo istraživanje iznjedrilo, iako to nije bilo u fokusu istraživanja.

Polazeći od suvremenih teorija razvoja karijere, uspjeh u karijeri može se definirati kao postizanje poželjnih ishoda povezanih s radom u bilo kojem trenutku karijere (Arthur, Khapova i Wilderom, 2005). Subjektivni doživljaj karijernog uspjeha podrazumijeva shvaćanje i procjenjivanje vlastite karijere u kontekstu osobnih kriterija i vrijednosti, pa tako pojedinci uspjeh vrednuju različito s obzirom na to koliko vrijednost pridaju različitim čimbenicima kao što su prihodi, sigurnost zaposlenja, mjesto posla, status, napredovanje, mogućnosti za učenje i usavršavanje, važnost posla u odnosu na osobno i obiteljsko vrijeme itd. Za razliku od subjektivnog, procjena objektivnog uspjeha u karijeri dolazi izvana, drugim riječima odražava društveno, a ne osobno shvaćanje karijernog uspjeha (Arthur, Khapova i Wilderom, 2005). Karijerni uspjeh u akademskoj zajednici, neovisno o tome sagledavaju li se objektivni ili subjektivni pokazatelji uspjeha, predstavlja širok pojam i drugačije se definira s obzirom na različite visokoškolske kontekste u kojima se proučava. Primjerice, za očekivati je da će se definicija karijernog uspjeha (barem na razini poimanja objektivnog uspjeha) razlikovati na sveučilištima koji su strateški više usmjerena na istraživačku djelatnost, za razliku od onih koji to nisu ili pak da će se razlikovati s obzirom na disciplinarna područja. Istraživanja također upućuju i na postojanje razlika u poimanju i ostvarivanju uspjeha u akademskoj zajednici s obzirom na spol akademskih djelatnika (Kirchmeyer, 2006).

Za razumijevanje poimanja karijernog uspjeha u akademskoj zajednici, ali isto tako i za razumijevanje rezultata ove studije slučaja, značajno je kvalitativno istraživanje autorice Sutherland (2017) koja istražuje kako karijerni uspjeh percipiraju mladi istraživači. Istraživanje je pokazalo je da mladi znanstvenici objektivnim pokazateljima uspjeha smatraju znanstvenu produktivnost, stjecanje uvjeta za napredovanje u karijeri, status (primjerice reputacija u disciplini ili rad na respektabilnom sveučilištu, pozive na suradnju u internacionalnim kolaboracijama, nagrade za uspjeh u radu u nastavi i istraživanju, preuzimanje odgovornih uloga na razini fakulteta ili sveučilišta), izvrsnost u radu u nastavi te adekvatnu plaću. Subjektivni pokazatelji uspjeha, dakle pokazatelji koji su mladim znanstvenicima osobno važni, ponešto se razlikuju od objektivnih, a podrazumijevaju primjerice zadovoljstvo životom u širem smislu (npr. uspješnost balansiranja privatnog i poslovnog života, sreća, zdravlje); doprinos zajednici (npr. povezivanje s lokalnom zajednicom, utjecaj na ponašanje i razmišljanje ljudi); sloboda (npr. sloboda u izboru područja istraživanja i poučavanja); zadovoljstvo poslom (npr. osjećaj samopouzdanja u ulozi nastavnika i znanstvenika) te utjecaj

na studente (npr. inspiriranje studenata, utjecaj na njihovo razmišljanje i sl.) (Sutherland, 2017).

Nalazi prikupljeni u ovoj studiji slučaja uvelike se podudaraju sa subjektivnim opisom karijernog uspjeha. Prema ovim kriterijima procjene uspješnosti, karijerni putevi mladih znanstvenica koji njeguju pozitivan odnos spram rada u nastavi, zasigurno bi se mogli smatrati uspješnima budući da je riječ o mladim znanstvenicama koje su uspješne u balansiranju privatnog i poslovnog života, iskazuju veliko zadovoljstvo poslom, samopouzdanje su u ulozi nastavnica i znanstvenica te kroz svoj nastavni rad imaju mogućnost utjecaja na studente i na širu zajednicu. Iako se ovo istraživanje nije eksplicitno bavilo percepcijom karijernog uspjeha niti povezanošću karijernog uspjeha s pozitivnim odnosom spram rada u nastavi, uočeni obrasci su indikativni i motiviraju na daljnje i dublje istraživanje ove teme. Drugim riječima, ovi indikativni nalazi otvaraju novo istraživačko pitanje kojim bi se trebalo utvrditi je li i na koji način pozitivan odnos spram rada u nastavi dobar indikator karijernog uspjeha mladih znanstvenika i znanstvenica u akademskoj zajednici (i/ili obrnuto).

6.4. Ograničenja istraživanja

U kontekstu ovog poglavlja valja prodiskutirati i prepoznata ograničenja ovog istraživanja. Prvo, valja reći da ova studija slučaja ne obuhvaća mlade znanstvenike - pripadnike muške populacije kao niti slučajeve koji dolaze iz područja tehničkih znanosti, iz umjetničkog područja te interdisciplinarnih područja znanosti i područja umjetnosti što bi omogućilo veću diversificiranost slučajeva i sagledavanje fenomena koji se istražuje iz različitih perspektiva. Unatoč tome, nalazi prikupljeni ovim istraživanjem vrijedni su u kontekstu razumijevanja profesionalne socijalizacije mladih znanstvenica u hrvatskom visokoobrazovnom sustavu kao i u kontekstu mogućnosti transferiranja podataka u drugi društveni kontekst odnosno na druge kategorije mladih znanstvenika. Sljedeće ograničenje reflektira se kroz inzistiranje na strogoj primjeni načela povjerljivosti i anonimnosti svih sudionika ovog istraživanja kao i institucija s kojih dolaze što je za studiju slučaja (koja na iscrpan i sveobuhvatan način nastoji prikupljati i analizirati podatke), predstavljalo velik izazov. Poštivanje ovog načela značilo je nemogućnosti prikazivanja vrlo značajnih detalja iz opisa profesionalne biografije i procesa profesionalne socijalizacije koje bi mogle uputiti na identitet sudionika istraživanja. Prilikom analize institucijskog okruženja nisu navedene reference na kojima se analiza temelji, stoga se od čitatelja ove disertacije očekuje velika mjera povjerenja spram prikazanih rezultata i istraživačkih odluka donesenih u ovom istraživanju.

Poštivanje anonimnosti institucija djelomično predstavlja izazov i u kontekstu iscrpnog opisa disciplinarnog konteksta (makrorazine profesionalne socijalizacije) budući da su pojedinim slučajevima otkrivanje specifične discipline kojom se osoba bavi automatski znači i otkrivanje institucije na kojoj je zaposlena.

7. ZAKLJUČCI I PREPORUKE

7.1. Zaključna razmatranja i preporuke za unaprjeđenje sustava podrške mladih znanstvenika

Na samom početku ovog doktorskog rada prikazana je uvodna ilustracija u kojoj su predstavljene sudionice ovoga istraživanja – mlade žene, nastavnice i znanstvenice zaposlene na različitim visokoškolskim institucijama i u različitim područjima znanosti u sustavu visokog obrazovanja u Republici Hrvatskoj. Opći cilj ovog istraživanja bio je utvrditi koji su procesi, mehanizmi i događaji u procesu profesionalne socijalizacije mladih znanstvenica doprinijeli razvoju njihova pozitivnog odnosa spram rada u nastavi.

Za potrebe ovog istraživanja izrađen je konceptualni okvir koji sadržava koncept pozitivnog odnosa prema nastavi i koncept profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika u nastavnu djelatnost. Pozitivan odnos prema radu u visokoškolskoj nastavi predstavlja inovaciju budući da je riječ o novom konceptualnom okviru razvijenom za potrebe ovog istraživanja temeljem pregleda literature iz područja visokog obrazovanja. Pozitivan odnos prema radu u visokoškolskoj nastavi četverodimenzionalan je koncept koji obuhvaća emocionalnu dimenziju, dimenziju profesionalnog razvoja, dimenziju konstruktivističkog pristupa učenju i poučavanju te dimenziju povezanosti nastavnog i istraživačkog rada. Nadalje, iz postojeće literature u području visokoga obrazovanja, preuzet je konceptualni okvir koji se koristi u istraživanjima profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika koji obuhvaća trirazinsku analizu. Ukratko, mikrorazina analize proučava osobnu razinu i osobna pitanja koja utječu na profesionalnu socijalizaciju; mezorazina podrazumijeva proučavanje institucije zaposlenja i obrazovanja, dok se makrorazina analize profesionalne socijalizacije odnosi na disciplinarnu socijalizaciju (Brajdić Vuković, 2012).

Da bi se istražilo kako na razvoj pozitivnog odnosa spram nastavne djelatnosti utječe kontekst mikro, mezo i makro razine profesionalne socijalizacije, odabran je kvalitativni metodološki pristup i u okviru njega, strategija studije slučaja. Za potrebe ovog istraživanja odabrano je pet žena – mladih znanstvenica – u čijem su profesionalnom iskustvu prepoznata obilježja pozitivnog odnosa spram rada u nastavi što ih čini intenzivnim slučajevima, odnosno slučajevima bogatim iskustvom koje je u fokusu istraživanja. Odabir slučajeva izvršio se temeljem analize intervjua provedenih u okviru projekta APROFRAME u kojemu su sudionice

ovoga istraživanja sudjelovale tijekom 2015. godine. Studija slučaja dizajnirana je tako da se istraživanju svakog od slučajeva najprije pristupilo pojedinačno i to tako da su napravljeni i analizirani intervjui s mladim znanstvenicama nakon čega je uslijedila faza refleksije sudionica istraživanja na rezultate ove analize te su za svaki pojedinačni slučaj definirani daljnji koraci u istraživanju. Ti daljnji koraci odnosili su se na intervjuiranje „značajnih drugih“ – osoba iz profesionalnog okruženja mladih znanstvenica; zatim na analiza studentske perspektive (analizu studentskih evaluacija nastave i fokus grupa sa studentima), a paralelno s ovim fazama naplavljena je i analiza dokumentacije koja opisuje institucije na kojima su sudionice zaposlene. Terenski dio istraživanja i analiza dokumentacije provodio se tijekom 2018. i 2019. godine. Ovakav dizajn studije slučaja doprinio je triangulaciji metoda i prikupljanja podataka, što se smatra jednim od ključnih obilježja kvalitativne studije slučaja, a također je napravljena i procjena kriterija valjanosti istraživanja.

Temeljni zaključci i preporuke koje proizlaze iz ovog istraživanja su sljedeći:

1. Na mikrorazini profesionalne socijalizacije, cilj je bio saznati koje su osobne predispozicije mladih znanstvenika (osobne karakteristike, iskustva, stavovi, vrijednosti) koje utječu na razvoj pozitivnih odnosa spram nastavne djelatnosti. Zaključak je da su mladi znanstvenici koji imaju pozitivan odnos spram rada u visokoškolskoj nastavi, ***rano prepoznaju svoju sklonost spram nastavnoga rada*** (npr. u ranom djetinjstvu, za vrijeme srednje škole i sl.) što znači da se pozitivan odnos prema radu u nastavi počinje formirati izvan okvira profesionalne socijalizacije odnosno prije samog dolaska na radno mjesto mladog znanstvenika – sveučilišnog nastavnika. Nadalje, mladi znanstvenici koji imaju pozitivan odnos spram rada u visokoškolskoj nastavi iskazuju ***zadovoljstvo bavljenja akademskom profesijom*** što se očituje kroz izraženu ljubav, strast i intrinzičnu motivaciju za obavljanje svoga posla i to nastavnoga jednako kao i znanstvenoga dijela posla, a isti sustav vrijednosti može se prepoznati i u iskustvima osoba s kojima blisko surađuju. Pored toga, mladi znanstvenici koji imaju pozitivan odnos spram rada u visokoškolskoj nastavi jesu osobe s ***dobro razvijenim „mekim vještinama“*** koje se prepoznaju u njihovim izraženim komunikacijskim vještinama, profesionalnosti i samokritičnosti.
2. Na mezorazini profesionalne socijalizacije, cilj je bio odgovoriti na pitanje kako na razvoj pozitivnog odnosa spram nastavne djelatnosti utječe kontekst institucije na kojoj mladi znanstvenik djeluje te značajni socijalizacijski procesi (mentorstvo, suradnički odnosi) koji se događaju na razini institucije. Prvo, rezultati istraživanja upućuju na

zaključak da se pozitivan odnos spram rada u visokoškolskoj nastavi razvija se tako da su mladi znanstvenici „uronjeni“ u *snažne mikrokulture* odnosno da su članovi neformalnih, bliskih i kolegijalnih zajednica ljudi iz institucijskoga okruženja u kojima se nastavnici međusobno podupiru i razmjenjuju profesionalna iskustva (a nerijetko grade i privatne odnose). Drugo, pozitivan odnos mladih znanstvenika spram rada u visokoškolskoj nastavi razvija se neovisno o tome jesu li i u kojoj mjeri dostupni institucionalni mehanizmi potrebni za profesionalni razvoj nastavnika. Postojeći institucionalni mehanizmi najčešće su *nedostatni* (što znači da mladi znanstvenici očekuju bolje mogućnosti za svoj profesionalni razvoj u nastavnoj ulozi) i *neformalni* (što znači da se mladi znanstvenici dominantno oslanjaju na razgovor s kolegama i rezultate studentskih evaluacija nastave). Treće, pozitivan odnos mladih znanstvenika spram rada u visokoškolskoj nastavi razvija se kroz odnos sa studentima i obilježen je potrebom mladih znanstvenika da *utječu na studente na višestruke načine*. Kroz redovitu nastavu i izvannastavne aktivnosti te kroz osobni pristup studentima, mladi znanstvenici koji imaju pozitivan odnos prema radu u nastavi, nastoje doprinijeti njihovim iskustvima učenja, ali i kompetencijama potrebnim za život i daljnji rad.

3. Na makrorazini profesionalne socijalizacije, cilj je bio doznati kako na razvoj pozitivnog odnosa spram nastavne djelatnosti utječe kontekst znanstvene discipline u kojem mladi znanstvenik djeluje. Zaključak je da mladi znanstvenici koji imaju pozitivan odnos spram rada u visokoškolskoj nastavi, neovisno o disciplinarnom kontekstu iz kojeg dolaze, iskazuju potrebu da se specifična znanja pojedine discipline stječu tako da se studentima osiguraju uvjeti za učenje kroz *praktičan rad i iskustveno učenje*.
4. Posljednje istraživačko pitanje postavljeno u ovom istraživanju usmjereno je razumijevanje obilježja profesionalne socijalizacije koja doprinose razvoju pozitivnog odnosa mladih znanstvenika prema nastavi kako bi se donijele preporuke za unapređenje sustava podrške mladim znanstvenicima u njihovoj profesionalnoj socijalizaciji u nastavnu djelatnost. Odgovor na ovo istraživačko pitanje zapravo predstavlja praktični/društveni doprinosa ovoga istraživanja. U nastavku slijede preporuke koje proizlaze iz rezultata ovog istraživanja, a čija bi implementacija u praksi mogla doprinijeti izgradnji sustava podrške mladim znanstvenicima na početku njihovog profesionalnog puta u ulozi sveučilišnih nastavnika:

I. Profiliranje mladih znanstvenika prilikom zapošljavanja na visokoškolskim institucijama

S obzirom na to da su komunikativnost, profesionalnost, samokritičnost odnosno dobro razvijene tzv. „meke vještine“ prepoznate osobne karakteristike mladih znanstvenika koji imaju pozitivan odnos spram rada u nastavi, preporuka je da institucije profiliraju mlade znanstvenike prilikom njihova zapošljavanja u sustavu visokoga obrazovanja. Poželjno bi bilo kada bi (znanstveno-nastavne) institucije putem mehanizama zapošljavanja mladih znanstvenika dale prednost kandidatima kod kojih se ove osobine ističu odnosno kada bi u procesu odabira kandidata imali mogućnost uvida/prepoznavanja ovih osobina. Posjedovanje ovih vještina može se sagledati putem različitih testiranja, motivacijskih razgovora, probnog rada mladih znanstvenika na institucijama ili na neke druge načine. Za pretpostaviti je da će se mladi znanstvenici koji posjeduju ove osobine lakše prilagoditi izazovima rada u nastavi, ali i rada u visokom obrazovanju općenito, a to zatim doprinosi i razvoju pozitivnog odnosa spram rada u nastavi.

II. Poticanje osposobljavanja i usavršavanja mladih znanstvenika za rad u nastavi

Preporuka koja ide u smjeru stvaranja (brojnijih, kontinuiranih, pomno isplaniranih) mogućnosti za osposobljavanje i usavršavanje mladih znanstvenika za rad u nastavi svakako nije novost u hrvatskom visokoobrazovnom sustavu. Dapače, preporuka je to koja se kontinuirano ističe već dulji niz godina, međutim još se jednom pronalazi i u rezultatima ovog istraživanja. Primjerice, relevantnom možemo uzeti 2001. godinu kada je autorica Kovač u svojoj knjizi „Osposobljavanje i usavršavanje visokoškolskih nastavnika“ snažno naglasila tu potrebu, međutim tromost sustava visokog obrazovanja dovela je to toga da oblici pružanja podrške nastavnicima na početku karijere u vidu osposobljavanja i usavršavanja za rad u nastavi ovisi o unutarnjoj politici institucije (što znači da nije praksa svih institucija). Stoga među institucijama postoje velike razlike u načinima kako pristupaju ovom problemu pri čemu s jedne strane postoje institucije koje ulažu napore u organizaciju različitih oblika podrške nastavnicima za

rad u nastavi (edukacije, radionice, tečajevi i sl.) pa čak i uvode obvezu pohađanja takvih programa i vrednuju sudjelovanje u takvim programima kao kriterij napredovanja u zvanju, dok s druge strane na nekim institucijama ovakve prakse su sporadične i u njima sudjeluje tek nekolicina zainteresiranih (entuzijastičnih) nastavnika, što je moguće iščitati i iz raznih izvješća o kvaliteti nastavnoga rada na pojedinim institucijama.

Mladi znanstvenici na početku akademskog profesionalnog puta svjesni su činjenice da biti obrazovan tj. biti stručnjak u nekoj disciplini ne znači da osoba posjeduje kompetencije da svoja znanja prenese drugima. Mladi znanstvenici stoga prepoznaju potrebu za edukacijama i drugim oblicima usavršavanja putem kojih bi mogli steći znanja, primjerice o metodama dobrih govornika, o pristupu studentima s posebnim potrebama, o utjecaju koje nastavnik ima na svoje studente i sl. Drugim riječima, mladi znanstvenici u hrvatskom sustavu visokog obrazovanja koji započinju s radom u nastavi, trebaju za rad u nastavi biti educirani, a ne „prepušteni sami sebi.“ Isto tako, uvođenje mladih znanstvenika u rad u nastavi ne bi trebalo ovisiti o tome hoće li nova mlada osoba koja se zapošljava u akademskoj zajednici dospjeti u poticajno mikrokruženje i imati uzore od kojih može učiti o tome kako realizirati svoj nastavni rad, već bi institucije u što većoj mjeri trebale insistirati na uvođenju formalnih/strukturiranih mehanizama uz pomoć kojih se nastavna djelatnost može unaprijediti, a nastavnicima pomoći da se usavršavaju. Tome svakako doprinosi i uvođenje mehanizama putem kojih postignuća u radu u nastavi postaju ravnopravan kriterij u napredovanju u zvanju kao i znanstvena postignuća.

III. Unaprjeđenje procesa provođenja i implementacije rezultata evaluacija nastave

Visokoobrazovne institucije se razlikuju po tome koliku važnost pridaju cjelokupnom procesu evaluacije nastave, npr. razlikuju se u tome koliko napora ulažu u izvještavanje o rezultatima provedenih anketa, u načinima „reagiranja“ na rezultate „najuspješnijih“ i „najneuspješnijih“ nastavnika, u načinima provođenja nekih drugih oblika evaluacije nastave (npr. neformalnih) ili poticanje nastavnika na provođenje samoevaluacija. Istovremeno, mladi znanstvenici na početku karijere uvelike se oslanjaju na

rezultate studentskih evaluacija nastave. Temeljem povratnih informacija koje steknu od studenata, unaprjeđuju svoj rad u sadržajnom smislu kao i u komunikaciji i odnosu prema studentima, ispravljaju vlastite pogreške, uvode inovacije. S obzirom na to, preporuke ovog istraživanja idu u smjeru unaprjeđenja procesa evaluacije nastave u širem smislu.

Na institucionalnoj razini postoji prostor da se unaprijede prakse studentskih evaluacija nastave, nastavničkih samoevaluacija kao i suradničke procjene nastave te da se ti procesi dovedu do razine do koje će ishod (a to je podizanje kvalitete nastave) biti postignut u najvećoj mogućoj mjeri. Kada je riječ o studentskim evaluacijama nastave, valja otkloniti probleme kao što su slaba izlaznost studenata i nepovjerenje studenata u anonimnost procesa evaluiranja nastave. Također, otvara se prostor unaprjeđivanje studentskih evaluacija u kontekstu njezine svrhe kao mjernog instrumenta koji bi trebao mjeriti kvalitetu nastave, a to se jednako odnosi na formalne (institucionalne / sveučilišne) evaluacije, kao i neformalne evaluacije koje nastavnici nerijetko odluče provesti samoinicijativno i paralelno s formalnim. Također, na jednak način trebalo bi voditi računa o mehanizmima (protokolima) koji nastavnicima mogu pomoći da kvalitetno izrade samoanalizu vlastitoga nastavnoga rada. Nastava se uspješno može evaluirati i od strane suradnika – kolega, drugih nastavnika s institucije (ili čak različitih institucija) gdje također postoji prostor da institucija kroz svoju politiku kvalitete potiče ovakve aktivnosti.

Preporuka ide u smjeru razrade institucijskih priručnika/vodiča koji bi na jasan i sveobuhvatan način mogli nastavnicima predstaviti različite oblike evaluacije nastave i prednosti procesa evaluacije nastave čiji rezultati pružaju podlogu za kasnije unapređenje nastave. Iako su mnoge institucije dosada već implementirale neke od ovih preporuka (najčešće sredinom 2010-ih, kada je na hrvatskim sveučilištima započelo intenzivnije planiranje procesa osiguravanja kvalitete), valja napomenuti da bi o procesima evaluacije nastave valjalo kontinuirano promišljati, posebice ako se uzmu u obzir svi izazovi iz godine u godinu sve značajnije utječu i mijenjaju nastavni proces (npr. povećanje potreba za razvojem hibridne i e-nastave,

sve veća mobilnost studenata i nastavnika, sve veća diversifikacija studentske populacije itd.).

IV. Unaprjeđenje procesa nagrađivanja uspješnih nastavnika pri fakultetima / sveučilištima

Na fakultetima i pri sveučilištima u Republici Hrvatskoj ne postoji usustavljen način nagrađivanja uspješnih i kvalitetnih nastavnika. Na nekim institucijama postoje pravilnici koji definiraju načine nagrađivanja uspješnih nastavnika, dok neke nemaju takav institucionalni mehanizam već se vode sveučilišnom politikom i praksom. Ako i postoje mehanizmi nagrađivanja uspješnih nastavnika (bilo na institucionalnoj ili sveučilišnoj razini), kriteriji putem kojih se nagrade dodjeljuju najčešće su slabo razrađeni i dominantno vrednuju rezultate koje su nastavnici postigli putem studentskih evaluacija nastave. Osim toga, sam sadržaj nagrade također je raznolik, pa je tako moguće vidjeti nagrade u vidu javnog priznanja ili zahvalnice, a rjeđe financijske/materijalne nagrade. S druge strane, neke institucije imaju jasno definirane samo procese nagrađivanja znanstvene izvrsnosti.

Preporuke ovog istraživanja idu u smjeru razvoja novog modela nagrađivanja izvrsnih nastavnika. Model bi trebao sadržavati jasno definirane kriterije koji se procjenjuju da bi se neki nastavnik mogao smatrati uspješnim, a način na koji izvodi nastavu (nastavne metode, pristup studentima itd.) kvalitetnim, i time biti nagrađen za svoj doprinos nastavnome radu. Osim toga, model bi trebao biti posebice osjetljiv na suradnička i znanstveno nastavna znanja te, s obzirom na stupanj napredovanja u karijeri i nastavno iskustvo, omogućiti pravedan sustav nagrađivanja unutar različitih kategorija. Predloženi konceptualni okvir pozitivnog odnosa spram rada u nastavi, predstavljen u ovom istraživanju, mogao bi poslužiti kao temelj za razradu jednog takvog modela.

V. Jasnoća komuniciranja sveučilišnih / institucijskih politika i očekivanja spram mladih znanstvenika

Visokoobrazovne institucije vrlo rijetko jasno definiraju svoja očekivanja spram mladih znanstvenika, posebice kada je riječ o njihovom radu u nastavi. Iako mladi znanstvenici često jesu detektirani kao važna pokretačka

snaga institucije, najčešće se spominju tek u kontekstu obveza koje trebaju izvršiti u okviru doktorskih studija. Međutim, valja imati na umu i to da biti doktorand i zaposlenik na instituciji katkada podrazumijeva dvije sasvim različite uloge, s različitim očekivanjima i opisom poslova što znači da status mladih znanstvenika najčešće nadilazi očekivanja koja se pred njih postavljaju u okviru doktorskih studija i odnosa s mentorima.

Mladi znanstvenici vrlo su specifična skupina djelatnika visokoškolskih djelatnika koji se od ostatka akademskih djelatnika uvelike razlikuju po svojem profesionalnom iskustvu i aspiracijama. Početak karijere, proces profesionalne socijalizacije, razdoblje je u kojem trebaju usvojiti sva važna pravila i norme institucije na kojoj su zaposleni kao i discipline kojom se bave stoga je njihova uloga zahtjevna i obilježena brojnim izazovima. S obzirom na životnu dob, ovaj profesionalni period nerijetko se događa paralelno s promjenama na privatnom planu kao što su zasnivanje obitelji i preuzimanje roditeljskih uloga. U tom kontekstu institucije bi kroz svoje djelovanje jasnije trebale komunicirati svoja očekivanja spram mladih znanstvenika i baviti se mladim znanstvenicima u sadržaju svojih strateških dokumenata (a zatim, očekivano, aktivno pristupiti mladim znanstvenicima kroz različite inicijative i aktivnosti). Pod „baviti se“ misli se na jasnije definiranje sustavnih mehanizama podrške mladim znanstvenicima koji nadilaze dosada uobičajene neformalne/kolegijalne oblike podrške i/ili samostalnog snalaženja i to ne samo u nastavnim, već i u znanstvenim i administrativnim funkcijama za koje se očekuje da kvalitetno obavljaju.

VI. Poticanje razvoja pozitivnog odnosa spram rada u nastavi na osobnoj, institucionalnoj i disciplinarnoj razini

Na kraju, ali ne najmanje važno, posebno je važno poticati razvoj pozitivnog odnosa spram rada u nastavi na osobnoj, institucionalnoj i disciplinarnoj razini, a u taj proces treba uključiti aktere visokog obrazovanja na svim razinama. Kod mladih znanstvenika koji imaju pozitivan odnos prema nastavi prepoznaje se zadovoljstvo bavljenja akademskoj profesijom, njegovanje dobrih međuljudskih odnosa u institucijskim mikrokulturama kao i odnosa sa studentima. U tom kontekstu, poticati i njegovati „kulturu“ pozitivnog odnosa spram rada u nastavi donosi brojne benefite koji bi u

konačnici mogli biti pokretači sustava podrške mladim znanstvenicima u njihovoj profesionalnoj socijalizaciji u nastavnu djelatnost.

7.2. Zaključna samorefleksija

U zaključcima ovog doktorskog rada smatram relevantnim iznijeti kratki osobni osvrt – (samo)refleksiju na cjelokupan proces istraživanja. Imajući na umu činjenicu da se od kvalitativnih istraživača očekuje da budu vrsni poznavatelji primjene različitih metoda i interpretacije kvalitativnih podataka te činjenicu da je studija slučaja kompleksna istraživačka metoda, rad na ovoj studiji slučaja predstavljao je osobni i profesionalni izazov. Proces rada na ovoj studiji slučaja bio je često zahtjevan, ali istovremeno obilježen željom da doprinese ne samo poznavanju specifične teme kojom se bavi, nego i etabliranju studije slučaja kao legitimne, rigorozne, ali i nadasve zanimljive istraživačke strategije. Ovaj prostor zaključnih razmatranja stoga ću iskoristiti za kratko iznošenje osobnog iskustva u provođenju studije slučaja s mišlju da bi moja osobna iskustva koje sam stekla mogla biti korisna i drugim istraživačima, posebice onima koji, kao i ja, studiju slučaja provode po prvi puta.

Posebnu pažnju posvetila sam promišljanju o pitanjima etičnosti i postupanja prema sudionicima ovog istraživanja, ali i propitivanju svoje vlastite uloge u procesu istraživanja. Moja prethodna istraživačka iskustva uglavnom su se odnosila na rad na kvantitativnim istraživanjima ili pak na kvalitativnim podacima, koje nisam osobno prikupljala. Studija slučaja dovela me u sasvim drugu istraživačku ulogu koja podrazumijeva dugotrajno i vrlo detaljno sagledavanje osobnih priča iza kojih se kriju stvarni sudionici i njihovi životi (a ne samo brojke pretočene u baze podataka). Drugim riječima, kada istraživač piše o rezultatima svoje studije slučaja, on tada nema pred sobom samo transkripte razgovora i dokumente koje analizira, već ima cijelu osobu. Za tu osobu istraživač zna kako izgleda, zna i kako izgleda njezin dnevni boravak ili ured na fakultetu, zna kako joj se zove dijete i čime joj se bavi suprug i roditelji, a zna i koji joj je omiljeni kafić u blizini fakulteta u kojem rado pije kavu s kolegicama s posla. Gotovo da je nemoguće odvojiti se od ovih dojmova, međutim to detektiranje osobnih dojmova i osvještavanje da istraživački proces ne smije biti kontaminiran osobnim dojmom, od iznimnog je značenja.

Jedna od najznačajnijih spoznaja koju sam stekla tijekom rada na ovom istraživanju svakako jest činjenica da je dizajn studije slučaja fleksibilan i uvelike ovisi o odlukama istraživača. Mala je vjerojatnost da će nacrt studije slučaja biti u potpunosti realiziran onako kako je zamišljen budući da tijekom istraživanja ovisi o podacima koji se prikupljaju, obrađuju i

zatim otkrivaju nova pitanja i perspektive koje tek treba istražiti. Imajući to na umu, odluke koje istraživač donosi ne bi trebale biti uvjetovane osobnim dojmovima i očekivanjima, već znanjem i iskustvom istraživača te njegovim sposobnostima intuitivnog razumijevanja slučaja kojeg istražuje. Pored toga, kako tvrdi autorica Simons (2012), kvalitativna studija slučaja uvelike ovisi i o interpretativnim vještinama istraživača. Unatoč izobilju metodološke literature koja se bavi pitanjima studije slučaja (što je ponekad predstavljalo „dvosjekli mač“ odnosno otežavalo proces odabira adekvatne literature), istraživački proces nerijetko donosi brojna pitanja za koja u literaturi najčešće nema jednoznačnih uputa kako na njih odgovoriti. Neka od tih pitanja su primjerice kako uopće definirati, a zatim i odabrati slučaj/slučajeve; koji broj slučajeva je primjeren (i kako to argumentirati); kako u čitavom procesu istraživanja brinuti o tome da načela znanstvene rigoroznosti budu zadovoljena i sl.? Sve to mogu biti veliki, ali zasigurno premostivi izazovi za istraživače početnike.

Za premostiti navedene izazove stoga je važno opskrbiti se podrškom u obliku adekvatne i vjerodostojne metodološke literature, ali i savjetima starijih i iskusnijih kvalitativnih istraživača. Upravo fleksibilan dizajn studije slučaja katkada je predstavljao izazov u ovom istraživanju, stoga su mnoge odluke donesene su tek nakon brojnih konzultacija s literaturom kao i sa stručnjacima iz ovog područja, a sve s ciljem postizanja što veće razine znanstvene rigoroznosti. S druge strane, fleksibilnost u istraživanju donijela je brojne nove perspektive u promatranju slučajeva koji su se istraživali i obilježila rad na ovoj studiji slučaja kao nepredvidiv i uzbudljiv istraživački proces.

8. LITERATURA

1. Acker, S. i Dillabough, J. A. (2007). Women 'Learning to Labour' in the 'Male Emporium': Exploring Gendered Work in Teacher Education." *Gender and Education* 19(3): 297–316.
2. 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*, str. 20-29, Proceedings of ASET-HERDSA 2000 Conference, Toowoomba, Qld, 2-5 July 2000. ASET and HERDSA.
3. 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.
4. Adenike, A. (2011). Organizational Climate as a Predictor of Employee Job Satisfaction: Evidence from Covenant University. *Business Intelligence Journal*, 4(1), 157-166.
5. Åkerlind, G. S. (2007). Constraints on academics' potential for developing as a teacher. *Studies in Higher Education*, 32(1), 21-37.
6. Åkerlind, S. (2004). A new dimension to understanding university teaching. *Teaching in Higher Education*, 9:3, 363-375.
7. Alispahić, S. (2019). *Pojam vrline u Aristotelovoj etici*. Završni magistarski rad. Sarajevo: Filozofski fakultet u Sarajevu.
8. Angervall, P. i Beach, D. (2018). The exploitation of academic work: Women in teaching at Swedish universities. *Higher Education Policy*, 31(1), 1-17.
9. Anić, V. i Goldstein, I. (2002). *Rječnik stranih riječi*. 2. izd. Zagreb: Novi Liber.
10. Antoniou, P., Kyriakides, L. i Creemers, B. (2011). Investigating the effectiveness of a dynamic integrated approach to teacher professional development. *CEPS journal*, 1(1), 13-41.
11. Arbuckle, J. i Williams, B. D. (2003). Students' perceptions of expressiveness: Age and gender effects on teacher evaluations. *Sex Roles*, 49(9-10), 507-516.
12. Arimoto, A. (2014). Higher Education Reforms and the Academic Profession from a Comparative Perspective. *Educational Studies in Japan: International Yearbook*, 8, 5–18.

13. Arthur, M. B., Khapova, S. N. i Wilderom, C. P. (2005). Career success in a boundaryless career world. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 26(2), 177-202.
14. Babcock, L., Recalde, M. P., Vesterlund, L. i Weingart, L. (2017). Gender differences in accepting and receiving requests for tasks with low promotability. *American Economic Review*, 107(3), 714-47.
15. Bager-Elsborg, A. (2019). Discipline context shapes meaningful teaching: a case study of academic law. *Journal of Further and Higher Education*, 43(4), 508-520.
16. Bartulović, M., Kušević, B. i Širanović, A. (2012). He, she, it: gender bias in teacher–student interaction at university. *Intercultural Education*, 23(2), 147-159.
17. Basow, S. A. i Silberg, N. T. (1987). Student evaluations of college professors: Are female and male professors rated differently?. *Journal of educational psychology*, 79(3), 308.
18. Bassey, M. (2001). A solution to the problem of generalisation in educational research: Fuzzy prediction. *Oxford Review of Education*, 27(1), 5-22.
19. Baxter, P. i Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The qualitative report*, 13(4), 544-559.
20. Begoray i Banister (2010). Reflexivity. U A. J. Mills, G. Durepos i E. Wiebe (ur.), *Encyclopedia of case study research*, str. 789-790. Los Angeles / London / New Delhi / Singapore / Washington DC: Sage Publications, Inc.
21. Bennoun, S., Haeberli, P. i Schaub, M. (2018). Taking an ethics of care perspective on two university teacher training programmes: the ethics of care & academic development. *South African Journal of Higher Education*, 32(6), 137-152.
22. Berry, K. i Cassidy, S. (2013). Emotional labour in university lecturers: Considerations for higher education institutions. *Journal of Curriculum and Teaching*, 2(2), 22-36.
23. Berry, K. i Cassidy, S. (2013). Emotional labour in university lecturers: Considerations for higher education institutions. *Journal of Curriculum and Teaching*, 2(2), 22–36.
24. Biglan, A. (1973). Characteristics of Subject Matter in Different Academic Fields. *Journal of Applied Psychology*, 57(3), 195–203.
25. Bilić, R., Šćukanec, N., Sinković, M., Svalina, N., Škopelja, S. i Turk, M. (2016). *Uloga transparentnosti u unapređivanju kvalitete visokog obrazovanja*. Zagreb: Institut za razvoj obrazovanja, 148-151.

26. Blanton, M. L. i Stylianou, D. A. (2009). Interpreting a community of practice perspective in discipline-specific professional development in higher education. *Innovative Higher Education*, 34(2), 79-92.
27. Bogнар, L. i Kragulj, S. (2010). Kvaliteta nastave na fakultetu. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 56(24), 169-182.
28. Boysen, G. A. (2016). Using student evaluations to improve teaching: Evidence-based recommendations. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 2(4), 273.
29. Bozalek, V. G., McMillan, W., Marshall, D. E., November, M., Daniels, A. i Sylvester, T. (2014). Analysing the professional development of teaching and learning from a political ethics of care perspective. *Teaching in Higher Education*, 19(5), 447-458.
30. Brajdić Vuković, M. (2012). *Akteri profesionalne socijalizacije mladih istraživača u prirodnim i društvenim znanostima*. Doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet u Zagrebu.
31. Brajdić Vuković, M. (2013). Aktualni problemi profesionalne socijalizacije u novačkom sustavu: slučaj prirodnih i društvenih znanosti. *Revija za socijalnu politiku*, 20(2), 99–122.
32. Brajdić Vuković, M. (2017). „I, što se onda dogodilo?": Ključni događaji, želje, strahovi, spoznaje i obrati u narativima o iskustvima profesionalne socijalizacije mladih znanstvenica. U J. Ledić i M. Brajdić Vuković (ur.), *Narativi o profesionalnoj socijalizaciji mladih znanstvenika*, str. 73-96, Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
33. Brajdić Vuković, M. i Ledić, J. (2017). Profesionalna socijalizacija mladih znanstvenika: Teorijsko-metodološki pristup. U J. Ledić i M. Brajdić Vuković (ur.), *Narativi o profesionalnoj socijalizaciji mladih znanstvenika*, str. 13-38, Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
34. Brajdić Vuković, M. i Vignjević, B. (2017). „Mislim, ta količina posla pojela bi me u jednom trenutku": narativna analiza životno-povijesnih iskustava profesionalne socijalizacije mladih znanstvenica u nastavnu i istraživačku profesiju u hrvatskom sustavu visokog obrazovanja. U J. Ledić i M. Turk (ur.), *Nastava i istraživanje u profesionalnoj socijalizaciji mladih znanstvenika*, str. 113-146, Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
35. Bratanić, M. (2003). Kompetencija visokoškolskog nastavnika. *Odgoj, obrazovanje i pedagogija u razvitku hrvatskog društva*, Sabor pedagoga Hrvatske, HPKZ, str. 262. – 267.

36. Brew, A. (2003). Teaching and research: New relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education. *Higher Education Research & Development*, 22(1), 3-18.
37. Britton, D. M. (2017). Beyond the chilly climate: The salience of gender in women's academic careers. *Gender & society*, 31(1), 5-27.
38. Brown, G. (1993). Effective Teaching. U E. Roger (ur.), *Quality Assurance for University Teaching*, str. 211-235. London: Society for Research into Higher Education
39. Brownlee, J. (2001). Epistemological beliefs in pre-service teacher education students. *Higher Education Research & Development*, 20(3), 281-291.
40. Brownlee, J., Walker, S., Lennox, S., Exley, B. i Pearce, S. (2009). The first year university experience: using personal epistemology to understand effective learning and teaching in higher education. *Higher Education*, 58(5), 599-618.
41. Brust Nemet, M. (2015). Socijalna kompetencija polaznika pedagoško-psihološke i didaktičko-metodičke izobrazbe. *Magistra Iadertina*, 9(1), 99-109.
42. Cannizzo, F. (2015). "The Passion to do it": Exposing Academia's Love Affair with Neoliberalism. In *Refereed Proceedings of TASA's 2015 Conference, Melbourne: The Australian Sociological Association* (str. 37-42).
43. Centra, J. A. i Gaubatz, N. B. (2000). Is there gender bias in student evaluations of teaching? *The journal of higher education*, 71(1), 17-33.
44. Cepić, D. i Tonković, Ž. (2019). Kako društvene mreže nadilaze klasne granice? Skup *Socijalna kohezija u društvu polarizacije, konflikata i nejednakosti*, Zagreb, Hrvatska, 11.4.2019.-12.4.2019.
45. Constanti, P. i Gibbs, P. (2004). Higher education teachers and emotional labour. *International Journal of Educational Management*, 18(4), 243-249.
46. Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
47. Ćulum, B. (2017). „To je jedan paralelni svemir i mjesto na koje se želim vratiti“: Međunarodna mobilnost i umreženost mladih znanstvenika u Hrvatskoj. U J. Ledić i M. Brajdić Vuković (ur.), *Narativi o profesionalnoj socijalizaciji mladih znanstvenika*, str. 127-154, Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
48. Ćulum, B., Miočić, I. i Rončević, N. (2017). Nastavničke i znanstveno-istraživačke kompetencije mladih znanstvenika u Hrvatskoj. U J. Ledić i M. Turk (ur.), *Nastava i istraživanje u profesionalnoj socijalizaciji mladih znanstvenika*, str. 61-112, Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.

49. Dalmia, S., Giedeman, D. C., Klein, H. A., i Levenburg, N. M. (2005). Women in academia: An analysis of their expectations, performance and pay. *Forum on Public Policy*, 1(2), 160-177.
50. Dehdarirad, T., Villarroya, A. i Barrios, M. (2015). Research on women in science and higher education: a bibliometric analysis. *Scientometrics*, 103(3), 795-812.
51. Delmar, C. (2010). "Generalizability" as Recognition: Reflections on a Foundational Problem in Qualitative Research. *Qualitative studies*, 1(2), 115-128.
52. Domović, V., Ledić, J. i Crnčić Sokol, M. (ur.) (2018). *Priručnika za unapređenje kompetencija nastavnika u visokom obrazovanju*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja
53. Edgar, D. E. i Warren, R. L. (1969). Power and autonomy in teacher socialization. *Sociology of Education*, 4(42), 386-399.
54. EHEA (2015). *Standardi i smjernice za osiguravanje kvalitete na Europskom prostoru visokog obrazovanja*. Preuzeto 20.8.2020. s: https://enqa.eu/indirme/esg/ESG%20in%20Croatian_by%20ASHE.pdf
55. Elger, T. (2010). Bounding the Case. U A. J. Mills, G. Durepos i E. Wiebe (ur.), *Encyclopedia of case study research*, str. 56-59. Los Angeles / London / New Delhi / Singapore / Washington DC: Sage Publications, Inc.
56. EQUIP (2016). Comparative analysis of the ESG 2005 and ESG 2015. Preuzeto 20.9.2017. na: <http://www.equipproject.eu/>.
57. ESCR (2017). Early career researchers. Preuzeto 10.10.2020. na: <https://esrc.ukri.org/skills-and-careers/postgraduate-careers/early-career-researchers/>.
58. European Students' Union (ESU) (2015). *Overview on student-centred learning in higher education in Europe*. Research study. Brussels: ESU.
59. Europska komisija (2005). *Europska povelja za istraživače i Kodeks o novačenju istraživača*. Preuzeto 20.9.2017. na: http://www.unizg.hr/fileadmin/rektorat/O_Sveucilistu/Dokumenti_javnost/Propisi/Razno/Povelja_kodeks_SuZ_2013..pdf
60. Europska komisija (2013). *Report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Preuzeto 20.9.2020. s: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/reports/modernisation_en.pdf
61. Europska komisija (2017). *Obnovljeni program EU-a za visoko obrazovanje*. Preuzeto 10.6.2020. s: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:4301062&from=EN>

62. Europska komisija/EACEA/Eurydice (2018). *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. Preuzeto 10.6.2020. s: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/european-higher-education-area-2018-bologna-process-implementation-report_en
63. Fanghanel, J., Pritchard, J., Potter, J. i Wisker, G. (2016). *Defining and supporting the Scholarship of Teaching and Learning (SoTL): a sector-wide study. (Literature review)*. York: Higher Education Academy.
64. Flodén, J. (2017). The impact of student feedback on teaching in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(7), 1054-1068.
65. Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative inquiry*, 12(2), 219-245.
66. Flyvbjerg, B. (2016). What is phronesis and phronetic social science. Preuzeto 10.09.2020. s: <https://www.linkedin.com/pulse/what-phronesisphronetic-social-science-bent-flyvbjerg-傅以斌>.
67. Fry, H., Ketteridge, S. i Marshall, S. (2008). *A handbook for teaching and learning in higher education – enhancing academic practice*. New York / London: Routledge.
68. Gardner, S. K. (2008). Fitting the mold of graduate school: A qualitative study of socialization in doctoral education. *Innovative Higher Education*, 33(2), 125-138.
69. Ghorpade, J., Lackritz, J. i Singh, G. (2007). Burnout and personality: Evidence from academia. *Journal of career assessment*, 15(2), 240-256.
70. Gibbert, M., Ruigrok, W. i Wicki, B. (2008). What passes as a rigorous case study? *Strategic management journal*, 29(13), 1465-1474.
71. 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.
72. Gotovac, B. (2009). Kritika pristupa nastavi na razini visokoškolskog obrazovanja. *Školski vjesnik*, 58(2), 225-232.
73. Guarino, C. M. i Borden, V. M. (2017). Faculty service loads and gender: Are women taking care of the academic family?. *Research in Higher Education*, 58(6), 672-694.
74. Hagenauer, G. i Volet, S. (2014). ‘I don’t think I could, you know, just teach without any emotion’: Exploring the nature and origin of university teachers’ emotions. *Research Papers in Education*, 29(2), 240-262.

75. 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.
76. Halkier, B. (2011). Methodological practicalities in analytical generalization. *Qualitative inquiry*, 17(9), 787-797.
77. Halmi, A. (2005). *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
78. Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and teacher education*, 16(8), 811-826.
79. Hattie, J. i Marsh, H. W. (1996). The relationship between contempoing and research: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(4), 507–542.
80. Hattie, J. i Marsh, H. W. (2004). One journey to unravel the relationship between research and teaching. U: *Research and teaching: Closing the divide? An International Colloquium*, str. 18–19, Marwell Conference Centre, Colden Common, Winchester.
81. Held, V. (2006). *The ethics of care: Personal, political, and global*. New York: Oxford University Press.
82. Henkel, M. (2005). Academic identity and autonomy in a changing policy environment. *Higher Education*, 49, 155–176.
83. Höhle, E. A. i Teichler, U. (2013). The academic profession in the light of comparative surveys. U B. Kehm i U. Teichler (ur.), *The academic profession in Europe: New tasks and new challenges*, str. 23-38. London: Springer
84. Husu, L. (2001). On metaphors on the position of women in academia and science. *NORA: Nordic Journal of Women's Studies*, 9(3), 172-181.
85. Hyett, N., Kenny, A. i Dickson-Swift, V. (2014). Methodology or method? A critical review of qualitative case study reports. *International journal of qualitative studies on health and well-being*, 9(1), 23606.
86. Imenda, S. (2014). Is there a conceptual difference between theoretical and conceptual frameworks?. *Journal of Social Sciences*, 38(2), 185-195.
87. Jabareen, Y. (2009). Building a conceptual framework: philosophy, definitions, and procedure. *International journal of qualitative methods*, 8(4), 49-62.
88. Johansson, R. (2003). *Case study methodology*. A key note speech at the International Conference "Methodologies in Housing Research" Stockholm, 22–24 September 2003.

89. Johnson, J. M. (2001). In-Depth Interviewing. U J. F. Gubrium i J. A. Holstein (ur.), *Handbook of interview research: Context and method*, str. 103-119. Thousand Oaks / London / New Delhi: Sage Publications. Inc.
90. Kálmán, O., Tynjälä, P. i Skaniakos, T. (2020). Patterns of university teachers' approaches to teaching, professional development, and perceived departmental cultures. *Teaching in Higher Education*, 25(5), 595-614.
91. Kember D. i Kwan, K. P. (2002). Lecturers' Approaches to Teaching and their Relationship to Conceptions of Good Teaching. U N. Hativa i P. Goodyear (ur.), *Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education*, str. 219-239. Springer: Dordrecht Netherlands.
92. Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and instruction*, 7(3), 255-275.
93. Khan, S. i VanWynsberghe, R. (2008). Cultivating the under-mined: Cross-case analysis as knowledge mobilization. *Forum qualitative Sozialforschung/forum: Qualitative social research*, 9(1).
94. Kinchin, I. M. I Hay, D. B. (2007). The myth of the research-led teacher. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13(1), 43-61.
95. King, F. (2014). Evaluating the impact of teacher professional development: An evidence-based framework. *Professional development in education*, 40(1), 89-111.
96. Kirchmeyer, C. (2006). The different effects of family on objective career success across gender: A test of alternative explanations. *Journal of Vocational behavior*, 68(2), 323-346.
97. Klassen, R. M., Durksen, T. L., Al Hashmi, W., Kim, L. E., Longden, K., Metsäpelto, R. L. i Györi, J. G. (2018). National context and teacher characteristics: Exploring the critical non-cognitive attributes of novice teachers in four countries. *Teaching and Teacher Education*, 72, 64-74.
98. Korstjens, I. i Moser, A. (2018). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 4: Trustworthiness and publishing. *European Journal of General Practice*, 24(1), 120-124.
99. Kovač, V. (2001). *Osposobljavanje i usavršavanje visokoškolskih nastavnika*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
100. Kovač, V. (2003). Preduvjeti uspješnosti osiguranja kvalitete u visokom obrazovanju. U H. Vrgoč (ur.), *Odgoj, obrazovanje i pedagogija u razvitku hrvatskog društva*, str. 515. – 521. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.

101. Kovač, V., Ledić, J. i Rafajac, B. (1998). Kriteriji uspješne visokoškolske nastave: pristup istraživanju. *Napredak*, 139(3): 298-306.
102. Kovač, V., Ledić, J. i Rafajac, B. (1999). Uvođenje i priprema asistenata na visokim učilištima za nastavu. U V. Rosić (ur.), *Zbornik radova sa Drugog međunarodnog znanstvenog kolokvija Nastavnik - čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju*, str. 41-48. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
103. Kranželić, V., Kovčo Vukadin, I. i Ferić, M. (2016). Etička pitanja u istraživanjima s obitelji: primjer smjernica. *Kriminologija i socijalna integracija: časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju*, 24(1), 179-210.
104. Krefting L. (1991). Rigour in qualitative research: the assessment of trustworthiness. *American Journal of Occupational Therapy* 45(3), 214–222.
105. Kugel, P. (1993). How professors develop as teachers. *Studies in higher education*, 18(3), 315-328.
106. Lazos, S. R. (2012). Are student teaching evaluations holding back women and minorities? *Presumed incompetent: The intersections of race and class for women in academia*, 164-185.
107. Lea, S. J. i Callaghan, L. (2008). Lecturers on teaching within the ‘supercomplexity’ of Higher Education. *Higher Education*, 55(2), 171–187.
108. Ledić, J. (1992). Pristup pedagoškom usavršavanju sveučilišnih nastavnika. *Napredak*, 2, 195-199.
109. Leshem, S. i Trafford, V. (2007). Overlooking the conceptual framework. *Innovations in education and Teaching International*, 44(1), 93-105.
110. Lincoln, Y. S. i Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New directions for program evaluation*, 1986(30), 73-84.
111. Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A. i Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher education*, 31(03), 285-298.
112. Löfström, E. i Nevgi, A. (2014). Giving shape and form to emotion: using drawings to identify emotions in university teaching. *International Journal for Academic Development*, 19(2), 99-111.
113. Lueddeke, G. R. (2003). Professionalising teaching practice in higher education: A study of disciplinary variation and 'teaching-scholarship'. *Studies in higher education*, 28(2), 213-228.

114. Lutovac, S., Kaasila, R., Komulainen, J. i Maikkola, M. (2017). University lecturers' emotional responses to and coping with student feedback: a Finnish case study. *European journal of psychology of education*, 32(2), 235-250.
115. Määttä, S. i Lyckhage, E. D. (2011). The influence of gender in academia: A case study of a university college in Sweden. *Equality, Diversity, and Inclusion: An International Journal*. 30(5), 379 – 393.
116. MacNell, L., Driscoll, A. i Hunt, A. N. (2015). What's in a name: Exposing gender bias in student ratings of teaching. *Innovative Higher Education*, 40(4), 291-303.
117. Malcolm, M. (2014). A critical evaluation of recent progress in understanding the role of the research-teaching link in higher education. *Higher Education*, 67(3), 289-301.
118. Maranto, C. L. i Griffin, A. E. (2011). The antecedents of a 'chilly climate' for women faculty in higher education. *Human relations*, 64(2), 139-159.
119. Marentič 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.
120. Mark, G. i Smith, A. P. (2012). Effects of occupational stress, job characteristics, coping, and attributional style on the mental health and job satisfaction of university employees. *Anxiety, Stress & Coping*, 25(1), 63-78.
121. Markovina, J. (2013). Zadovoljstvo poslom i odanost organizaciji – primjer Agronomskog fakulteta Zagreb. U S. Marić i Z. Lončarić (ur.), *Zbornik radova 48. hrvatskog i 8. međunarodnog simpozija agronoma*, str. 190-194. Poljoprivredni fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku: Dubrovnik, 17.-22. veljače 2013.
122. Maxwell, J. A. (2008). Designing a Qualitative Study. U L. Bickman I D. J. Rog (ur.), *The SAGE handbook of applied social research methods*, str. 214-253. Thousand Oaks / London / New Delhi / Signapore: Sage publications, Inc.
123. Mayson, S. i Schapper, J. (2012). Constructing teaching and research relations from the top: An analysis of senior manager discourses on research-led teaching. *Higher Education*, 64(4), 473-487.
124. McGinn, M. K. (2010). Depth of Data. U A. J. Mills, G. Durepos i E. Wiebe (ur.), *Encyclopedia of case study research*, str. 287-288. Los Angeles / London / New Delhi / Singapore / Washington DC: Sage Publications, Inc.
125. McLeod, H. i Badenhorst, C. (2014). Stories of researcher beginnings and becomings. *Creative approaches to research*, 7(1), 67-81.

126. Mendzheritskaya, J. i Hansen, M. (2019). Are lecturers who show emotions perceived as understanding? How culture and teacher's display of emotion are related to students' judgments about a teacher's personality. *Studies in Higher Education*, 44(10), 1793-1802.
127. Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
128. Milas, G. (2007). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada slap.
129. Miles, M. B. i Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks / London / New Delhi Sage Publications, Inc.
130. Miočić, I. (2018). Fleksibilnost studije slučaja: prednost ili izazov za istraživače?. *Ljetopis socijalnog rada*, 25(2), 175-194.
131. Miočić, I. i Turk, M. (2017). „Svi odmah znaju predavati pa i ti možeš“: Profesionalna socijalizacija mladih znanstvenika u nastavnu djelatnost. U J. Ledić i M. Brajdić Vuković (ur.), *Narativi o profesionalnoj socijalizaciji mladih znanstvenika*, str. 97-126, Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
132. Miočić, I., Brajdić Vuković M. i Ledić J. (2020). The positive attitude approach for teaching in higher education: An untrodden path for policy and practice. *European Journal of Education*, 00, 1–13.
133. Misiaszek, L. I. (2015). „You're not able to breathe“: conceptualizing the intersectionality of early career, gender and crisis, *Teaching in Higher Education*, 20(1), 64-77.
134. Mitchell, S. M. i Hesli, V. L. (2013). Women don't ask? Women don't say no? Bargaining and service in the political science profession. *PS: Political Science & Politics*, 46(2), 355-369.
135. Moore, S. i Kuol, N. (2007). Matters of the heart: Exploring the emotional dimensions of educational experience in recollected accounts of excellent teaching. *International Journal for Academic Development*, 12(2), 87-98.
136. Munjiza, E., Lukaš, M. (2006). Pedagoško-psihološko osposobljavanje učitelja u visokoškolskim ustanovama. *Odgojne znanosti*, 8(2): 361-383
137. Nedović, M., Ivanković, D. i Mišćević, D. (2015). Stakleni strop–položaj žena u sustavu znanosti. *Obrazovanje za poduzetništvo-E4E: znanstveno stručni časopis o obrazovanju za poduzetništvo*, 5(1), 91-98.
138. Noddings, N. (2012). The language of care ethics. *Knowledge Quest*, 40(5), 52-57.

139. Ogbonna, E. i Harris, L. C. (2004). Work intensification and emotional labour among UK university lecturers: An exploratory study. *Organization Studies*, 25(7), 1185-1203.
140. Okpara, J. O., Squillace, M. i Erondu, E. A. (2005). Gender differences and job satisfaction: a study of university teachers in the United States. *Women in Management Review*, 20(3), 177-190.
141. Oshagbemi, T. (2003). Personal correlates of job satisfaction: empirical evidence from UK universities. *International journal of social economics*, 30(12), 1210-1232.
142. Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332.
143. Paris Communiqué (2008). EHEA Ministerial Conference in Paris. Preuzeto 1.9.2020. s <http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-paris-2018>.
144. Parpala, A. i Lindblom-Ylänne, S. (2007). University teachers' conceptions of good teaching in the units of high-quality education. *Studies in Educational Evaluation*, 33(3-4), 355-370.
145. Pataraiia, N., Falconer, I., Margaryan, A., Littlejohn, A. i Fincher, S. (2014). Who do you talk to about your teaching?'Networking activities among university teachers. *Frontline Learning Research*, 2(2), 4-14.
146. Pataraiia, N., Falconer, I., Margaryan, A., Littlejohn, A. i Fincher, S. (2014). Who do you talk to about your teaching?'Networking activities among university teachers. *Frontline Learning Research*, 2(2), 4-14.
147. Patrick, B. C., Hisley, J. i Kempler, T. (2000). "What's everybody so excited about?": The effects of teacher enthusiasm on student intrinsic motivation and vitality. *The Journal of Experimental Education*, 68(3), 217-236.
148. Pavlović, A. i Bušelić, V. (2019). Emocionalna inteligencija i meke vještine kroz obrazovanje i poslovnu karijeru. *Polytechnic and design*, 7(2), 90-102.
149. Peko, A., Mlinarević, V. (2012). Didaktičke kompetencije visokoškolskih nastavnika u konceptu cjeloživotnog obrazovanja. *Évkönyv*, 1(6): 65-75.
150. Peko, A., Mlinarević, V. i Buljubašić - Kuzmanović, V. (2008). Potreba unaprjeđivanja sveučilišne nastave. *Odgojne znanosti*, 1(10): 195-208.
151. Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. i Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, 37(2), 91-105.

152. 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.
153. Petz, B i Furlan, I. (1992). *Psihologijski rječnik*. Zagreb: Prosvjeta.
154. Phelps, P. H. i Benson, T. R. (2012). Teachers with a passion for the profession. *Action in Teacher Education*, 34(1), 65–76.
155. Plowman, D. A. i Smith, A. D. (2011). The gendering of organizational research methods. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 6(1), 64–82.
156. Polit, D. F. i Beck, C. T. (2010). Generalization in quantitative and qualitative research: Myths and strategies. *International journal of nursing studies*, 47(11), 1451-1458.
157. Poole, G., Iqbal, I. i Verwoord, R. (2019). Small significant networks as birds of a feather. *International Journal for Academic Development*, 24(1), 61-72.
158. Postareff, L. i Lindblom-Ylänne, S. (2011). Emotions and confidence within teaching in higher education. *Studies in Higher Education*, 36(7), 799-813.
159. 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.
160. Postareff, L., Mattsson, M., Lindblom-Ylänne, S. i Hailikari, T. (2017). The complex relationship between emotions, approaches to learning, study success and study progress during the transition to university. *Higher Education*, 73(3), 441-457.
161. Potkonjak, S. (2014). *Teren za etnologe početnike*. Zagreb: Hrvatsko etnološko društvo.
162. Powell, J. P. i Andresen, L. W. (1985). Humour and teaching in higher education. *Studies in Higher Education*, 10(1), 79-90.
163. Pratt, D. D. (1998). *Five Perspectives on Teaching in Adult and Higher Education*. Melbourne: Krieger Publishing.
164. Prijić-Samaržija, S., Avelini Holjevac, I. i Turk, M. (2009). Žene u znanosti: Stakleni strop. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 18(6 (104)), 1049-1073.
165. Prosser, M. i Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching: The experience in higher education*. Buckingham: SRHE and Open University Press

166. Rački, Ž., Peko, A. i Varga, R. (2010). Nužnost cjeloživotnog obrazovanja sveučilišnih nastavnika: pedagoško-psihološka i didaktičko-metodička izobrazba. *Modszertani Kozlony, 1*(1): 36-49.
167. Radeka, I. (2016). Radno vrijeme i opterećenje. U L. Barjašić Špiler i I. Radeka (ur.), *Kakvu budućnost sustava znanosti i visokog obrazovanja želimo?*, str. 36-39. Zagreb: Nezavisni sindikat znanosti i visokog obrazovanja.
168. 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.
169. Reynolds, A. (1992). What is competent beginning teaching? A review of the literature. *Review of educational research, 62*(1), 1-35.
170. Rotidi, G., Collins, J. B., Karalis, T. i Lavidas, K. (2017). Using the Teaching Perspectives Inventory (TPI) to examine the relationship between teaching perspectives and disciplines in higher education. *Journal of Further and Higher Education, 41*(5), 611-624.
171. Rowe, A. D., Fitness, J., i Wood, L. N. (2015). University student and lecturer perceptions of positive emotions in learning. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 28*(1), 1-20.
172. Rowland, S. (2008). Collegiality and intellectual love. *British Journal of Sociology of Education, 29*(3), 353-360.
173. Roxå, T. i Mårtensson, K. (2009). Significant conversations and significant networks—exploring the backstage of the teaching arena. *Studies in Higher Education, 34*(5), 547-559.
174. Roxå, T. i Mårtensson, K. (2013). *Understanding strong academic microcultures: An exploratory study*. Lunds Universitet: Centre for Educational Development (CED).
175. Roxå, T. i Mårtensson, K. (2015). Microcultures and informal learning: A heuristic guiding analysis of conditions for informal learning in local higher education workplaces. *International Journal for Academic Development, 20*(2), 193-205.
176. Ruddin, L. P. (2006). You can generalize stupid! Social scientists, Bent Flyvbjerg, and case study methodology. *Qualitative inquiry, 12*(4), 797-812.
177. Sabatier, M. (2010). Do female researchers face a glass ceiling in France? A hazard model of promotions. *Applied Economics, 42*(16), 2053-2062.
178. Samuelowicz, K., i Bain, J. D. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher education, 41*(3), 299-325.

179. Sandler, B. R. i Hall, R. M. (1986). The campus climate revisited: Chilly for women faculty, administrators, and graduate students. *Association of American Colleges, Project on the Status and Education of Women*, Preuzeto 15.09.2019. s: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED282462.pdf>
180. Schein, E. H. (1971). Occupational socialization in the professions: The case of role innovation. *Journal of psychiatric research*, 8(3), 521-530.
181. Sharma, R. D. i Jyoti, J. (2009). Job satisfaction of university teachers: an empirical study. *Journal of Services Research*, 9(2).
182. Shaw, S. i Cassell, C. (2007). "That's not how I see it": female and male perspectives on the academic role. *Women in management review*, 22(6), 497-515.
183. Shin, J. C. i Jung, J. (2014). Academics job satisfaction and job stress across countries in the changing academic environments. *Higher Education*, 67(5), 603-620.
184. Simons, H. (2012). *Case Study Research in Practice*. London: SAGE Publications, Ltd
185. Slišković, A. (2011). Stres kod nastavnika u visokom obrazovanju. *Psihologijske teme*, 20(1), 67-89.
186. Slišković, A. i Maslić Seršić, D. (2011). Stres u radu sveučilišnih nastavnika: rodne i pozicijske razlike. *Arhiv za higijenu rada i toksikologiju*, 62(4), 299-306.
187. Smith, E. i Smith, A. (2012). Buying-out teaching for research: The views of academics and their managers. *Higher Education*, 63(4), 455-472.
188. Sprague, J. i Massoni, K. (2005). Student evaluations and gendered expectations: What we can't count can hurt us. *Sex Roles*, 53(11), 779-793.
189. Stake, R. (1982). Naturalistic generalization. *Review Journal of Philosophy and Social Science*, 7, 1-12.
190. Stake, R. (1995). *The Art of case study Research*. Thousand Oaks / London / New Delhi: Sage Publications, Inc.
191. Stes, A. i Van Petegem, P. (2014). Profiling approaches to teaching in higher education: a cluster-analytic study. *Studies in Higher Education*, 39(4), 644-658.
192. Stes, A., Gijbels, D. i Van Petegem, P. (2008). Student-focused approaches to teaching in relation to context and teacher characteristics. *Higher Education*, 55(3), 255-267.
193. Stewart, C. (2014). Transforming professional development to professional learning. *Journal of adult education*, 43(1), 28-33.
194. Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (2014). Zagreb: Vlada Republike Hrvatske. Preuzeto 15.7.2020. s: <http://www.universitas.hr/wp-content/uploads/2013/10/Strategija-OZT.pdf>.

195. Sursock, A., Smidt, H. i Davies, H. (2010). *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education (Vol. 1)*. Brussels: European University Association.
196. Sutherland, K. A. (2017). Constructions of success in academia: An early career perspective. *Studies in Higher Education*, 42(4), 743-759.
197. Sveučilište Jurja Dobrile u Puli (2013). Priručnik kvalitete Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli. Preuzeto 1.9.2020. s: https://www.unipu.hr/uploads/media/Prirucnik_kvalitete.pdf
198. Sveučilište u Rijeci (2016). Priručnik kvalitete studiranja Sveučilišta u Rijeci. Preuzeto 1.9.2020. s: https://www.math.uniri.hr/files/propisi_dokumenti/prirucnik%20za%20kvalitetu.pdf
199. Swanson, D. H., i Johnston, D. D. (2003). Mothering in the ivy tower: Interviews with academic mothers. *Journal of the Motherhood Initiative for Research and Community Involvement*, 5(2), 63-75.
200. Šverko, B. (2012). *Ljudski potencijali. Usmjeravanje, odabir i osposobljavanje*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
201. Tangney, S. (2014). Student-centred learning: a humanist perspective. *Teaching in higher Education*, 19(3), 266-275.
202. Teichler, U. (2014). Possible futures for higher education: Challenges for higher education research. U J. C. Shin i U. Teichler (ur.), *The Future of the Post-Massive University at the Crossroads*. Str. 145-166. Basel: Springer International Publishing.
203. Thomas, G. (2011). A typology for the case study in social science following a review of definition, discourse, and structure. *Qualitative inquiry*, 17(6), 511-521.
204. Thomas, G. i Myers, K. (2015). *The anatomy of the case study*. London: SAGE Publications, Ltd.
205. Thomson, K. (2015). Informal conversations about teaching and their relationship to a formal development program: learning opportunities for novice and mid-career academics. *International Journal for Academic Development*, 20(2), 137-149.
206. Thomson, K. E. i Trigwell, K. R. (2018). The role of informal conversations in developing university teaching?. *Studies in Higher Education*, 43(9), 1536-1547.
207. Tierney, W. G. (1988). Organizational culture in higher education: Defining the essentials. *The Journal of Higher Education*, 59(1), 2-21.
208. Tierney, W. G. (1997). Organizational socialization in higher education. *The Journal of Higher Education*, 68(1), 1-16.

209. Torok, S. E., McMorris, R. F. i Lin, W. C. (2004). Is humor an appreciated teaching tool? Perceptions of professors' teaching styles and use of humor. *College Teaching*, 52(1), 14-20.
210. Trigwell, K. (2011). Relations between teachers' emotions in teaching and their approaches to teaching in higher education. *Instructional Science*, 40(3), 607-621.
211. Trigwell, K. i Prosser, M. (1996). Changing approaches to teaching: A relational perspective. *Studies in higher education*, 21(3), 275-284.
212. Trigwell, K. i Prosser, M. (2004). Development and use of the approaches to teaching inventory. *Educational Psychology Review*, 16(4), 409-424.
213. Trigwell, K., Prosser, M., i Ginns, P. (2005). Phenomenographic pedagogy and a revised approaches to teaching inventory. *Higher Education Research & i Development*, 24(4), 349-360.
214. Tronto, J. C. (1993). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care*. New York / London: Routledge.
215. Tronto, J. C. (2010). Creating caring institutions: Politics, plurality, and purpose. *Ethics and social welfare*, 4(2), 158-171.
216. Trowler, P. i Cooper, A. (2002). Teaching and learning regimes: Implicit theories and recurrent practices in the enhancement of teaching and learning through educational development programmes. *Higher Education Research & Development*, 21(3), 221-240.
217. Trowler, P. i Knight, P. (1999). Organizational socialization and induction in universities: Reconceptualizing theory and practice. *Higher Education*, 37(2), 177-195.
218. Turk, M. i Ledić, J. (2016a). *Kompetencije akademske profesije. Fata volentem ducunt, nolentem trahunt*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
219. Turk, M. i Ledić, J. (2016b). Between Teaching and Research: Challenges of the Academic Profession in Croatia. *CEPS Journal*, 6(1), 95-111.
220. Turk, M., Brajdić Vuković, M. i Rončević, N. (2017). Metodološki okvir u istraživanju profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika u Hrvatskoj. U J. Ledić i M. Turk (ur.), *Nastava i istraživanje u profesionalnoj socijalizaciji mladih znanstvenika*, str. 49-60, Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
221. Turk, M., Ledić, J. i Miočić, I. (2017). Povezanost nastave i istraživanja: politike i izazovi integracije. U J. Ledić i M. Turk (ur.), *Nastava i istraživanje u profesionalnoj socijalizaciji mladih znanstvenika*, str. 15-48, Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.

222. Turk, M., Rončević, N., i Ledić, J. (2016). Research Management Competencies: Croatian Academics' Perspective. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences, EpSBS, 16*, 167–178.
223. Tytherleigh, M. Y., Webb, C., Cooper, C. L. i Ricketts, C. (2005). Occupational stress in UK higher education institutions: A comparative study of all staff categories. *Higher Education Research & Development, 24*(1), 41-61.
224. Van Anders, S. M. (2004). Why the academic pipeline leaks: Fewer men than women perceive barriers to becoming professors. *Sex roles, 51*(9-10), 511-521.
225. Vasta, R., Haith, M. M. i Miller, S. A. (2005). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada slap.
226. Vignjević, B. (2017). „Iz sebe moraš izvlačiti maksimum. Ne znaš do koje granice“: Formiranje profesionalnog identiteta mladih znanstvenika. U J. Ledić i M. Brajdić Vuković (ur.), *Narativi o profesionalnoj socijalizaciji mladih znanstvenika*, str. 39-72, Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
227. Vrcelj, S. (2014). *Je li (obrazovni) menadžment muški posao?*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
228. Watt, H. M. i Richardson, P. W. (2012). An introduction to teaching motivations in different countries: comparisons using the FIT-Choice scale. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 40*(3), 185-197.
229. Watts, J. i Robertson, N. (2011). Burnout in university teaching staff: a systematic literature review. *Educational Research, 53*(1), 33-50.
230. Weidman, J. C. i Stein, E. L. (2003). Socialization of doctoral students to academic norms. *Research in higher education, 44*(6), 641-656.
231. White, K. (2004). The leaking pipeline: Women postgraduate and early career researchers in Australia. *Tertiary Education and Management, 10*(3), 227-241.
232. Winchester, T. M. i Winchester, M. K. (2014). A longitudinal investigation of the impact of faculty reflective practices on students' evaluations of teaching. *British Journal of Educational Technology, 45*(1), 112-124.
233. Yerevan Communique (2015). EHEA Ministerial Conference in Yerevan. Preuzeto 15.7.2017. na: <http://bologna-yerevan2015.ehea.info/files/YerevanCommuniqueFinal.pdf>.
234. Yin, R. K. (2007). *Studija slučaja – dizajn i metode*. Zagreb: Fakultet političkih znanosti Sveučilišta u Zagrebu.

235. Yin, R. K. (2010). Analytic Generalization. U A. J. Mills, G. Durepos i E. Wiebe (ur.), *Encyclopedia of case study research*, str. 21-22. Los Angeles / London / New Delhi / Singapore / Washington DC: Sage Publications, Inc.

9. ILUSTRACIJE

9.1. Popis tablica

<i>Tablica 1: Informacije o slučajevima</i>	57
<i>Tablica 2: Podaci o provedbi procesa intervjuiranja</i>	61
<i>Tablica 3: Podaci o provedbi i ishodima telefonskih intervjuja</i>	65
<i>Tablica 4: Podaci o provedbi intervjuja sa „značajnim drugima“</i>	66
<i>Tablica 5: Podaci o provođenju fokus grupe</i>	68
<i>Tablica 6: Prikaz analiziranih dokumenata</i>	71
<i>Tablica 7: Podaci o broju analiziranih dokumenata na razini institucije</i>	72
<i>Tablica 8: Kriteriji pouzdanosti kvalitativnih istraživanja</i>	73
<i>Tablica 9: Opis iskustava u radu u nastavi sudionika APROFRAME istraživanja</i>	79
<i>Tablica 10: Prikaz procesa odabira slučajeva za studiju slučaja</i>	84
<i>Tablica 11: Prikaz temeljnih informacija o odabranim slučajevima za studiju slučaja</i>	85
<i>Tablica 12: Prikaz osnovnih informacija o 1. slučaju (Matea)</i>	91
<i>Tablica 13: Prikaz analiziranih dokumenata (institucija 1.)</i>	92
<i>Tablica 14: Prikaz podataka o instituciji 1.</i>	93
<i>Tablica 15: Deskriptivni pokazatelji rezultata studentskih evaluacija nastave (Matea)</i>	130
<i>Tablica 16: Percepcija Matee iz perspektive studenata</i>	131
<i>Tablica 17: Zaključci istraživanja 1. slučaja (Matea)</i>	133
<i>Tablica 18: Prikaz osnovnih informacija o 2. slučaju (Dora)</i>	137
<i>Tablica 19: Prikaz analiziranih dokumenata (institucija 2.)</i>	138
<i>Tablica 20: Prikaz podataka o instituciji 2.</i>	139

<i>Tablica 21: Deskriptivni pokazatelji rezultata studentskih evaluacija nastave (Dora)</i>	176
<i>Tablica 22: Percepcija Dore iz perspektive studenata</i>	177
<i>Tablica 23: Zaključci istraživanja 2. slučaja (Dora)</i>	179
<i>Tablica 24: Prikaz osnovnih informacija o 3. slučaju (Tena)</i>	183
<i>Tablica 25: Prikaz analiziranih dokumenata (institucija 3.)</i>	184
<i>Tablica 26: Prikaz podataka o instituciji 3.</i>	185
<i>Tablica 27: Sudionice fokus grupe</i>	213
<i>Tablica 28: Zaključci istraživanja 3. slučaja (Tena)</i>	226
<i>Tablica 29: Prikaz osnovnih informacija o 4. slučaju (Irena)</i>	230
<i>Tablica 30: Prikaz analiziranih dokumenata (institucija 4.)</i>	231
<i>Tablica 31: Prikaz podataka o instituciji 4.</i>	232
<i>Tablica 32: Percepcija Irene iz perspektive studenata</i>	269
<i>Tablica 33: Zaključci istraživanja 4. slučaja (Irena)</i>	271
<i>Tablica 34: Prikaz osnovnih informacija o 5. slučaju (Klara)</i>	275
<i>Tablica 35: Prikaz analiziranih dokumenata (institucija 5.)</i>	276
<i>Tablica 36: Prikaz podataka o instituciji 5.</i>	277
<i>Tablica 37: Deskriptivni pokazatelji rezultata studentskih evaluacija nastave (Klara)</i>	304
<i>Tablica 38: Percepcija Klare iz perspektive studenata</i>	305
<i>Tablica 39: Zaključci istraživanja 5. slučaja (Klara)</i>	307
<i>Tablica 40: Cjelokupni pregled rezultata istraživanja po slučajevima i po fazama istraživanja</i>	311
<i>Tablica 41: Razine profesionalne socijalizacije i doprinos razvoju pozitivnog odnosa spram rada u nastavi</i>	323

9.2. Popis slika

<i>Slika 1: Prikaz istraživačkih faza</i>	36
<i>Slika 2: Grafički prikaz konceptualnog okvira istraživanja</i>	41
<i>Slika 3: Prikaz kreiranja konceptualnog okvira pozitivnog odnosa spram rada u nastavi</i>	43
<i>Slika 4: Grafički prikaz studije slučaja na primjeru jednog slučaja</i>	55
<i>Slika 5: Prikaz metoda i tehnika prikupljanja podataka</i>	58
<i>Slika 6: Shematski prikaz izrade kodnog stabla</i>	63
<i>Slika 7: Okvirni grafički prikaz karijernih puteva sudionica istraživanja</i>	86
<i>Slika 8: Shema prikaza rezultata istraživanja pojedinačnih slučajeva</i>	87
<i>Slika 9: Mikrorazina analize 1. slučaja</i>	99
<i>Slika 10: Mezorazina analize 1. slučaja</i>	105
<i>Slika 11: Makrorazina analize 1. slučaja</i>	117
<i>Slika 12: Kodno stablo tematske analize intervjua s mentorom</i>	121
<i>Slika 13: Mikrorazina analize 2. slučaja</i>	148
<i>Slika 14: Mezorazina analize 2. slučaja</i>	152
<i>Slika 15: Makrorazina analize 2. slučaja</i>	165
<i>Slika 16: Kodno stablo tematske analize intervjua s mentoricom</i>	168
<i>Slika 17.: Mikrorazina analize 3. slučaja</i>	191
<i>Slika 18: Mezorazina analize 3. slučaja</i>	197
<i>Slika 19: Makrorazina analize 3. slučaja</i>	210
<i>Slika 20: Kodno stablo tematske analize fokus grupe sa studenticama</i>	215
<i>Slika 21: Mikrorazina analize 4. slučaja</i>	238
<i>Slika 22: Mezorazina analize 4. slučaja</i>	242

<i>Slika 23: Makrorazina analize 4. slučaja</i>	256
<i>Slika 24: Kodno stablo tematske analize intervjua s kolegicom</i>	260
<i>Slika 25: Mikrorazina analize 5. slučaja</i>	284
<i>Slika 26: Mezorazina analize 5. slučaja</i>	289
<i>Slika 27: Makrorazina analize 5. slučaja</i>	301

10. PRILOZI

Prilog 1

Informirani pristanak za sudjelovanje u istraživanju

Naslov istraživanja: Obilježja profesionalne socijalizacije i njihov doprinos razvoju pozitivnog odnosa mladih znanstvenika prema nastavi

Podaci o istraživačici: Ivana Miočić, doktorandica

Poslijediplomski sveučilišni (doktorski) studij *Pedagogija*

Odsjek za pedagogiju; Filozofski fakultet u Rijeci

Kratak opis teme istraživanja

Za potrebe izrade doktorske disertacije, provodi se istraživanje čija je svrha doprinijeti dubinskom razumijevanju socijalizacijskih procesa mladih znanstvenika u sustavu visokog obrazovanja u Hrvatskoj. Istraživanje ima za cilj istražiti, opisati i razumjeti obilježja profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika koja su doprinijela razvoju pozitivnog odnosa mladih znanstvenika spram nastavne djelatnosti. Istraživanjem se želi saznati kako na razvoj pozitivnih odnosa spram nastavne djelatnosti utječe kontekst znanstvene discipline i institucije na kojoj mladi znanstvenik djeluje te značajni socijalizacijski procesi (mentorstvo, suradnički odnosi) koji se događaju na razini institucije. Također, želi se saznati koje osobne predispozicije mladih znanstvenika (primjerice osobne karakteristike, iskustva, stavovi, vrijednosti) doprinose razvoju pozitivnih odnosa spram nastavne djelatnosti.

Opis procesa istraživanja

U svrhu prikupljanja podataka potrebnih za realizaciju ciljeva istraživanja i odgovora na istraživačka pitanja, koriste se dvije metode. Prvo, provodi se terensko istraživanje u obliku polustrukturiranih dubinskih intervjua s mladim znanstvenicima (doktorandima i postdoktorandima te znanstvenim suradnicima i docentima iz različitih područja znanosti) i njihovim mentorima i/ili kolegama koji su prepoznati kao značajni „socijalizacijski agenti“ u formiranju pozitivnog odnosa spram nastavne djelatnosti. Uz to, provodi se i analiza dokumentacije koja može doprinijeti dubinskom opisu specifičnog institucijskog konteksta u kojem mladi znanstvenik djeluje.

Mogući rizici i dobici

Nema rizika povezanih s ovim istraživanjem osim korištenja Vašeg dragocjenog vremena. Ne postoji također niti direktan (osobni) dobitak. Međutim, rezultati ovog istraživanja mogu pomoći u formiranju smjernica za rješavanje problema i potreba mladih akademskih djelatnika povezanih s njihovim profesionalnim usavršavanjem i napredovanjem.

Pravo na odbijanje i odustajanje

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

Povjerljivost

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

Dostupni izvori informacija

Ako imate dodatnih pitanja, možete kontaktirati istraživačicu, Ivanu Miočić, na sljedeći br. telefona: 051/669-212 ili mobitela: 091/1679-579 te e-mail adresu: ivana.miocic@uniri.hr.

AUTORIZACIJA

Molim Vas da svojim usmenim pristankom autorizirate sudjelovanje u istraživanju:

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

Datum: _____

Potpis istraživačice: _____

Informirani pristanak potpisan je u jednom primjerku koji pripada sudioniku/ici istraživanja.

Informirani pristanak sudionice istraživanja i autorizacija sudjelovanja

Inicijalna/uvodna pitanja

Na početku ovog razgovora podsjetit ću vas na vaše sudjelovanje u prethodnom istraživanju (navedeni podaci o provođenju APROFRAME intervjuja). S obzirom na to da je tema ovog našeg današnjeg intervjuja nastava, kao uvod u temu, podsjetit ću vas na neke vaša razmišljanja o nastavnom radu koja ste iznijeli u prethodnom intervjuu (ovdje je naveden/ispričan sažetak ključnih nalaza iz prethodnog intervjuja u kojemu je sudionica sudjelovala).

- Kako danas gledate na to?
- Jesu li se od posljednjeg intervjuja dogodile neke promjene u vašem nastavnom radu (primjerice držite li neke nove kolegije, imate li više ili manje nastave itd.)?
- Uočavate li neke osobne promjene u kontekstu vašeg nastavnog rada (primjerice jeste li opušteniji, (ne)zadovoljniji, (ne)sigurniji i sl.)?

Središnja/glavna pitanja

Idućih nekoliko pitanja odnosit će se na nastavnu djelatnost u kontekstu vašeg područja znanosti odnosno discipline kojom se bavite. Kada kažemo disciplina ili disciplinarna zajednica, pod time se ne misli isključivo na krug ljudi na vašoj instituciji, već se misli na širu, nacionalnu i međunarodnu zajednicu istraživača koji se bave istim područjem kao i vi.

- Zanima me kako izgleda nastava u vašoj disciplini. Kakva je bila nastava vaših profesora i asistenata? Kako danas izgleda nastava vas i vaših kolega? Kako pristupaju studentima? Što znate iz iskustva vaših studenata, kako oni vide nastavu?
- Što vi smatrate važnim kod izvođenja nastave u vašoj disciplini? Što smatrate najvažnijim za studente da nauče? Zašto vam je to važno? Kako im treba pristupati?
- Razgovara li se ikada o tome koliko su nastavnici u vašoj disciplini stručni u nastavnom radu? Mislite li da u nastavnicima u vašoj disciplini znaju kako prenijeti znanje studentima? Je li im to važno?
- Koliko je nastavnicima u vašoj disciplini važan nastavni rad ako se promatra u odnosu na istraživački? Što im je važnije i zašto? U što se od ovih dviju djelatnosti ulaže više vremena?
- Smatrate li da su nastavnici u vašoj disciplini privrženi/predani nastavnom radu, entuzijastični za rad sa studentima?

Idućih nekoliko pitanja odnosit će se na nastavnu djelatnost u kontekstu vašeg profesionalnog okruženja koje podrazumijeva vašu instituciju, odjel/odsjek/zavod/katedru odnosno krug vaših bliskih suradnika (i mentora) s kojima svakodnevno surađujete

- Kad razmišljate o svojoj instituciji u cjelini, biste li rekli da se u njoj njeguje neki poseban način poučavanja/odnosa prema nastavi i odnosa prema studentima? Opišite mi.
- A na vašem odjelu/odsjeku? Raspravljate li nekad o nastavi na formalnim sastancima na vašem odjelu/odsjeku/zavodu? O čemu se raspravlja kad se raspravlja o nastavi?
- Prisjetite se kako ste krenuli u nastavu odnosno kako je izgledao početak vašeg rada u nastavi? Je to uobičajen način uvođenja u nastavu za svakog mladog znanstvenika na vašoj instituciji?

- Razmjenjujete li iskustva u radu u nastavi s vašim kolegama ili mentorima, tražite li pomoć? O čemu razgovarate? S kime najčešće razgovarate? Kome se obraćate za pomoć i sugestije oko nastave?
- Kakav je utjecaj mentor imao na vašu nastavu?
- Imate li mogućnosti na vašoj instituciji sudjelovati u nekom procesu unaprjeđenja nastavne djelatnosti (npr. projekti, razvoj novih nastavnih programa, sudjelovanje u odboru za kvalitetu nastave i sl.?) Opišite mi vaš angažman.
- Kako procjenjujete motivaciju vaših kolega za unaprjeđenje nastavnog rada? Temeljem čega to zaključujete?
- Što smatrate primarnom orijentacijom vaše institucije – nastavni ili istraživački rad? Je li na vašoj instituciji važnije biti uspješan nastavnik ili uspješan znanstvenik? Ili je oboje jednako važno? Temeljem čega to zaključujete?
- Kad razmišljate o svojoj instituciji u cjelini, kako biste opisali nastavno ozračje (primjerice, kakvi su odnosi između nastavnika međusobno, između nastavnika i studenata, postoji li potpora uprave kada je riječ o nastavnom radu i sl.?).

Idućih nekoliko pitanja odnosi se na vaša osobna iskustva, stavove, vrijednosti, motivaciju za rad u nastavi. Dakle, pitanja osobne prirode, ali u kontekstu rada u nastavi.

- Imate li ideju o tome što biste htjeli postići kroz vaš nastavni rad? Čemu bi vaša nastava trebala najviše doprinijeti? Primjerice je li vaš cilj prenijeti studentima znanja i vještine, potaknuti ih da do novih znanja dođu samostalno, pripremiti ih za rad u praksi, doprinos zajednici i sl..? Kako biste to opisali? Zašto vam je to važno?
- Možete li se prisjetiti i opisati neke izazovne situacija u vašem nastavnom radu (u učionici)? Kako ste se nosili s takvim situacija? Kako ste pristupili njihovom rješavanju?
- Možete li se prisjetiti i opisati nekih situacija u vašem nastavnom radu koje su vas posebno inspirirale/nadahnule?
- Da promatram vaš nastavni sat, što bih vidjela? Što vi radite, a što vaši studenti?
- Možete li se prisjetiti nekih ključnih trenutaka ili događaja koji su vam pomogli da se razvijete i steknete sigurnost u radu u nastavi?
- Što radite najbolje, a što smatrate da biste mogli unaprijediti u vašem nastavnom radu? Imate li ideju o tome kako biste to mogli postići?
- Što je vama osobno važnije, nastava ili istraživanje? Što vas više ispunjava i što je doprinijelo tome da vas nešto od toga više ispunjava?
- Kako doživljavate nastavu? Što je u vašem iskustvu najviše doprinijelo da se tako osjećate?

Završna pitanja

- Koja je osoba imala najznačajniji utjecaj na formiranje vašeg odnosa spram rada u nastavi?
- Postoji li nešto čega se u ovom intervjuu nismo dotaknuli, a mislite da je jako važno ako želimo shvatiti kakav je vaš odnos spram nastavnog rada?

Zahvala za sudjelovanje u istraživanju

Prilog 3

Protokol za intervjuiranje „značajnih drugih“ (mentor u Mateinu slučaju)

Informirani pristanak sudionika istraživanja i autorizacija sudjelovanja

Ovaj intervju bit će podijeljen u 5 skupina pitanja. Na samom početku krenut ćemo s nekoliko uvodnih pitanja u kojima ću vas zamoliti da mi se ukratko predstavite. Zatim će slijediti druga skupina pitanja koja su povezana uz vaša iskustva i percepciju važnosti nastavnog rada. Treća skupina pitanja odnosit će se na vaša iskustva mentoriranja, posebice u odnosu s docenticom [Mateom], a u četvrtoj skupini pitanja dotaknut ćemo se nastavnog rada na vašoj instituciji. Na samom kraju zamolit ću vas da se osvrnete na teme koje smatrate važnima, a nismo ih spomenuli tijekom ovog intervjua.

Uvodna pitanja – predstavljanje.

- Možete li mi se nekako jednostavno predstaviti i opisati mi vaš put u akademskoj zajednici?
- Gdje danas radite, što je vaša istraživačka specijalizacija, što predajete, u kojem ste zvanju i koji je vaš trenutni status?

Iskustva u radu u nastavi.

- Kako biste opisali sebe kao nastavnika? Kako vas studenti opisuju u studentskim evaluacijama nastave?
- Kako biste opisali vaš odnos sa studentima? Kako im treba pristupati?
- Da promatram vaš nastavni sat, što bih vidjela? Što vi radite, a što vaši studenti?
- Kako je izgledao vaš proces uvođenja u nastavnu djelatnost? Jeste li tijekom karijere imali neku osobu (npr. mentora, kolegu i sl.) koja je imala najznačajniji utjecaj na formiranje vašeg odnosa spram rada u nastavi?
- Imate li ideju o tome što biste htjeli postići kroz vaš nastavni rad? Čemu bi vaša nastava trebala najviše doprinijeti?
- Što vi smatrate važnim kod izvođenja nastave matematike? Što smatrate najvažnijim za studente da nauče? Zašto vam je to važno?
- Što radite najbolje, a što smatrate da biste mogli unaprijediti u vašem nastavnom radu? Imate li ideju o tome kako biste to mogli postići?
- Što je vama osobno važnije, nastava ili istraživanje? Što vas više ispunjava i što je doprinijelo tome da vas nešto od toga više ispunjava?

Iskustva mentoriranja

- Možete li mi reći nešto više o vašem iskustvu mentoriranja mladih znanstvenika? Kako biste opisali sebe kao mentora?
- Što biste naveli kao odlike kvalitetnog odnosa između mentora i doktoranda/ mladog znanstvenika?
- Koliko ste mladih znanstvenika mentorirali? Je li se i na koji način iskustvo mentoriranja docentice [Matee], razlikovalo od vaših drugih iskustava mentoriranja i ako da, po čemu?
- Opišite mi vaš mentorski odnos s docenticom [Mateom]. Opišite mi kada i kako je započela vaša suradnja? Suradujete li i danas, na koji način?

- Na koji ste ju način uvodili u rad u nastavi i znanosti što vam je u tom procesu bilo važno? Je to uobičajen način uvođenja u nastavu za svakog mladog znanstvenika na vašoj instituciji?
- Sjećate li se kolegice [Matee], iz studentskih dana? Kakva je bila studentica?
- Kako biste sada opisali docenticu [Mateu],? Koje su njezine osobine po kojima se najviše ističe? Kako biste opisali njezin odnos prema nastavnom radu?

Institucijsko okruženje

- Poznata je informacija da trenutno obnašate funkciju pročelnika Odjela. Iz te perspektive, možete li reći da se na vašem Odjelu njeguje neki poseban način poučavanja/odnosa prema nastavi i odnosa prema studentima? Opišite mi.
- Raspravljate li nekad o nastavi na formalnim sastancima na vašem odjelu/odsjeku/zavodu? O čemu se raspravlja kad se raspravlja o nastavi?
- Razmjenjujete li iskustva u radu u nastavi s vašim kolegama ili mentorima, tražite li pomoć? O čemu razgovarate? S kime najčešće razgovarate? Kome se obraćate za pomoć i sugestije oko nastave?
- Imate li mogućnosti na vašoj instituciji sudjelovati u nekom procesu unaprjeđenja nastavne djelatnosti (npr. projekti, razvoj novih nastavnih programa, sudjelovanje u odboru za kvalitetu nastave i sl.?) Opišite mi vaš angažman.
- Kako procjenjujete motivaciju vaših kolega za unaprjeđenje nastavnog rada? Temeljem čega to zaključujete?
- Što smatrate primarnom orijentacijom vaše institucije – nastavni ili istraživački rad? Je li na vašoj instituciji važnije biti uspješan nastavnik ili uspješan znanstvenik? Ili je oboje jednako važno? Temeljem čega to zaključujete?
- Kad razmišljate o svojoj instituciji u cjelini, kako biste opisali nastavno ozračje (primjerice, kakvi su odnosi između nastavnika međusobno, između nastavnika i studenata, postoji li potpora uprave kada je riječ o nastavnom radu i sl.?).

Završna pitanja

- Postoji li nešto čega se u ovom intervjuu nismo dotaknuli, a mislite da je jako važno vezano uz ove teme o kojima smo razgovarali?

Zahvala za sudjelovanje u istraživanju.

Prilog 4

Protokol za intervjuiranje „značajnih drugih“ (mentorica u Dorinu slučaju)

Informirani pristanak sudionice istraživanja i autorizacija sudjelovanja

Ovaj intervju bit će podijeljen u 4 skupine pitanja. Na samom početku krenut ćemo s nekoliko uvodnih pitanja u kojima ću vas zamoliti da mi se ukratko predstavite. Zatim će slijediti druga skupina pitanja koja su povezana uz vaša iskustva i percepciju važnosti nastavnog rada. Treća skupina pitanja odnosit će se na vaša iskustva mentoriranja, posebice u odnosu s docenticom [Dorom]. Na samom kraju zamolit ću vas da se osvrnete na teme koje smatrate važnima, a nismo ih spomenuli tijekom ovog intervjuja.

Uvodna pitanja – predstavljanje

- Možete li mi se nekako jednostavno predstaviti i opisati mi vaš put u akademskoj zajednici?
- Gdje danas radite, što je vaša istraživačka specijalizacija, što predajete, u kojem ste zvanju i koji je vaš trenutni status?

Iskustva u radu u nastavi

- Kako biste opisali sebe kao nastavnicu? Kako vas studenti opisuju u studentskim evaluacijama nastave?
- Kako biste opisali vaš odnos sa studentima? Kako im treba pristupati?
- Da promatram vaš nastavni sat, što bih vidjela? Što vi radite, a što vaši studenti?
- Kako je izgledao vaš proces uvođenja u nastavnu djelatnost? Jeste li tijekom karijere imali neku osobu (npr. mentora, kolegu i sl.) koja je imala najznačajniji utjecaj na formiranje vašeg odnosa spram rada u nastavi?
- Imate li ideju o tome što biste htjeli postići kroz vaš nastavni rad? Čemu bi vaša nastava trebala najviše doprinijeti?
- Što vi smatrate važnim kod izvođenja nastave u vašoj disciplini? Što smatrate najvažnijim za studente da nauče? Zašto vam je to važno?
- Što radite najbolje, a što smatrate da biste mogli unaprijediti u vašem nastavnom radu? Imate li ideju o tome kako biste to mogli postići?
- Jeste li tijekom karijere imali priliku sudjelovati u nekom procesu unaprjeđenja nastavne djelatnosti (npr. projekti, razvoj novih nastavnih programa, sudjelovanje u odboru za kvalitetu nastave i sl.?) Opišite mi vaš angažman.
- Što je vama osobno važnije, nastava ili istraživanje? Što vas više ispunjava i što je doprinijelo tome da vas nešto od toga više ispunjava?

Iskustva mentoriranja

- Možete li mi reći nešto više o vašem iskustvu mentoriranja mladih znanstvenika? Kako biste opisali sebe kao mentoricu?
- Što biste naveli kao odlike kvalitetnog odnosa između mentora i doktoranda/ mladog znanstvenika?
- Koliko ste mladih znanstvenika mentorirali? Je li se i na koji način iskustvo mentoriranja docentice [Dore] razlikovalo od vaših drugih iskustava mentoriranja i ako da, po čemu?

- Opišite mi vaš odnos s docenticom [Dorom]. Opišite mi kada i kako je započela vaša suradnja. Suradujete li i danas, na koji način?
- Kako biste opisali vaše mentoriranje docentice [Dore]? Na koji ste ju način uvodili u rad u nastavi i što vam je u tom procesu bilo važno?
- Sjećate li se kolegice [Dore] iz studentskih dana? Kakva je bila studentica?
- Kako biste sada opisali docenticu [Doru]? Koje su njezine osobine po kojima se najviše ističe? Kako biste opisali njezin odnos prema nastavnom radu?

Završna pitanja

- Postoji li nešto čega se u ovom intervjuu nismo dotaknuli, a mislite da je jako važno ako želimo shvatiti kakav je vaš odnos s docenticom [Dorom]?
- Želite li nešto nadodati što smatrate važnim za razumijevanje vašeg iskustva i stavova spram rada u nastavi?

Zahvala za sudjelovanje u istraživanju.

Prilog 5

Protokol za intervjuiranje „značajnih drugih“ (kolegica Ana u Ireninu slučaju)

Informirani pristanak sudionicu istraživanja i autorizacija sudjelovanja

Ovaj intervju bit će podijeljen u 5 skupina pitanja. Na samom početku krenut ćemo s nekoliko uvodnih pitanja u kojima ću vas zamoliti da mi se ukratko predstavite. Zatim će slijediti druga skupina pitanja koja su povezana uz vaša iskustva i percepciju važnosti nastavnog rada. Treća skupina pitanja odnosit će se na vaša iskustva u profesionalnom odnosu s docenticom [Irenom], a u četvrtoj skupini pitanja dotaknut ćemo se nastavnog rada na vašoj instituciji. Na samom kraju zamolit ću vas da se osvrnete na teme koje smatrate važnima, a nismo ih spomenuli tijekom ovog intervjua.

Uvodna pitanja – predstavljanje.

- Možete li mi se nekako jednostavno predstaviti i opisati mi vaš put u akademskoj zajednici? Što je vaša istraživačka specijalizacija, što predajete, u kojem ste zvanju i koji je vaš trenutni status?

Iskustva u radu u nastavi.

- Kako biste opisali sebe kao nastavnicu? Kako vas studenti opisuju u studentskim evaluacijama nastave?
- Kako biste opisali vaš odnos sa studentima? Kako im treba pristupati?
- Imate li ideju o tome što biste htjeli postići kroz vaš nastavni rad? Čemu bi vaša nastava trebala najviše doprinijeti?
- Što vi smatrate važnim kod izvođenja nastave u agronomiji? Što smatrate najvažnijim za studente da nauče? Zašto vam je to važno?
- Što je vama osobno važnije, nastava ili istraživanje? Što vas više ispunjava i što je doprinijelo tome da vas nešto od toga više ispunjava?
- Možete li mi opisati kako je izgledao vaš početak rada na ovoj instituciji? Posebice me zanima kako je izgledao početak rada u nastavi. Je to uobičajen način uvođenja u nastavu za svakog mladog znanstvenika na vašoj instituciji?
- Jeste li tijekom karijere imali neku osobu (npr. mentora, kolegu i sl.) koja je imala najznačajniji utjecaj na formiranje vašeg odnosa spram rada u nastavi?

Suradnja s kolegicom [Irenom]

- Možete li mi reći nešto više o vašem odnosu s kolegicom [Irenom]? Kako su izgledali počeci vašeg profesionalnog odnosa, na koji ste način surađivale/ pružali joj podršku (u radu u nastavi, odnosu prema studentima, u znanstvenom smislu...)?
- Jesu li vas vaša osobna iskustva u počecima rada na instituciji potaknula da kolegici [Ireni] pružite potporu na početku njezinog dolaska na instituciji?
- Surađujete li danas i na koji način s kolegicom [Irenom]?
- Kako biste opisali docenticu [Irenu]? Koje su njezine osobine po kojima se najviše ističe? Kako biste opisali njezin odnos prema poslu i nastavnom radu?

Institucijsko okruženje.

- Možete li reći da se na vašem Zavodu njeguje neki poseban način poučavanja/odnosa prema nastavi i odnosa prema studentima? Opišite mi.
- Razmjenjujete li iskustva u radu u nastavi s vašim kolegama ili mentorima, tražite li pomoć? O čemu razgovarate? S kime najčešće razgovarate? Kome se obraćate za pomoć i sugestije oko nastave?
- Opišite mi kako izgledaju vaši formalni sastanci na zavodu? O čemu se raspravlja kad se raspravlja o nastavi?
- Kako procjenjujete motivaciju vaših kolega na instituciji i na zavodu za unaprjeđenje nastavnog rada? Temeljem čega to zaključujete?
- Imate li mogućnosti na vašoj instituciji sudjelovati u nekom procesu unaprjeđenja nastavne djelatnosti (npr. projekti, razvoj novih nastavnih programa, sudjelovanje u odboru za kvalitetu nastave i sl.?) Opišite mi vaš angažman.
- Što smatrate primarnom orijentacijom vaše institucije – nastavni ili istraživački rad? Je li na vašoj instituciji važnije biti uspješan nastavnik ili uspješan znanstvenik? Ili je oboje jednako važno? Temeljem čega to zaključujete?
- Kad razmišljate o svojoj instituciji u cjelini, kako biste opisali nastavno ozračje (primjerice, kakvi su odnosi između nastavnika međusobno, između nastavnika i studenata, postoji li potpora uprave kada je riječ o nastavnom radu i sl.?).

Završna pitanja

- Postoji li nešto čega se u ovom intervjuu nismo dotaknuli, a mislite da je jako važno vezano uz ove teme o kojima smo razgovarali?
 - Postoji li nešto čega se u ovom intervjuu nismo dotaknuli, a mislite da je jako važno ako želimo shvatiti kakav je vaš odnos s docenticom [Irenom]?

Zahvala za sudjelovanje u istraživanju.

Prilog 6

Protokol za provođenje fokus grupe (studentice u Teninu slučaju)

Pisani informirani pristanak sudionika istraživanja i autorizacija sudjelovanja

Ovaj intervju bit će podijeljen u 4 skupine pitanja. Na samom početku krenut ćemo s nekoliko uvodnih pitanja u kojima ću vas zamoliti da mi se ukratko predstavite. Zatim će slijediti druga skupina pitanja koja su povezana uz vaša iskustva sudjelovanja na nastavi na vašem fakultetu. Zamolit ću vas da mi kažete kako doživljavate da se institucija brine o studentima, kakvi su odnosi između nastavnika i studenata, što vaš fakultet čini posebnim u odnosu na druge kada je riječ o nastavi i sl. Treća skupina pitanja odnosit će se na vaša iskustva u suradnji s docenticom [Tenom], a na samom kraju zamolit ću vas da se osvrnete na teme koje smatrate važnima, a nismo ih spomenuli tijekom ovog intervjua.

Uvodna pitanja – predstavljanje.

- Možete li mi se nekako jednostavno predstaviti? Što studirate, na kojoj ste godini studija?

Institucijsko okruženje iz studentske perspektive.

- Kako biste opisali nastavno ozračje na vašem fakultetu (primjerice, kakvi su odnosi između nastavnika međusobno, između nastavnika i studenata?).
- Možete li mi reći, iz perspektive studenata, uočavate li da se na vašem Fakultetu njeguje neki poseban način poučavanja/odnosa prema nastavi i odnosa prema studentima – nešto što po čemu se nastava na vašem fakultetu razlikuje od drugih? Opišite mi.
- Na koji sve način vaš fakultet brine o studentima i zadovoljavanju njihovih potreba?
- Jeste li ikada sudjelovali u radu nekih formalnih tijela na razini institucije (npr. u svojstvu predstavnika studenata na fakultetskom vijeću) na kojima se raspravljano o nastavi? O čemu se raspravlja kad se raspravlja o nastavi?
- Imate li mogućnosti na vašoj instituciji sudjelovati u nekom procesu unaprjeđenja nastavne djelatnosti (npr. projekti, razvoj novih nastavnih programa, sudjelovanje u odboru za kvalitetu nastave i sl.?) Opišite mi vaš angažman.
- Razgovarate li o nastavi s vašim kolegama studentima? O čemu razgovarate? S kime najčešće razgovarate? Postoji li na vašoj instituciji netko kome se možete obratiti ako imate poteškoća u svladavanju nastave ili u odnosu s nastavnikom?
- Kako vi osobno, a kako studentska populacija na vašoj instituciji gleda na studentske evaluacije nastave? Ispunjavate li ih, smatrate li ih važnima, uočavate li da se nastavni proces unaprjeđuje temeljem vaših povratnih informacija nastavnicima?
- Kako procjenjujete motivaciju vaših nastavnika za unaprjeđenje nastavnog rada? Temeljem čega to zaključujete?
- Što biste naveli kao odlike dobrog nastavnika na vašem fakultetu? Smatrate li da su nastavnici na vašoj instituciji kompetentni za rad u nastavi?

Iskustva suradnje s docenticom [Tenom]

- Možete li mi reći nešto više o vašem iskustvima suradnje s docenticom [Tenom]? (Kakva su to iskustva, npr. mentoriranje, objavljivanje radova i sl., kakvi su vaši odnosi...)?

- Kako biste opisali docenticu? Koje su njezine osobine po kojima se najviše ističe? Kako biste opisali njezin odnos prema studentima i nastavnom radu?
- Smatrate li da se docentica drugačije odnosi prema svojim studentima nego ostali nastavnici na vašem fakultetu ili je njezin odnos prema nastavi i studentima nešto što je tipično?
- Da promatram jedan tipičan nastavni sat kod docentice, što bih vidjela? Što radi nastavnica, a što studenti?
- Imate li ideju o tome što docentica nastoji postići kroz njezin rad u nastavi? Čemu bi njezina nastava trebala najviše doprinijeti?

Završna pitanja

- Postoji li nešto čega se u ovom intervjuu nismo dotaknuli, a mislite da je jako važno ako želimo shvatiti kakva je nastava na vašoj instituciji i kakav je odnos nastavnika i studenata?
- Želite li nešto nadodati što smatrate važnim za razumijevanje vašeg iskustva u suradnji s docenticom [Tenom]?

Zahvala za sudjelovanje u istraživanju.

Prilog 7**Obrazac protokola za analizu dokumentacije na institucijskoj razini**

Naziv institucije (navesti):	
Popis svih dokumenata (ukupno: <i>navesti</i>)	
<i>Upisati popis svih analiziranih dokumenata</i>	
A_STATUTI INSTITUCIJE (ukupno: <i>navesti</i>)	
<i>Upisati popis svih dokumenata u kategoriji A</i>	
Naziv dokumenta u kategoriji A	Opis / Sažetak / Ključne informacije
...	...
B_STRATEGIJE RAZVOJA INSTITUCIJE (ukupno: <i>navesti</i>)	
<i>Upisati popis svih dokumenata u kategoriji B</i>	
Naziv dokumenta u kategoriji B	Opis / Sažetak / Ključne informacije
...	...
C_OSIGURAVANJE KVALITETE (ukupno: <i>navesti</i>)	
<i>Upisati popis svih dokumenata u kategoriji C</i>	
Naziv dokumenta u kategoriji C	Opis / Sažetak / Ključne informacije
...	...
D_GODIŠNJA IZVJEŠĆA O RADU INSTITUCIJE (ukupno: <i>navesti</i>)	
<i>Upisati popis svih dokumenata u kategoriji D</i>	
Naziv dokumenta u kategoriji D	Opis / Sažetak / Ključne informacije
...	...
E_POSTUPAK INICIJALNE AKREDITACIJE / REAKREDITACIJE (ukupno: <i>navesti</i>)	
<i>Upisati popis svih dokumenata u kategoriji E</i>	
Naziv dokumenta u kategoriji E	Opis / Sažetak / Ključne informacije
...	...
F_OSTALI DOKUMENTI (ukupno: <i>navesti</i>)	
<i>Upisati popis svih dokumenata u kategoriji F</i>	
Naziv dokumenta u kategoriji F	Opis / Sažetak / Ključne informacije
...	...

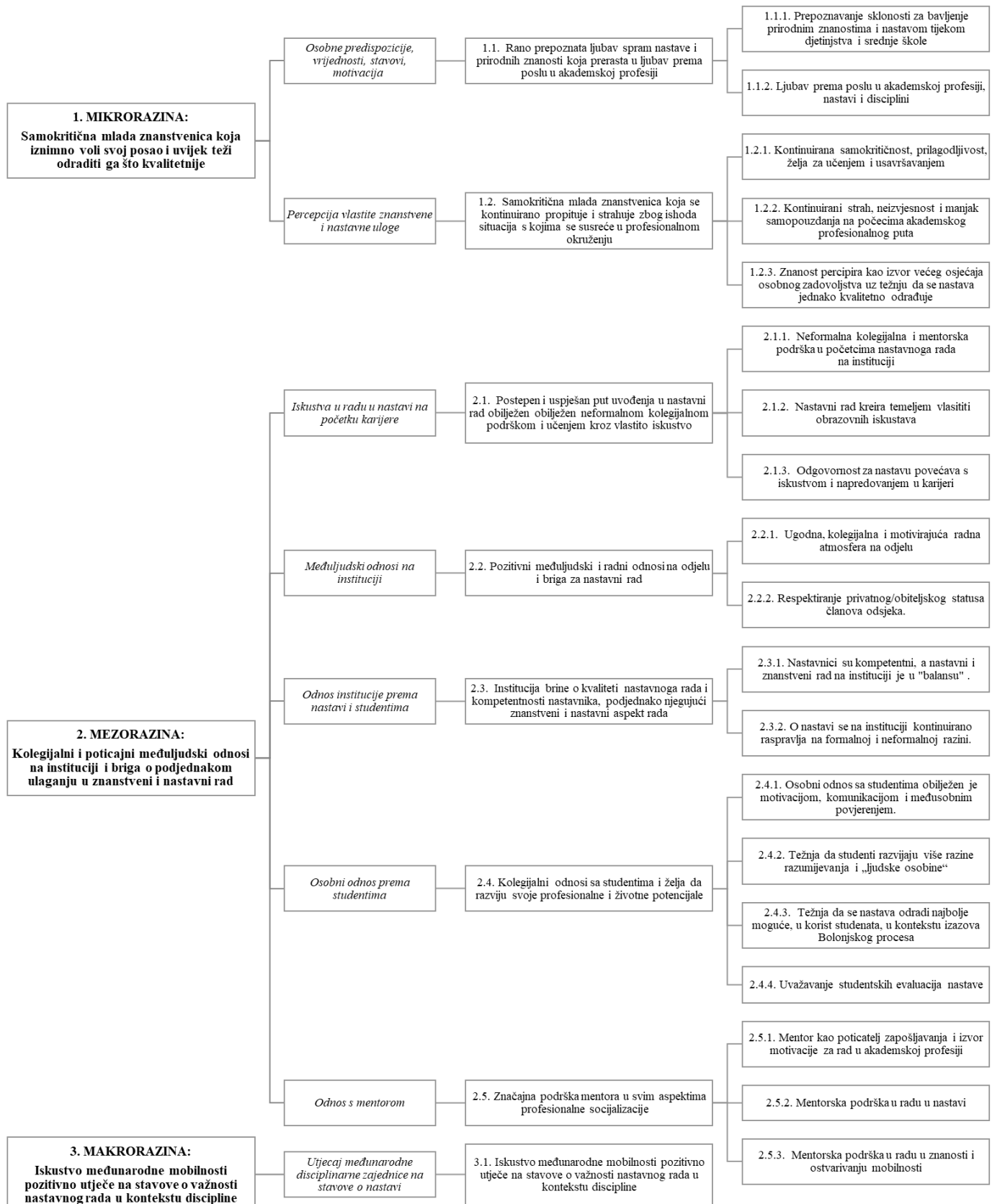
Prilog 8

Primjer reflektivnog dnevnika istraživanja

Informacije o provedenom intervjuu:	
Sudionik/ica istraživanja:	Klara (pseudonim)
Datum provođenja intervjuja:	17.1.2019.
Mjesto provođenja intervjuja:	<i>Upisana točna lokacija</i>
Trajanje intervjuja:	1:33 h
Opazanja u procesu intervjuiranja:	
<p>[Klara] je odmah nakon što ju je [kontakt-osoba iz projekta APROFRAME] informirala o mogućnosti sudjelovanja u novom istraživanju, pristala na sudjelovanje i u roku nekoliko dana dogovorile smo vrijeme i mjesto provođenja intervjuja. Intervju je proveden u uredu sudionice istraživanja na [lokacija], u četvrtak 17. siječnja 2019. godine u 11:00 h. [Klara] me vrlo srdačno dočekala u predvorju fakulteta te smo nakon nekoliko minuta uvodnog razgovora koji se uglavnom odnosio na iskustvo sudjelovanja u prethodnom intervjuu i raspravu o monografijama koje smo sudionici dostavili po završetku projekta, započele s intervjuom. Prema proceduri, sudionici sam ukratko još jednom objasnila što se ovim istraživanjem nastoji istražiti, te smo zajedno prošle kroz informirani pristanak. Za vrijeme intervjuja, sudionica je vrlo zainteresirano odgovarala na pitanja. Nisam uočila da su se tijekom intervjuja dogodili neki značajno „loši“ trenuci. Prilikom postavljanja pitanja o tome smatra li da su nastavnici u njezinoj disciplini motivirani, entuzijastični za rad u nastavi, u tonu kojim je odgovorila na pitanje, osjetila sam da pitanje procjenjuje pomalo banalnim. Odgovorila je da ne može na to pitanje odgovoriti jer je previše generalizirajuće. Nakon toga se zapravo dogodio vrlo značajan trenutak u intervjuiranju u kojem sudionica izjavljuje da nije (samo) važno kakve su tvoje individualne sklonosti i sposobnosti za izvođenje nastave, već je važno i kakvo je okruženje. Posebno zanimljivim u ovom intervjuu procjenjujem upravo taj opis okruženja. Sudionica vrlo često ističe poticajno okruženje, motivaciju i pozitivnu energiju koja vlada na njezinoj instituciji i koja svih potiče da se angažiraju u nastavi te daju korektno i kvalitetno odrađuju. To je aspekt kojeg bi valjalo dodatno istražiti/ispitati. Nakon što je intervju završio, sudionica je nastavila razgovarati o temi i o istraživanju. Nadodala je da je tijekom intervjuja zaboravila reći da prepoznaje važnost uloge studenata demonstratora, smatra da su to dobri studenti te i ona omogućuje da na nastavi samostalno predlože neki zadatak odnosno da ga uz njezinu pomoć demonstriraju ostalim studentima iz grupe. Također je ponovo spomenula pozitivno okruženje na njezinoj instituciji te istaknula da postoje još i njezini drugi kolege koji bi mogli sudjelovati u mom istraživanju u kontekstu toga da imaju dobro iskustvo rada u nastavi. Spomenula je imenom i prezimenom aktualnog prodekana za nastavu za kojeg smatra da je susretljiv i da je ima što za reći o ovim temama. Također sam sudionici istraživanja naglasila da ću sigurno na još neki način širiti istraživanje i prikupljati nove podatke te sam ih zamolila da mi izađe u susret ukoliko bude potrebno još na neki način surađivati čime se ona u potpunosti složila.</p>	
Osvrt na vlastitu ulogu:	
<p>Za vrijeme intervjuja dva puta sam prekidala snimanje što mi se u datom trenutku nije činilo primjerenim. Prvi puta snimka je prekinuta radi telefonskog poziva kojeg je sudionica istraživanja primila. Nakon toga obavila je još dva telefonska poziva kako bi riješila trenutnu situaciju (dogovor oko ispitnih termina). Drugi put kada je snimka prekinuta, bilo je to zbog dolaska studentice koja je došla u njezin ured informirati se o provođenju završnih ispita. I u toj situaciji došlo do manje komplikacije zbog čega sudionica istraživanja opet telefonira i situaciju rješava. Ipak, gledajući s odmakom, mislim da ovi prekidi nisu narušili kvalitetu intervjuja. Ove situacije su mi pomogle da još jednom osvijestim važnost aktivnog slušanja, neovisno o tome što se razgovor snima (npr. ako se iznenada prekine, važno je upamtiti gdje je intervju stao, kako bi razgovor nakon toga mogao nastaviti kontinuirano teći).</p>	
Ostale napomene:	
Ključne riječi koje uočavam za vrijeme intervjuja: Institucija, radno okruženje, motivacija, znatiželja	

Prilog 9

Kodno stablo – rezultati tematske analize intervjua 1. slučaja (Matea)

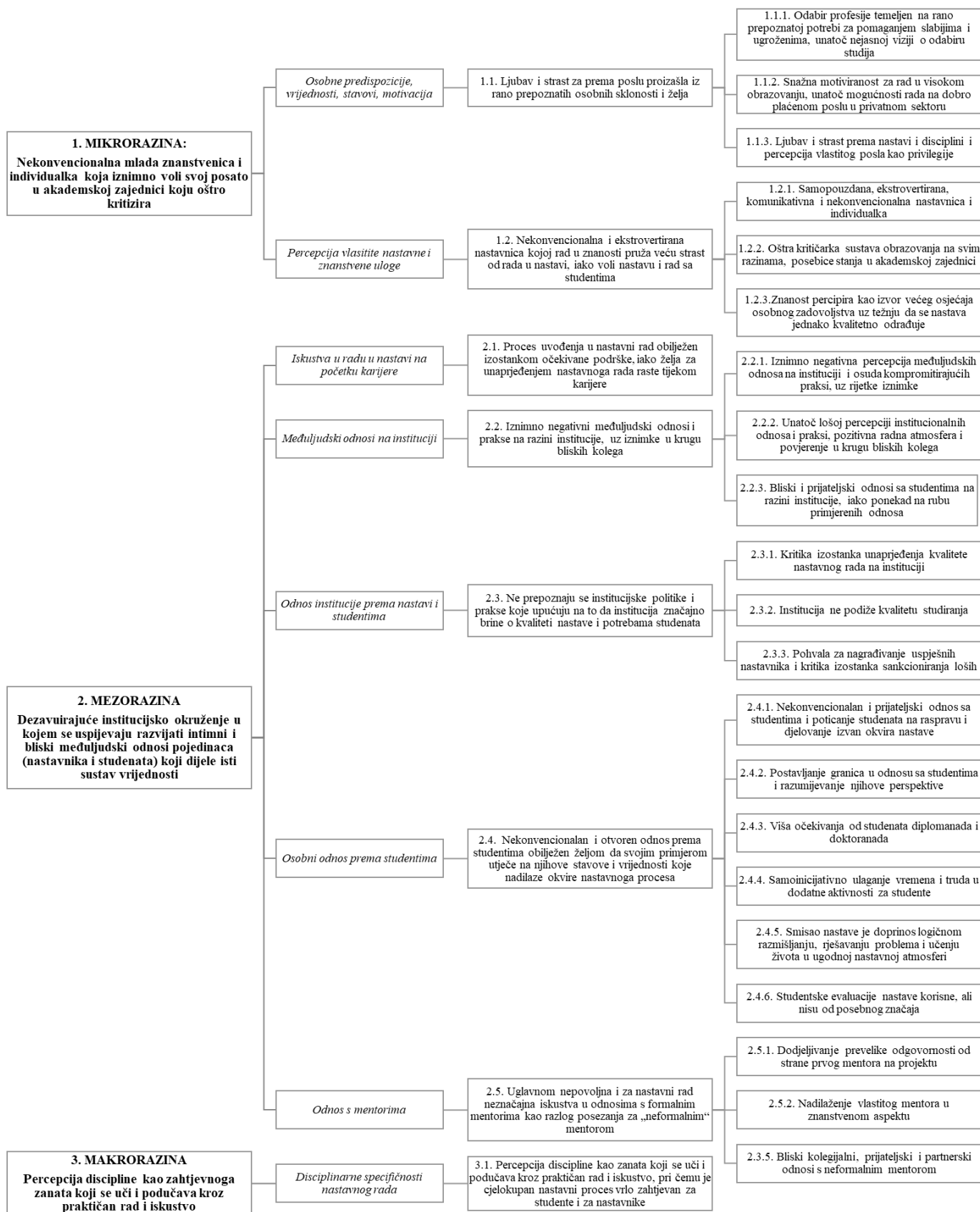


Kodno stablo – rezultati tematske analize intervjua 2. slučaja (Dora)



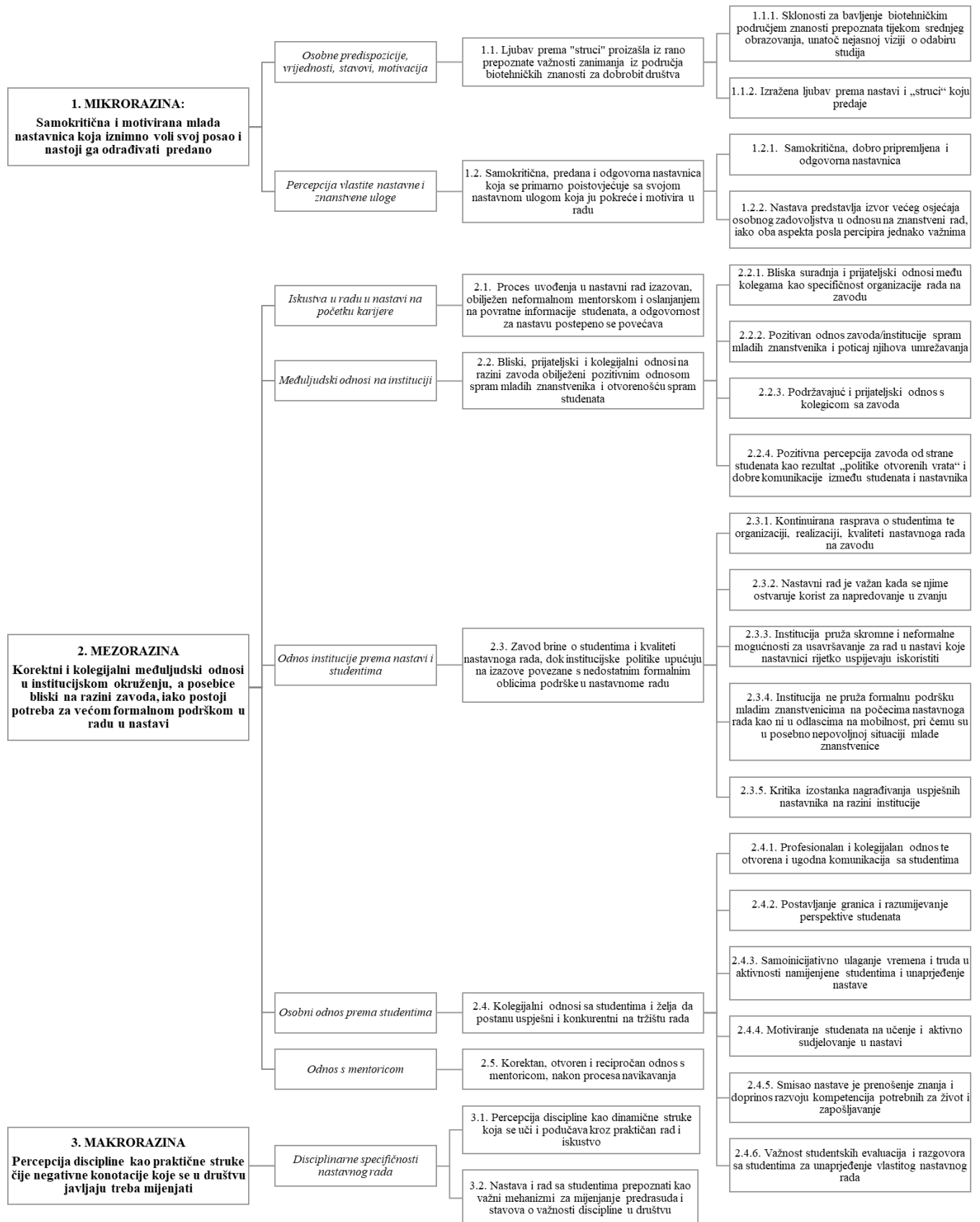
Prilog 11

Kodno stablo – rezultati tematske analize intervjua 3. slučaja (Tena)



Prilog 12

Kodno stablo – rezultati tematske analize intervjua 4. slučaja (Irena)



Kodno stablo – rezultati tematske analize intervjua 5. slučaja (Klara)

