

Оригиналан научни рад

Примљено: 25. 5. 2015.

Ревидирана верзија: 31. 8. 2015.

Одобрено за штампу: 18. 9. 2015.

UDK 371.12:331.312.82

ПРЕКАРИТЕТ И НАСТАВНИЦИ НА ОДРЕЂЕНО ВРЕМЕ: ПОГЛЕД СА ЗАПАДНЕ СТРАНЕ ^a

Предраг Живковић

Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука, Јагодина, Србија
pedjazvk@gmail.com

Апстракт

У раду се проблематизује однос концепта прекаризације и феноменологије привременог и повременог рада наставника у школи. Нестабилност у области запошљавања доводи до емоционалне, социјалне и психолошке нестабилности наставника. Наставници који раде на одређено време су маргинализовани појединци, аутсајдери који на периферији школске културе опстају као парапрофесионалци.

Учињен је напор да се осликају професионалне улоге и карактеристике наставника који раде на одређено време и таква слика повеже са рецентним класификацијама и социјално-друштвеним категоризацијама учињеним у литератури.

На основу анализе закључује се да концепт прекаријата може бити плодносан за даља проучавања феноменологије рада наставника који су привремено и повремено ангажовани у настави

Кључне речи: прекаријат, наставници на одређено време, маргинализација, прекаризација, професионални идентитет

PRECARIAT AND SUBSTITUTE TEACHERS: THE VIEW FROM THE WESTERN SIDE

Abstract

Author in this paper has argued relationship between the concept of growing precariatization and phenomenology of occasional work as a school teacher. Instability in employment leads to emotional, social and psychological instability teachers. Teachers who work part-time are marginalized individuals, outsiders on the periphery of the school culture survive as paraprofessionals.

^a Рад је резултат истраживања у оквиру пројекта „Школе на Косову и Метохији у условима друштвене кризе“ (2010) одобреног од Министарства за науку и технологију Републике Србије, одлука бр. 401-00-00052/2010-01 од 13. 3. 2010. године.

An effort was made to portray the professional role and characteristics of teachers who worked part-time and such an image linked with recent classifications, and the social categorization that has been done in the literature.

Based on the analysis which concludes that the concept of precarity can be fruitful for further study of the phenomenology of the work of teachers who are temporarily and occasionally engaged in teaching.

Key words: precariat, substitute teachers, marginalization, precarization, professional identity

*Прекаритет... опседа на свесном
и на несвесном нивоу.*

Пјер Бурдије

О ПРЕКАРИЈАТУ

Вишедимензионални простор социјалног света учвршћује скуп међусобно повезаних социјалних позиција, хијерархијски постављених као врста социјалне стратификације.

„Последњих година у условима глобализације и сталне економске кризе појавила се нова и ништа мање важна основа за стратификацију савремених постиндустријских економски развијених друштава, то јест подела друштва на основу економске стабилности или нестабилности, сигурности или несигурности. Такав приступ добио је бројне присталице у земљама Европске уније и САД. Тако је издвојена нова стратификациона група под називом прекаријат...“ (Голенкова и Голиусова, 2014, стр. 144).

Прекаријат је термин и кованица који потиче од енглеских речи, придева *precarious* (непостојан, несигуран, зависан од туђе воље), или именице *precarity* (несталност) и именице *proletariat* (пролетаријат) (Голенкова и Голиусова, 2014; Шуваковић, 2014). Прекаријат је нова класа коју сачињавају „различите групе са нерегулисаним статусом, укључујући повремено запослене, надничаре, раднике који раде преко агенција“ (Standing, 2011, према Шуваковић, 2014, стр. 126).

Стендинг (Standing, 2011) је термином прекаријат назвао различно хетерогену групу људи с обзиром на њихов друштвени статус и положај на тржишту рада (социоекономској категорији или друштвеној класи). У марксистичком смислу ради се о класи у настајању. Прекаријат је класа створена процесима глобализације.

С прекаријатом као социјалном групом повезан је појам прекаризације и прекаритета, као стања у којем непредвидиви, непоуздани и несигурни услови за живот доводе до материјалних и психичких проблема, маргинализацијом и аномијом у Диркемовом схватању те речи. С тим у вези, неки аутори истичу како стање прекаријата не значи потпуно сиромаштво и отуђеност, већ само указују да су социјално-радни односи у датој ситуацији нестабилни и несигурни (Dögg, 2007, према Голенкова и Голиусова, 2014).

Један од најупечатљивијих Стендингових увида, поред оног о перманентном проживљавању статусних фрустрација прекаријата, јесте о томе да ова нова класа пати од „четири А“:

1. љутња, бес (anger);
2. аномија (anomie);
3. тескоба (anxiety);
4. отуђеност (alienation) (Standing, 2011).

С друге стране, много пре Стендинга, француски социолог Пјер Бурдије (Pierre Bourdieu) је осликао драматичну слику света и место прекаритета у њој. Бурдије, својом анализом и критиком, указује на повезаност неолибералне филозофије развоја са интересима крупног капитала, а овај неолиберални дискурс и програм тежи:

- да учини раскид између економске логике (која је заснована на конкуренцији и која доноси ефикасност) и друштвене логике (која је подређена принципу праведности);
- да ову другу инструментализује и подреди првој;
- да кроз приватизацију, либерализацију, дерегулацију дезинтегрише све колективне институције (правне и социјалне државе и солидарности);
- како би на делу између појединца и друштвених група, власника и произвођача, подређених и надређених, остала једино моћ тржишта, голи интерес за профитом и економска ефикасност (Митровић, 2006, стр. 235).

Ефекти такве логике друштвеног развоја у савременом свету су:

- еномна експлоатација света рада;
- велика социјална-класна раслојавања;
- отпуштање са посла;
- незапосленост;
- прекаризација;
- рад на одређено време;
- приватизација јавних служби;
- уништавање свих колективних институција социјалне државе;
- разарање освојених стандарда у области радног и социјалног законодавства;
- пад квалитета живота за већину популације планете;

- потискивање облика партиципativне демократије;
- маргинализација улоге синдиката и левице;
- подређивање националних држава захтевима економске слободe и интересима транснaционалних компанија и процеси-ма глобализација (Исто, стр. 236).

Бурдијеови евокативни увиди и налази (о беспомоћност дефаворизованих социјалних слојева):

- осим последица које прекаритет има за оне које он директно дотиче, ту су и последице по све остале, који су наизглед поштеђени („он опседа на свесном и на несвесном нивоу“);
- конкуренцију за посао прати конкуренција на послу, која је опет облик конкуренције за посао који треба сачувати, понекад по сваку цену, од уцењивања отказом;
- на тај начин прекаритет непосредно делује на оне које погађа (и које, у ствари, онеспособљава за мобилизацију) и посредно на све остале, преко страха који изазива а који користе стратегије прекаризације („флексибилност“);
- те подређене диспозиције које ствара прекаритет предуслов су за једну све "успелију" експлоатацију, засновану на подели између оних, све бројнијих, који не раде – и оних, све мање бројних, који раде, али раде све више (Бурдије, 1999, стр. 97).

Прекаријат све више времена посвећује: раду за рад (тражењу посла, информисању о пословима и потребним вештинама), додатној обуци, тестирањима за посао (практично неограниченој у својој даљини трајања). Хронична несигурност и осећај беспомоћности чине затворени круг премрежен замкама које блокирају развојне капацитете појединца. Они не преузимају довољно контроле над својим животом. У сталном страху за свој лични, не развијају свест о заједничком идентитету.

Која су основна питања на која ћемо у раду покушати да одговоримо?

Може ли се, имајући у виду ове опште карактеристике (овде скициозно дате) класе у настајању, говорити о наставницима који раде на одређено време као прекаријату? Испуњавају ли, својом феноменологијом (пре него нормативистиком) привремени или повремени наставници задате услове категоризације? Ово су питања и задаци на које ћемо у раду покушати да одговоримо. За то нам је потребно пре свега „описати свет и слику“ наставника који ради на одређено време, нарочито због тога што нам је она, и више него што је то потребно, ван научног и сваког другог видног поља¹. Како, дакле, изгледа слика?

¹ Ово се нарочито односи на нашу научноистраживачку теорију и праксу. У нашој претрази литературе нисмо пронашли ниједан научни рад теоријског и

ПРЕКАРИТЕТ НАСТАВНИКА НА ОДРЕЂЕНО ВРЕМЕ

Аутори одређују повремене наставнике² као „привремено запослене наставнике који обављају службу по потреби и чија је основна функција да замене одсутне *регуларне* наставнике“ (Clifton & Rambaran, 1987, стр. 4).

Повремени наставници имају значајну улогу у остваривању логистичких потреба школе (Jenkins, Smith & Maxwell, 2009). Требало би да су способни и компетентни васпитачи, оспособљени да организују несметану реализацију васпитно-образовног рада, чак и када у том статусу проведу више од једне школске године у једној школи (Lunay & Lock, 2006).

Ови наставници: прихватају (својом вољом) нестабилан и нередован радни распоред; добијају мало или нимало бенефита; имају константни осећај неповезаности са додељеним радним задацима (Lunay & Lock, 2006).

Повремени наставници су запослени на привременој и неодређеној временско-радној основи, замењујући наставнике који су одсутни. Од њих се очекује да:

- добро познају садржаје предмета и области;
- да се припремају;
- организују домаћи рад ученика;
- учествују у свим школским активностима;
- остварују читав низ школских дужности и обавеза;
- доприносе активностима и активно присуствују свим школским догађајима (Lunay & Lock, 2006).

Колико има ових наставника код нас и у свету? Према истраживању и евиденцији коју су сачинили Ланеј и Лок (Lunay & Lock, 2003), 5 милиона ученика у 274.000 учионица у школама САД годишње има искуство наставног рада са повременим наставницима. Исти аутори износе податак да сваког дана 10–40% захтева за замену регуларних наставника остане непопуњено. Извештаји сведоче о смањењу интересовања привремено ангажованих наставника за стално

емпиријског карактера који осветљава проблематику временски нестално ангажованих наставника.

² За ове наставнике, у академском и неакадемском дискурсу (литератури и нормативистици, углавном у англосаксонском говорном пољу), користе се термини: substitute teacher, casual teacher, supply teacher, part-time teacher, non-permanent teacher, temporary teacher, replacement teacher, ocassional teacher, teachers on call (ТОС).

Код нас се, уобичајно, користе различите ознаке и термини: наставници који раде на одређено време, наставници на замени, наставници са непуним радним временом итд. Ми ћемо, за потребе овог рада (економисања простора и логике текста), користити дублете: повремени или привремени наставници.

радно ангажовање. Ово интересовање, наиме, драматично и рапидно опада у последњој деценији двадесетог века (Исто, стр. 43).

Према подацима Републичког завода за статистику Републике Србије 40% свих запослених у настави на основном и средњем нивоу образовања чине наставници на замени (рад са непуним радним временом). Дакле, више од трећине наставника је запослено у неодређеном професионално-радном аранжману (Републички завод за статистику, 2014, стр. 94). Слика се не мења у последњих пет година.

Табела 1. Структура наставника са пуним и непуним радним временом (Статистички годишњак Републике Србије Републичког завода за статистику, 2014).

Table 1. Structure of part-time and full-time teachers in Republic of Serbia (Statistical yearbook of Statistical Office of the Republic of Serbia, 2014).

	Пуно радно време	Непуно радно време	Ratio
Основно образовање	32.757	21.172	60% : 40%
Средње образовање	18.402	12.328	58% : 42%
Регион	Београдски	Војводина	Србија Југ
Основно образовање	9.301 / 6.966	15.046 / 8.404	29.582 / 17.387
Средње образовање	7.003 / 4.964	8.441 / 4.404	15.286 / 9.034

Имајући у виду различита разумевања и обим категоризације прекаријата (и захваљујући њима), може ли се говорити о наставницима који раде на одређено време и запосленицима са привременим радно-професионалним ангажовањем у Републици Србији као о *правом прекаријату*? Главни аргумент оних који одричу статус прекаријата наставницима на одређено време је то што они, за разлику од правог прекаријата чија је главна карактеристика то да прекарни радници немају уговоре о раду, имају уговор о раду и сва респективна права као и запослени на неодређено време. Држећи се нормативистике и успостављених подразумевања (нарочито оно Стендингово), они су у праву. Међутим, овде слику чини комплексном – непоклапања термина и појмова који се за користе у различитим контекстима (substitute, part-time, temporary, occasional teachers није потпуности исто што и наставник на одређено време). Ситуацију код нас компликује и то што се у легислативи појављује и неколико комбинација временских одређења уговора о раду. Један од обавезних елемената уговора о раду је начин заснивања радног односа (на неодређено или одређено време) као и радно време (пуно, непuno, скраћено). Радни однос може да се заснује и за рад са непуним радним временом на неодређено или на одређено време, при чему запослени који ради са непуним радним временом има сва права из радног односа сразмерно времену проведеном на раду итд.

Можда би, држећи се у потпуности дефинисаних стандарда и успостављених подразумевања, једино они наставници са уговорима о обављању привремених и повремених послова³ могли бити означени као *прави прекаријат*.

Ми ћемо ипак, а за потребе овог рада, користити шире подразумевање: у радној сфери појам прекаризације се првенствено односи на несигурност радног места (несигурност свих категорија временски нестално ангажованих наставника).

У нама доступној литератури, нарочито англосаксонског говорног подручја, овом проблему је поклоњена дужна пажња. Тамо се констатује да, иако је професионално ангажовање и рад повремених наставника углавном и често неприметан и незабележен, школе не би могле да опстану без њихових многоструких доприноса. Њихова главна улога, циљ и сврха је обезбедити континуитет поучавања и учења у одсуству разредног-сталног наставника.

Истраживања и анализе показују да овај циљ није увек могуће лако остварити, а главне препреке су несталност ангажмана и посла, као и бројни изазови које собом носи диверсификована структура ученичке популације. Роув (Rowe, 2003, стр. 5) примећује да је „евидентно да ови наставници нису ефикасни као стални наставници, јер им је потребно време да се навикну на етос школе... као и да не трају пуно и дуго у школи“.

У неко време, скоро све школе имају потребу за алтернативама ангажовањем замена. Ученици проведу замашан део, „скоро 5–10% времена које покрива школска година под инструкцијом повремених наставника“ (Vanderlinde, 1985, стр. 3).

Аутори раних радова у литератури о повремени наставницима (Baldwin, 1934; Jack, 1972; Vanderlinde, 1985) фокусирани су на менаџерски и технички аспект улога које остварују повремени наставници. У тим радовима мало је информација и извештаја о професионално-радном животу повремених наставника. Да би се потпуније разумео допринос ових наставника (образовном систему) потребно је слику употпунити знањима о перцепцијама, очекивањима и улогама повремених наставника.

У прегледним радовима о повременим наставницима у САД, идентификовани су вишеструки критеријуми наставног рада повремених наставника (кроз упутства за рад и евалуацију), а закључује се да су повремени наставници примарно перципирани као „роба за експло-

³ На наш упит о подацима и евиденцији о наставницима који су ангажовани на основу **уговора о обављању привремених или повремених послова** у основним и средњим школама у Републици Србији, Републички завод за статистику (упит бр.7695 од 7. 8. 2015. године) одговорено нам је да Завод не располаже подацима који су нам потребни.

атисање“ (Baldwin, 1934). Циљевима истраживања спроведених у првој половини 20. века углавном се дефинишу проблеми прескрипције и техничко-менаџерских упутстава за рад повремених наставника у настави (Perkins, 1966).

Главни проблем и циљ, више праксе него теорије, био је „развијање квалификованих, вештих наставника који би, кроз обуку и искуство, постали специјалисти у настави и поучавању – у једној школи данас, у другој сутра“ (Nelson, 1972, стр. 4). Школска администрација постаје забринута за професионално-радни живот повремених наставника у другој половини 20. века, делом због тога што се школска популација повећала (проширила). Администрација очекује од повремених наставника примену „вештина дисциплиновања ученика“ (Исто, стр. 5). У замашном прегледу-истраживању спроведеном у 24 школа и пет школских округа у Калифорнији добијени резултати указују на занимљива очекивања од повремених наставника. Од њих, наиме, школски персонал очекује – више него од сталних (регуларних) наставника (Inghram, 1976).

Од 80-их година прошлог века, у ретким радовима и још ређе спроведеним истраживањима о повременим наставницима, наглашава се и истиче занимљиво питање *улога* повремених наставника. Као одговор на питање о остваривању улога, повремени наставници извештавају о забринутости и високо израженом нивоу незадовољства: низак професионални статус и лош третман код ученика и колега, временски дефицит са којим се боре за разлику од сталних наставника итд. (Vanderlinde, 1985).

Задато транзиторном природом посла и недостатком моћи (занемарљивим делом у укупној структури моћи за расподелу), за разлику од сталних наставника, није изненађење да забринутост није неразумно адресирана.

КАРАКТЕРИСТИКЕ НАСТАВНИКА НА ОДРЕЂЕНО ВРЕМЕ

Истраживања показују да квалитет и извршност наставе представљају појединачно најзначајнији фактор ученичких постигнућа. Квалитетна настава, коју организују компетентни наставници, обучени и подржани стратегијом континуираног професионалног развоја и усавршавања, најзначајнији је фактор унапређивања развоја школе и ученика (Gore, Griffiths & Ladwing, 2004; Rowe, 2003).

Повремени наставници⁴ се суочавају са изазовима која остају ван искуства сталних разредних наставника. Стога, требало би да по-

⁴ У најбољој намери да сликовито и живописно класификују и разврстају, према уобичајним перцепцијама о улогама и функцијама наставника, оне са временски несталним професионално-радним ангажовањем, неки су аутори

седују додатне вештине и способности, знања и *еластичност* (флексибилност и педагошка гипкост) (Митина, 2012; Duggleby & Badali, 2007) да би напредовали у условима континуиране промене окружења. Јасно је да повремени наставници имају другачија искуства наставе од својих колега разредних (сталних) наставника. Повремени наставници су, уколико не припремају наставу и часове, скоро увек презаузети, јер претражују и истражују у материјалима оно што су већ раније и некада презентовали ученицима (Исто, стр. 46).

Истраживања показују „да се настава повремено ангажованих наставника разликује од тога како је организују разредни и стално-ангажовани наставници, и има сасвим посебне одлике“ (Jenkins, Smith & Maxwell, 2009, стр. 23). Од ових се наставника очекује да се прилагоде, преоквире (reframe) и чине уступке у односу на припремљене планове за различите групе ученика, разреде и школе. Због тога ови наставници то искуство описују као емоционално исцрпљујући посао.

У литератури о повременим наставницима, два су „кључна“ осећања преовлађујући део искуства ових наставника: беспомоћност и професионална изолација (Duggleby & Badali, 2007).

Доступна литература о резултатима истраживања повремених наставника је изненађујуће ограничена, али заједничка тема у том материјалу и резултати анализе воде закључку: већина наставника пати од професионалне изолације и перзистентних негативних осећања (Lunau & Lock, 2006). Повремену наставу неки аутори описују и као „време неодређености, фрустрације и десатисфакције“ (Pietsche & Williamson, 2009, стр. 24). Ова осећања су рефлексije тешкоћа доживљених као део искуства свакодневне праксе: низак ниво прихватања од стране школе и колега; сиромашних односа са ученицима; неадекватности у организовању и креирању курикулума и евалуацији наставе; ниском нивоу партиципације у активностима заједнице – незадовољавајућем статусу у оквирима школе и професије.

надахнуто синтетизовали своје истраживачке резултате на следећи начин (Jardine & Shallhorn, 1998):

1. **„Бибиситера“:** није им задатак да организују и припреме „праву наставу“, већ да негују и да буду брижни хранитељи *in loco parentis*;
2. **„Жртвену јагњад“:** замена се обично види као „јагњад за клање“, попут „хране за лавове“ (ученика) и жртвеник, жртвени поклон и дужни дар;
3. **„Stand in“ наставника:** заменити „звезду представе“ када она није у стању да наступа;
4. **Резерва:** која „стоји у пртљажнику“, све док хитност не захтева отварање и замену;
5. **Брижног странца (outsitters):** облик „страног бића“ неспособног да се уклопи у нормални свет;
6. **Камелеона:** на све спреман да би прикрио своје право појављивање (стр. 39).
7. **„Симулакрума“ парапрофесионалца:** имитирање правог, стварног наставника (додатак аутора).

Комплексност наставног искуства, често повезана са проблемима управљањем на свим нивоима и бихевиоралним проблемима ученика, чини да су ране (прве) године искуства у настави нарочито и посебно захтевни (Maxwell, Harrington & Smith, 2010). У таквом комплексном окружењу неопходно је брзо доносити одлуке. Почетницима је потребан неки облик структуре подршке и помоћи да науче: шта се одлучује, када се одлучује, како се то чини и зашто се овакве одлуке доносе.

Скоро да се редовно појављује, у истраживањима иницијалне обуке наставника, да искуства прве године каријере имају далекосежне и дугорочне импликације на ефикасност у раду наставника, задовољство послом и дужину каријере (посредно и на апсентизам) (McCormack & Gore, 2008).

Ово рано искуство повремене (привремене) улоге у настави компликује се чињеницом да су повремени наставници обавезани двама врстама одговорности: *морају да поучавају* (у сусрет идентификованим улогама постављеним споља) и *морају, такође, да уче да поучавају* (Jenkins, Smith & Maxwell, 2009). Када су Пич и Вилијамсон (Pietsch & Williamson, 2009) истраживали искуства повремених наставника, пронашли су да рано искуство наставе прави мали или не прави уопште прогрес у првим годинама каријере, и закључили: „у условима константних промена и несигурности запослења повремени наставници доживљавају значајан губитак самопоуздања јер осећају да се тешко носе са смањивањем вештина, неопходних знања и умења“ (Исто, стр. 23). Неки истраживачи су утврдили јако изражене симптоме синдрома *сагоревања на послу* (burnout) у првих 12 месеци каријере (Goddard & O'Brian, 2003). Постоји јасна и значајна стопа смањења посвећености наставку каријере и професионалном ангажовању у настави (последично израженији апсентизам).

Како повременим наставницима обезбедити подршку? Школске и разредне тешкоће са којима се повремени наставници суочавају веће су због недостатка *на-школи-заснованим* процедурама подршке (Jankins, Smith & Maxwell, 2009). Оне су одвећ формализоване према садашњем стању ствари.

Наставници са сталним временским и радним ангажманом су активно подржани програмима професионалног развоја. Томе није тако са повременим наставницима, они реферишу о томе да им је отежан приступ професионалном развоју, програмима индукције и одвијајућој супервизији и менторима (Pietsch & Williamson, 2009). Прилике да потраже информалну подршку кроз професионалну и колегијалну интеракцију често су ограничене. Повремени наставници су искључени из системског професионалног развоја и маргинализовани од формалних структура школе (Duggleby & Badali, 2007), па је разумљиво да осећање немоћи и изолованости од вертикалних канала професионалне промоције преовладава (Galloway, 1993).

Структуралне и институционалне баријере постављене пред повремене наставнике доприносе да школска заједница развија мање него позитивне ставове о њима. Ученици, наставници и школска администрација ретко перципирају повремене наставнике као праве *и потпуне* професионалце који остварују прихваћене и усвојене стандарде праксе. Негативна перцепција, па и одијум, удружена са ниским очекивањима (Pietsch & Williamson, 2009) потврђују погледе и слику шире образовне заједнице о повременим наставницима као „члановима који имају нижи статус компетентности и радних способности као професионалних едукатора“ (Lunay & Lock, 2006). Постоји склоност да се третирају као маргинални чланови образовне заједнице (Abdal-Наqq, 1997).

Персонални и професионални идентитет повремених наставника ослабљен је недостатком реалних наставних прилика (нису у прилици да континуирано и конзистентно остварују ову идентификацију као наставници), подржаних успостављеном сликом о „неправих“ наставницима већ пре „бесиситерима“ (дадиљама) других, „правих“ наставника. Ово слабљење професионалног идентитета у директној је и последичној вези са апсентизмом, одлуком да напусте професију и каријеру.

Новија истраживања и литература истичу значај генеричког фактора (пола), за који се претпоставља да би могао бити корисна *призма* за интерпретацију специфичности и карактера посла повремених наставника. Заправо, нека истраживања показују да 79% повремених наставника чине жене (McCormack & Gore, 2008). Повремено ангажовање био је начин и пут да жене балансирају породичне и радне-професионалне одговорности (Galloway & Morrison, 1994; Damianos, 1998). Занимљива је примедба да „...родне конотације настављају да перпетуирају веровање и став, чак и код повремених наставника, да је овај посао најпримеренији и више одговара женама“ (Damianos, 1998, стр. 111).

Остали наставници често не посматрају повремене наставнике као професионалце (Clifton & Rambarau, 1987). У припремању и планирању наставе, стални наставници веома често предлажу повремене наставнике за послове самосталног „тихог“ рада ученика или простог понављања садржаја.

Уопште, повременим наставницима су потребне додатне вештине и знања. Они морају поседовати флексибилност (педагошко-дидактичку гипкост) да би остварили макар и мали напредак у контексту „непознате и не-блиске“ учионице (Jennings, 2001). Из те перспективе, очигледно је да је искуство наставе повремених наставника различито од искуства сталних наставника, па је неопходно да развијају софистицирани наставни репертоар.

Дендвик (Dendwick, 1993, стр. 25) идентификује четири главне тешкоће повезане са наставом повремених наставника:

- дисциплина и контрола у учионици;
- неадекватан план и припремање наставних часова;
- несналажење у простору;
- непознавање чланова наставног и административног особља.

Улоге се даље компликују јер се ови наставници самопроцењују као „маргинализовани запосленици“ (Damianos, 1998). Маргинализовани запосленици „нису интегрисани у формалне структуре институција (организацију) и, консеквентно, не могу доприносити постизању жељених (формалних и неформалних) циљева организације“ (Clifton & Rambarau, 1987, стр. 314).

Ови наставници „у накнадној рефлексiji извештавају о томе да немају осећај припадности учионици, школи и школској заједници“ (Dendwick, 1993). Себе описују као аутсајдере и „као оне које ученици и колеге не схватају и прихватају за озбиљно“ (Исто, стр. 37).

Неки аутори заступају став да је процес учења социјално ситуиран, па се и учење о послу или како обављати посао може остварити само када постоји социјална интеракција свих активних чланова (делова) (Lave & Wenger, 1991). За повремене наставнике ово значи да би морали да имају регуларан приступ другим професионалцима.

Ово је нарочито тешко оствариво повременим наставницима јер у учионицама проведу само одређено (релативно кратко) време, па не могу постати потпуни учесници живота и рада школе. Повременим наставницима се „одриче“ прилаз и приступ већем делу аспеката школске културе јер нису „укључени у ваннаставне и екстракурикуларне активности, формалном-неформалном и скривеном курикулуму, свим малим стварима који школски живот чине занимљивим и чудесним“ (Damianos, 1998, стр. 104). У наративима и аутоетнографским материјалима истраживања, повремени наставници извештавају о осећању отуђености онда када не могу да постану део живота ученика. Помало иронично и очекивано, највеће отуђење доживљавају тамо где се њихова професионална улога највише оспорава и подрива – код својих колега сталних наставника.

Посао повремених наставника је посао усамљеника, делом и због тога што имају мало тога заједничког са сталним наставницима и наставним и другим особљем са којима су контакти ретки и сиромашни. Ово је нарочито важно и посебно занимљиво због чињенице да је замашан део и проценат сталних наставника раније био у статусу повремено ангажованих наставника.

До одређеног, али увек променљивог степена, стални наставници конституишу школску културу. Она се дефинише кроз „опредељујућа и главна веровања и очекивања видљива у начину како школа функционише, и посебно у односу на то како се људи односе (или избегавају то) једни према другима“ (Fullan & Hargreaves, 1996,

стр. 76). Посвећеност и преданost наставника, њихови идентитети и наставне стратегије којим обележивачима се описује култура наставника, дефинише се „кроз интеракције са другима, значајним појединцима, углавном колегама и сарадницима“ (Hargreaves, 1995, стр. 85). За сталне наставнике, који су по природи ствари комфорни у школској култури, та култура подржава остваривање задатака и обезбеђује структурну подршку. Али, повремени наставници, који типично имају мало или нимало знања о школској култури, имају тешкоћу и проблем са приступом животу и раду школе (а повезана је углавном са временском неодређеношћу). Школска култура може опресивно утицати на групе и појединце почетнике, и то тако што спречавају приступ унутрашњем животу и раду школе (Boyd, 1992).

Повремени наставници цене флексибилитет повремене наставе (Anderson & Gardner, 1995; Abdal-Haqq, 1997; Damianos, 1998). Са дефицитом времена повезан је опредељујући и сразмерно мали део времена посвећен припремању наставних часова и наставних активности и нарочито ваннаставних активности у школи. Значајно искуство тешкоћа у успостављању професионалних и блиских, колегијалних односа са сталним наставницима и администрацијом и другим персоналом. Привременост искуства ретко када доживљавају као прилику да пређу у следећи степен уговора о ангажовању.

Како немају потпуну сатисфакцију, уверени су да је једини начин да остваре своје циљеве: импресионирати стално запослене и све остале. Ово је у сагласју са стратегијом *легитимне периферне партиципације* (legitimate peripheral participation)⁵ (Lave & Wenger, 1991).

Иако има позитивних аспеката фрустрираности, претежу негативни:

- тенденција изолованости;
- осећају да нису део колектива, али и да нису пуноправни део професије;
- не осећају повезаност са другим повременим наставницима.

Отежано им је магистрално кретање кроз хоризонталне и вертикалне канале промоције, чега је последица ресантиман и осећај професионалне и социјалне декласираности. Веома је важно да појединац учествује у широком спектру активности да би обезбедио потпуни приступ заједници (Lave & Wenger, 1991). Школска култура оперише тако да промовише или искључује појединце према томе како се односе једни према другима (Fullan & Hargreaves, 1996). Као *аутсајдери*, повремени наставници су маргинализовани и изоловани, па им је отежан приступ виталним знањима о школској култури.

⁵ **legitimate**: свако је потенцијални члан заједнице праксе или дискурса заједнице;
peripheral: на маргини активности;
participation: знања су усвајају кроз „укључивање“.

Уопште, маргинализовани појединци имају тешкоће да учествују у социјалном учењу и усавршавању, неопходном за развој (наставника) (Bodin & Clarke, 2002; Damianos, 1998; Dendwick, 1993; Lave & Wenger, 1991). Осећај изолованости и несигурности појачава уверење да непотизам и фаворизам праве подељеност у школским колективима. Сведоче о „тајним листама приоритетних особа“ за које се додељују послови. Безнадежност изражавају као парољу: „једном замена, увек замена!“, или „није важно шта знаш, већ кога знаш!“

Недостају прилике и понуде за професионални развој – оне су, наине, углавном предвиђене за сталне разредне наставнике. Неки аутори, тако, констатују да персонални квалитети, као што су поузданост, флексибилност, креативност, посвећеност и преданост повећавају шансе за успех повремених наставника (Galloway & Morrison, 1994; Esteve, 2000).

Али, чак и најпосвећенији наставници не могу *успети у учионици* без неопходних информација о школи, ученицима, наставним и ваннаставним процедурама. Повременим наставницима недостају информације о школским правилима (неформалном и скривеном курикулуму). Дефицити у знању о школи, особљу и ученицима су хендикеп који се не узима као интервенишућа и ометајућа променљива у суду о ефикасности повремених наставника.

У многим извештајима, управљање разредом и контрола дисциплине ученика, појављује се као главни проблем повремених наставника. Директори и стални наставници сензитивисани су на проблеме и способности повремених наставника да одрже ред у учионици („бучни разреди се често повезују са неконтролисаним учионицом и повременим наставницима“). Репутација и углед школе је улог, ризикују га нарочито повремени наставници уколико не успеју да успоставе ред и контролу.

На неки неистражен начин, повремени наставници прихватају да се ученици према њима односе и понашају другачије. Њихово решење је – преферисати стил прилагођавања *очекивањима* ученика.

Повремени наставници настањују невидљиви свет у коме се њихова интересовања, преокупације и контекстуална радна структура посла сматрају другоразредним, за разлику од јако видљивог света њихових колега сталних наставника. Ова разлика је означена фреквенцијом, ширином и дубином личних контаката, као и ограничењем физичке покретљивости.

„Концепти видљивости и невидљивости су централни у објашњењу односа повремених наставника и школске организације. Када се стално запослени крећу унутар и изван школског контекста, њихове активности су видљиве. Наравно, у том смислу повремени наставници остају – невидљива група“ (Galloway, 1993, стр. 91).

Ова се дистинктивност, одвајање ове две хемисфере, лако евидентира када се нпр. повремени наставник обраћа новом разреду, новој групи ученика. Често показује недостатак знања: о уобичајеним процедурама у учионици; имена ученика; разлозима одсуствовања сталних наставника.

Међутим, то што су повремени наставници у сталној промени контекста и променљивих структура окружења може бити и велика предност: највећа је *промена перспективе*.

Упркос својој умањеној индивидуалној моћи, повременим наставницима су доступни и извесни елементи контроле. Галовеј примећује да повремени наставници могу контролисати (па и манипулисати) своје улоге „када колективно искористе свој потенцијал да угрозе образовне иницијативе – тако што бирају да буду недоступни“ (Galloway, 1993, стр. 85). Овај аутор признаје различитост позиција сталних и повремених наставника, али истиче и да постоји слагање и коинцидирање интереса.

Обезбедити континуитет наставе и поучавања, као основна сврха и циљ ангажовања повремених наставника, немогуће је под претпоставком невидљивости. Мада се из невидљивости може појавити моћ контроле и потенцијал за манипулисање, та моћ је ограничена.

Из перспективе односа и интеракција повремених наставника, искуство повремених наставника описује се као „некада нестално и пролазно, али свакако приказано заједничко искуство повезаности у присуству странаца“ (Galloway & Morrison, 1994, стр. 45).

Уобичајена претпоставка о повременим наставницима је: прекид регуларне праксе у учионици и суспендовање (промена) односа специфичних за дато наставно окружење.

Без било каквог претходног знања или блискости са регуларном динамиком односа ученик-наставник и разредном рутином, повремени наставници долазе на „непознат терен“ на коме се од њих очекује да одрже контролу у дневној интеракцији са ученицима. Повезивање са ученицима, тако, може бити само парцијално и ограничено, јер им је ситуациони контекст непознат а време којим оперишу ограничено. Овај бихевиорални оквир „може се описати и као проблематичан, јер ученици могу постати узнемирени просто зато што пред собом имају непознатог наставника-особу“ (Newton, 1994, стр. 75).

Таква транзиција је често обележена конфликтом, јер се свака од страна бори за свој лични простор, у покушају да легитимише своју потврду и право над власништвом над учионицом (у својој зони удобности). Из перспективе ученика, било каква интрузивност у њихов лични и колективни свет као последицу има дезоријентисано искуство, при чему се проверава позиција првенства знања о успостављеним правилима и очекивањима.

Док се *улаз* повремених наставника у нову учионицу може окарактерисати као дислоцираност, опет, рутине које су познате само ученицима могу помоћи повременим наставницима, али и појачати осећај рањивости и изложености. Успостављена разредна рутинa (предложио је и успоставио претходно регуларни наставник) може послужити повременим наставнику као водич за помоћ у приближавању дневној пракси у учионици. Међутим, прихватање већ успостављене рутине зависи од помоћи ученика – у усмеравању повременим наставника ка утврђеним процедурама у учионици. Уколико такве информације нема или је нетачно пренесена па је повремени наставник за то ускраћен, примена новог (различитог и неочекиваног) понашања или нових академских очекивања може бити од ученика дочекана са одбраном и отпором, што за последицу може имати конфронтацију, тензије и кризу односа.

Ученик преиспитује и проверава ауторитет наставника, а нарочито повременим наставника. То испитивање може бити само очекивани одговор на нову и непознату личност, али и нарочити одговор ученика када повремени наставник покуша да постави нове захтеве који значајно одступају од оних захтева и правила управљања разредом који су се појављивали код сталног наставника. Штавише, посебне потребе и „посебни ученици“, за које су дефинисани и провођени индивидуализовани програми социјализације, могу пореметити пожељно окружење учионице.

Пронин признаје ризик и описује тешкоће својствене овој ситуацији:

„Такође, ту је тачно и тај тип ученика... са проблемима у понашању који су резултат емоционалне неуређености и којима је најтеже да прихвате повременим наставника – замену или било какву промену рутине“ (Pronin, 1983, стр. 44).

За ове ученике то је нова ситуација, перспектива и другачија динамика и драма интерперсоналних односа. Повремени наставник, често и да није тога свестан, галванизује нарочито „тешко и проблематично“ понашање ученика. Из личног искуства Најт потврђује да „се нарочито млађим ученицима, посебно оним са искуством тешкоћа и проблема у функционисању породице (примарне средине), може учинити компликованим да се прилагоде одсуствовању разредног-сталног наставника“ (Knight, 1994, стр. 16).

ЗАКЉУЧАК

Јавне школе су хијерархизоване установе, са много нивоа структуре и поделе моћи. Мало је наставника који поседују мање моћи и ауторитета од повремених наставника.

Испоставља се да постати пуноправни члан школске заједнице представља велики проблем повременим наставницима. Они развијају ограничене професионалне односе са сталним наставницима. Повремени наставници не развијају сигурне идентитете, делом због недостатка јасне подршке али и због ускраћене фокусиране помоћи. Желели би да имају отворени приступ школској заједници, а опет свесни су да је време за које су ангажовани у настави ограничено (задато улогом, краткорочно и спорадично).

Мада су одговорни за велики број дневних инструкција у учионици, ипак остају на периферији, никада не остваривши потпуни приступ школској култури. Повремена настава је искуство изолованости и одвојености, делом због тога што се стални наставници међусобно подржавају и блокирају друге да постану део групе. Може бити парадоксално, али повремени наставници „беже“ у ситуације које их изолују (перпетуирају изолованост), изолујући себе још више (нпр. остајући у учионицама пре и после наставе и у време пауза). По признању, одлазе из школе у журби и ретко учествују у заједничким школским активностима, па их остали наставници и не могу упознати и препознати њихове квалитете и способности.

Овде сачињени увиди и преглед анализа и резултата истраживања пре би требало да представљају пролегомену за један минуциознији рад, са емпиријским истраживањем одговарајућег узорка повремених наставника, него што су свеобухватни одговор на питање о феноменологији рада и професионалног живота ових наставника који би имао карактер педагошког труизма.

Иако повремени наставници често демонстрирају посвећеност и преданост професионалној пракси, скоро да су навикли да функционишу на периферији школске заједнице. То, ипак, није разлог да опстају и на периферији интересовања академске заједнице и научноистраживачке јавности.

REFERENCES

- Abdal-Haqq, I. (1997). Not just a warm body: Changing Images of the Substitute Teacher. *Eric Clearing house on Teaching and Teacher Education*. ERIC Identifier ED412208
- Anderson, L., & Gardner, J. (1995). Substitute teachers. In L. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education*. London: Pergamon.
- Baldwin, C. (1934). *Organization and administration of substitute-teaching service in city school systems*. New York: Teachers College Press.
- Bodin, L., Clarke, A. (2002). Substitute teaching: Perceptions of four beginning secondary school teachers. *Journal of Professional Studies*, 9(2), 8–10.
- Boyd, V. (1992). School context: Bridge or barrier to change. *Southwest Educational development Laboratory*. Доступно на: <http://www.sedl.org/change/school/welcome.html>

- Бурдије, П. (1999). *Сигнална светла: прилози за отпор неолибералној инвазији* [Warning lights: Contributions to resistance to neoliberal invasion]. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Vanderlinde, P. (1985). *A study of substitute teachers in Regina Catholic school division #81*. Unpublished master's thesis, University of Regina. Regina Saskatchewan School Trustees Association. Доступно на: <https://ic.gr.ca/eic/site/smt-gst.nsf/rwapj/no81.pdf>
- Galloway, S. (1993). "Out of Sight, out of Mind": a response to the literature on supply teaching. *Educational Research*, 35(2), 159–169.
- Galloway, S., Morrison, M. (1994). *The supply story: Professional substitutes in education*. Lewes, UK: Falmer Press.
- Goddard, R., O'Brien, P. (2003) Beginning teacher perceptions of their work, well-being and intention to leave. *Asia Pacific Journal of Teacher Education and Development*, 6, 99–110.
- Голенкова, З., Голиусова, Ј. В. (2014). Прекаријат као нова друштвена група у глобалном друштву [The precariat: a new social group in the global society]. *Зборник радова Филозофског факултета у Приштини*, XLIV (1), 143–155. DOI: 10.5973/ZRFFP44-6006.
- Gore, J.M., Griffiths, T., Ladwing, J.G. (2004) Towards Better Teaching: productive pedagogy as a framework for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 375–387.
- Damianos, M. (1998). *Substitute teachers in elementary schools and their professional discourse*. Unpublished master's thesis. Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.
- Dendwick, M. (1993). The substitute teacher: Stranger in a foreign land. *Canadian School Executive* 12(9), 23–26.
- Duggleby, P., Badali, S. (2007). Expectations and Experiences of Substitute Teachers. *The Alberta Journal of Educational Research*. 53(1), 22–33.
- Esteve, J. (2000). The transformation of the teachers' role at the end of the twentieth century: New challenges for the future. *Educational Review*, 52(2), 197–207.
- Inghram, D. (1976). *Improving the services of substitute teachers*. New York: Vantage Press.
- Jack, E. (1972). *Hey, teach*. Philadelphia, PA: Dorrance.
- Jardine, L., Shallhorn, J. (1988). *Sub-Support: Survival Skills for Occasional Teachers*. Toronto: Ontario Secondary School Teachers Federation.
- Jenkins, S., Smith, H., Maxwell, T. (2009) Challenging experiences faced by beginning casual teachers: here one day and gone the next! *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 37(1), 63–78.
- Jennings, B. (2001). Supply is demanding. *Times Educational Supplement*. Retrieved May 27, 2001, from: http://www.tes.co.uk/search/search_display.asp?section=Archive&sub_section=Scotland&id=343792&Type=0
- Knight, C. (1994). Then and Now Supply Teaching in the Infinite School. In S. Galloway and M. Morrison (Eds.), *The Supply Story: Professional Substitute in Education*, (pp. 108–120). London: Falmer Press.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lunay, G., Lock, G. (2006). Alienation among relief teachers servicing government metropolitan primary schools. *Educational Research*, 16(2), 171–192.
- Maxwell, T.W., Harrington, I., & Smith, H.J. (2010). Supporting Primary and Secondary Beginning Teachers Online: Key finding of the Education Alumni Support Project. *Australian Journal of Education*, 35(1), 42–58.

- McCormack, A., Gore, J.M. (2008). "If only I could just teach": Early career teachers, their colleagues, and the operation of power. *Paper presented at annual conference of the Australian Association for Research in Education*. Queensland University of Technology.
- Митина, Л.М. (2012). Психологија професионалне активности педагога: системни личностно-развијајући приступ [Psychology of teacher profession: systematic personal-development approach]. *Педагошко образовање: Вестник Московског универзитета*, 3, 48–64.
- Митровић, Љ. (2006). Бурдијеова критика неолибералне филозофије развоја, мита о мондијализацији и новој Европи (Пледоје за обнову критичке социологије) [Bourdieu's criticism of the neoliberal philosophy of development, the myth of the globalization and the new Europe (A plea for the renewal of critical sociology)]. У: М. Немањић, И. Спајић (Ур.), *Наслеђе Пјера Бурдијеа: поуке и надахнућа* [The legacy of Pierre Bourdieu: Lessons and Inspirations], (стр. 229–243). Београд: Институт за филозофију и друштвену теорију, Завод за проучавање културног развоја.
- Nelson, M. (1972). *Attitudes of intermediate school-children toward substitute teachers who receive feedback on pupil-desired behavior*. Unpublished doctoral dissertation, University of Oregon.
- Newton, M. (1994). From Where I Stand: A Headteacher's Account. In S. Galloway and M. Morrison (Eds.), *The Supply Story: Professional Substitutes in Education*, pp. 68–82, London: Falmer Press.
- Perkins, B. (1966). *Getting better results from substitute teachers*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Pietsch, M., Williamson, J. (2009). I am Tentatively Teaching: Crossing the border from student of teaching to teacher of students. *Referenced paper presented at the annual conference of the Australian Teacher Education Association (ATEA)*.
- Pronin, B. (1983). *Substitute Teaching A Handbook for Hassle-Free Subbing*. New York: St. Martin's Press.
- Републички завод за статистику.[Statistical Office of the Republic of Serbia] *Месечни статистички билтен*. Бр. 3. (2014).
- Rowe, K. (2003). The Importance of Teacher Quality as a Key Determinant of Students' Experiences and Outcomes of Schooling. *Background paper to Keynote address presented at the ACER Research Conference 2003*.
- Standing, G. (2011). *The Precariat: The New Dangerous Class*. London: Bloomsbury.
- Fullan, M., Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school?* New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1995). Realities of teaching. In L. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (2nd ed.): London: Pergamon.
- Clifton, R., Rambaran, R. (1987). Substitute teaching: Survival in a marginal situation. *Urban Education*, 22(3), 310–327.
- Шуваковић, У. (2014). *Транзиција: прилог проучавању друштвених промена* [Transition: A Contribution to the study of social change]. Филозофски факултет Универзитета у Приштини, Косовска Митровица.

PRECARIAT AND SUBSTITUTE TEACHERS: THE VIEW FROM THE WESTERN SIDE

Predrag Živković

University of Kragujevac, Faculty of Education, Jagodina, Serbia

Summary

Precariat is a social class created the processes of globalization. It makes a quarter of the working population. Precarity as a social group is linked to the notion of increasing precariousness, as a state in which unpredictable, unreliable and insecure living conditions leads to material and psychological problems, marginalization and anomie. In this regard, some authors point out that the situation of precarity does not mean absolute poverty and alienation, but only indicates that the social-labor relations in that situation are unstable and insecure.

The authors defines substitutel teachers as temporarily employed teachers who serve as deacons, if necessary, and whose main function is to replace regular teachers if there are absent. They should be capable and competent teachers, trained to organize the smooth implementation of educational work, even when that status spend more than one academic year at a school. These teachers: accept (willingly) are unstable and irregular work schedules; receive little or no benefits; have a constant sense of being unconnected with assigned work tasks.

Available literature on the research results of occasional teachers is surprisingly limited, but a common theme in this material and the results of the analysis lead to the conclusion: the majority of teachers suffer from professional isolation and persistent negative feelings. Substitute teaching some authors describe as "a time of uncertainty, frustration and dissatisfaction". These feelings are reflections of the difficulties experienced as a part of the experience of everyday practice: the low level of acceptance by the school and colleagues; poor relationships with students; inadequacies in the organization and curriculum design and evaluation of teaching; low level of participation in community activities - the unsatisfactory status within the school and the profession.

To some, but always varying degree, full-time teachers constitute a school culture. It is defined through the "determinant and main beliefs and expectations evident in the way the school works, and especially in relation to how people relate (or avoid it) to each other." The dedication and commitment of teachers, their identities and teaching strategies that bookmark to describe the culture of teachers, defined "through interaction with others, significant individuals, mainly colleagues and associates." For permanent teachers, who are by nature comfortable in the school culture, the culture supports the accomplishment of the tasks and provides structural support. However, occasional teachers, who typically have little or no knowledge about the school culture, have difficulty and a problem with access to the life and work of the school (and is associated mainly with time indeterminacy).

Substitute teachers inhabit invisible world in which their interests, concerns and contextual working structure work are second-rate, as opposed to the highly visible world of their fellow permanent teachers. As occasionally employed, they are separate from formal forms of organization and functions in schools and incomplete members of the school organization can not be realistic to expect that the equally treated as such.

Generally accepted feature of working-professional status of temporary teachers: lack any power to accept their initiative and contribution of their voice in decision-making (macro-new educational policies and micro-level decision-making). However, it

is as casual teachers in the constant change of context and changing the structure of the environment can be a great advantage: the biggest change of perspective.

It turns out that the becoming of a full member of the school community is a major problem occasional teachers. They develop limited professional relationships with permanent teachers. Regularly teachers do not develop a secure identity, partly because of the lack of clear support but also because of the lack focused assistance. They would like to have open access to the school community, and yet that they are aware of the time for which they are engaged in teaching is limited.

Although they are responsible for a large number of daily instruction in the classroom, however, remain on the periphery and never achieving full access to the school culture. Occasional teaching experience of isolation and separation, in part because the permanent teachers, support each other and block others to become part of the group. It may be paradoxical, but occasional teachers "flee" in situations that isolated (perpetuate isolation), isolate themselves even more (staying in the classroom before and after school and during the pause). Upon admission, leaving the school in a hurry and rarely participate in joint school activities, so they and other teachers can meet and recognize their qualities and abilities.