

Emocionalni rad studenata i studentica s anksioznošću: upravljanje impresijama stigmatiziranog identiteta

Paska, Danijela

Master's thesis / Diplomski rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zadar / Sveučilište u Zadru**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:162:394110>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-09-19**



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

[University of Zadar Institutional Repository](#)



Sveučilište u Zadru

Odjel za sociologiju

Diplomski sveučilišni studij sociologije (dvopredmetni)

Danijela Paska

**Emocionalni rad studenata i studentica s
anksioznošću: upravljanje impresijama
stigmatiziranog identiteta**

Diplomski rad

Zadar, 2020.

Sveučilište u Zadru
Odjel za sociologiju
Diplomski sveučilišni studij sociologije (dvopredmetni)

Emocionalni rad studenata i studentica s anksioznošću: upravljanje impresijama stigmatiziranog identiteta

Diplomski rad

Student/ica:
Danijela Paska

Mentor/ica:
Prof.dr.sc. Saša Božić

Zadar, 2020.



Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, Danijela Paska, ovime izjavljujem da je moj diplomski rad pod naslovom Emocionalni rad studenata i studentica s anksioznošću: upravljanje impresijama stigmatiziranog identiteta rezultat mojega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mojega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

Izjavljujem da ni jedan dio ovoga rada nije iskorišten u kojem drugom radu pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj, obrazovnoj ili inoj ustanovi.

Sadržaj mojega rada u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada.

Zadar, 9. srpnja 2020.

Sadržaj

<u>1. Uvod</u>	1
<u>2. Ciljevi i svrha</u>	4
<u>3. Teorijska koncepcija rada</u>	5
<u>3.1. Sociološka konceptualizacija emocija</u>	5
<u>3.2. Dramaturški pristup Ervinga Goffmana</u>	6
<u>3.2.1. Proces samopredstavljanja</u>	6
<u>3.2.1.1. Uloga emocija u procesu samopredstavljanja</u>	7
<u>3.3. Kultura emocija i emocionalni rad</u>	8
<u>3.3.1. Akademska kultura emocija</u>	10
<u>3.3.1.1. Segmentirani emocionalni rad u akademskom kontekstu</u>	11
<u>3.3.1.2. Nužnost emocija u akademskom ozračju</u>	11
<u>3.4. Goffmanov koncept stigme i proces (de)stigmatizacije</u>	12
<u>3.4.1. Povezanost stigme i identiteta</u>	14
<u>3.4.1.1. Emocionalna mobilizacija i (de)stigmatizacija</u>	15
<u>4. Istraživačka pitanja</u>	16
<u>5. Metodologija</u>	16
<u>6. Rezultati i rasprava</u>	19
<u>6.1. Značenje anksioznosti</u>	19
<u>6.1.1. Pokretači anksioznog osjećaja</u>	20
<u>6.2. Internalizacija kulture emocija</u>	22
<u>6.2.1. Rodna dimenzija kulture emocija</u>	22
<u>6.2.2. Društvena očekivanja i kultura ponašanja za ulogu studenta</u>	24
<u>6.3. Akademsko okruženje</u>	24
<u>6.3.1. Poimanje akademskog okruženja i emocija</u>	25
<u>6.3.2. Odnos s kolegama i kolegicama</u>	26
<u>6.3.4. Odnos s profesorima i profesoricama</u>	28
<u>6.4. Emocionalni rad i akademski uspjeh</u>	31
<u>6.4.1. Povezanost anksioznog osjećaja i akademskog rada</u>	31
<u>6.4.2. Tehnike upravljanja emocijama i impresijama</u>	32
<u>6.4.3. Dvostruki rad i opterećenje</u>	33
<u>6.5. Identitet studenata i studentica s anksioznošću</u>	35
<u>6.5.1. Odnos društveno-proslavljenog i stigmatiziranog identiteta</u>	35

<u>6.6. Odnos s okolinom</u>	36
<u>6.6.1. Obiteljski odnos: od podrške do pritiska i tabua</u>	36
<u>6.6.2. Poistovjećivanje i razumijevanje - smanjenje socijalne mreže</u>	37
<u>6.6.3. Okolinski pokretači mobilizacije i destigmatizacije</u>	38
<u>6.7. Institucionalna uloga i briga o emocionalnim problemima studentske populacije</u>	38
<u>6.7.1. Studentska perspektiva vs. institucionalna perspektiva</u>	41
<u>6.7.2. Prednosti i nedostatci u kontekstu sveučilišta: mogućnosti poboljšanja</u>	43
<u>7. Zaključak</u>	44
<u>8. Literatura</u>	48

Emocionalni rad studenata i studentica s anksioznošću: upravljanje impresijama stigmatiziranog identiteta

Sažetak

Emocije neprekidno prožimaju svaki aspekt društvenog života pa tako i onaj akademski. Akademski organizacijska struktura i hijerarhijski odnosi reproduciraju akademsku emocionalnu kulturu u kojoj su emocije irelevantne. Studenti/ce doživljavaju širok spektar emocija, no iste moraju kontrolirati, izražavajući samo organizacijski poželjne-reprezentacijske emocije. Takvo upravljanje emocijama prema zahtjevima društvene strukture predstavlja emocionalni rad. Osnovni cilj ovog rada jest istražiti i objasniti emocionalni rad te proces samopredstavljanja studenata/ica s anksioznošću, povezanost istog s njihovim akademskim radom i identitetom. Rad se temelji na nalazima kvalitativnog istraživanja na namjernom uzorku studenata/ica s anksioznošću i stručnih savjetateljica Studentskog savjetovišta Sveučilišta u Zadru. S obzirom da je svrha rada destigmatizacija emocionalnih teškoća s ciljem promoviranja važnosti emocija u akademskoj organizaciji, rad evaluira institucionalnu ulogu po pitanju istog. Nalazi ukazuju na emocionalnu regulaciju i samopredstavljanje studenata prema pravilima osjećanja i društvenim očekivanjima zbog kojih svoju anksioznost poimaju kao ometajuću emociju. Strateški koriste akademsku, emocionalno neutralnu fasadu, a njihov emocionalni rad prostorno je segmentirani. Ometajuće emocije javljaju se za vrijeme ispita, javnih izlaganja te u interakciji s profesorima. Zbog kolektivnih predodžbi, sugovornici/e osjećaju identitarni nesklad zbog čega osjećaju manjak samopouzdanja te konstantno preispituju vlastito djelovanje i akademske ishode s ciljem da dostignu društveno-virtualni identitet. Kako bi se ometajuće emocije mobilizirale u prihvaćanje, ključnu ulogu ima okolina sugovornika/ca, unutar i izvan sveučilišta. Sveučilište u Zadru na dobrom je destigmatizacijskom putu, premda prostora za napredovanje u vidu nedostataka ima. Rad Savjetovišta zadovoljavajuć je, no odjelna klima i stav profesora/ica reproducira strogu potrebu za upravljanjem emocijama i impresijama.

Ključne riječi: emocionalna kultura, emocionalni rad, identitarni nesklad, (de)stigmatizacija, emocionalna mobilizacija

Anxious students' emotion work: impression management of stigmatized identity

Abstract

Emotions pervade every aspect of the social life, including the academic life. Academic organizational structure and hierarchical relationships reproduce academic emotional culture in which emotions are irrelevant. Students have a wide spectre of emotions. However, they must control them and express only those that are organizationally desired called representative emotions. Such emotion-management is called emotion work. The aim of this paper is to explain emotion work and self-representation of anxious students and the correlation of both with their academic performance and identity. In this paper the results of a qualitative research conducted on a purposive sample of students with anxiety and experts from Student Counselling Centre from University of Zadar are analysed. Given that the purpose of this paper is to destigmatize emotional difficulties while promoting the importance of emotions in the academic organization. The findings point at the emotional regulation and self-representation of students according to the feeling rules and social expectations due to which they perceive anxiety as hindering emotion. Students strategically use academic emotionally neutral façade and their emotion work is spatially segmented. Hindering emotions appear during exams, public

speaking assignments and while interacting with professors. Due to the collective perception, they feel identity dissonance resulting in lack of self-esteem and continuous questioning of their own actions and academic performance aiming to reach virtual social identity. Students' surroundings, both in and out of the university, is crucial in order to mobilize hindering emotions into acceptance. University of Zadar is on a good destigmatization path, however there is always room for improvement. Student Counselling Centre's work is satisfactory, but atmosphere at departments and professors' attitude perpetuates strict need for emotion and impression management.

Key words: emotional culture, emotion work, identity dissonance, (de)stigmatization, emotional mobilization.

1. Uvod

Emocije prožimaju gotovo svaki aspekt iskustva pojedinca i društvenih odnosa. Iako razmatranje emocija unutar sociologije započinje tek sedamdesetih godina prošlog stoljeća (Turner i Stets, 2011), njihovo sociološko proučavanje važno je za razumijevanje društvene strukture i društvenih odnosa. Emocije su imanentne u izgradnji društvenih struktura i društvenih veza, stoga su „iskustvo, ponašanje, interakcija i organizacija povezani s mobilizacijom i izražavanjem emocija“ (Turner i Stets, 2011: 21). Upravo se takva vrsta povezanosti analizira u ovom radu, fokusirajući se na akademsku organizaciju odnosno kontekst sveučilišta te iskustvo, ponašanje i interakciju studenata i studentica s anksioznošću.

Naime, akademski svijet karakterizira racionalnost i objektivnost, stoga se u takvom organizacijskom poimanju emocije čine kao suvišne, irelevantne i ometajuće (Bloch, 2012). Međutim, to ne znači da akademski svijet sveučilišta nema kulturu emocija. Poimanje emocija kao irelevantnih i ometajućih ukazuje na određenu kulturu emocija: akademsku kulturu u kojoj izražavanje emocija nije dobrodošlo (Bloch, 2012). Iako organizacijsku strukturu karakterizira emocionalnost, kao ključna dimenzija organizacijskog djelovanja, koliko i racionalnost (Fineman, 1993; Albrow, 1997; Flam, 2002; Nyend i Wennes, 2005, prema Bloch, 2012), svjesnost o važnosti emocija nije perpetuirana u akademski svijet (Albrow, 1997, prema Bloch, 2012). Što ukazuje na potrebu akademskih aktera za vlastitim upravljanjem emocijama.

Emocije su kontrolirane sukladno društvenim normama, koje su propisane *emocionalnom kulturom* (Hochschild, 1983), normama koje nalažu ljudima kako da se osjećaju i kako da pokažu svoje emocije u određenim situacijama. Ovakvom vrstom društveno-normativne regulacije dolazi do diskrepancije između onog što osoba zaista osjeća i ono što bi trebala osjećati zbog čega podliježe *emocionalnom radu*: obradi emocija s ciljem prilagodbe kulturno-dominantnim pravilima osjećanja (Hochschild, 2003). S obzirom na specifičnu akademsku kulturu, studenti i studentice moraju prilagoditi i transformirati svoje emocije i izražavanje istih sukladno akademskim pravilima osjećanja i akademskoj strukturi moći (Bloch, 2012). Ova vrsta strateškog upravljanja emocijama neraskidiva je od upravljanja impresijama zbog postizanja cilja akademskog priznanja. Pritom je *goffmanovski* proces samopredstavljanja neizbježan u akademskom ozračju: odvija se kontinuirano, u razgovoru s kolegama i profesorima, na seminarima, ispitima i u drugim uvjetima u kojima se student/ica i njihovi rezultati ocjenjuju (Bloch, 2012). Svi akteri u socijalnoj interakciji žele predočiti odgovarajuću sliku o sebi, prikazati se u najboljem svjetlu, čime dolazi do potrebe za kontroliranjem publike, odnosno „upravljanjem impresijama“ (Goffman, 2000). Stvaranje vlastite idealne slike postiže

se prikrivanjem nepoželjnih elemenata (Goffman, 1959, prema Ritzer, 1997). Prikrivanje nepoželjnih elemenata u akademskom kontekstu odnosi se na regulaciju emocija, naročito anksioznosti koja je, kao ometajuće emocionalno stanje, specifična za studentsku populaciju (Jokić-Begić i Čuržik, 2015).

Studenti su emocionalno posebno ranjiva društvena skupina jer se, ulaskom u sustav visokoškolskog obrazovanja, suočavaju s brojnim životnim i akademskim izazovima koji izazivaju visoku razinu stresa¹, a samim time i pojavu određenih emocionalnih teškoća. Stoga je anksioznost jedan od najčešćih problema studentske populacije. Ova vrsta emocionalne nelagode i/ili napetosti ometa njihovo svakodnevno i akademsko funkcioniranje (Jokić-Begić i Čuržik, 2015). Zbog toga se u ovom radu objašnjava odnos emocionalnog rada studenata i studentica s anksioznošću i njihovog akademskog rada te povezanost istog s njihovim identitetom.

Emocionalna regulacija i samopredstavljanje studenata prema društvenim zahtjevima virtualnog identiteta (Goffman, 2009) utječe na njihov stvarni identitet. Virtualni identitet nalaže društveno-normativne zahtjeve kakav bi student trebao biti (Goffman, 2009), u što emocionalne napetosti, kao što je anksioznost, ne ulaze. Općenito, psihičko zdravlje i određene emocije tabuizirane su i stigmatizirane u društvu (Bojanić, Gorski i Razum, 2016) zbog čega kod studenta/ice s anksioznošću dolazi do nesklada između virtualnog i stvarnog identiteta. Nesklada koji ukazuje na stigmatu (Goffman, 2009) zbog čega je potrebno upravljati stigmatiziranim identitetom vršeći emocionalni rad. Prema Fields, Copp i Kleinman (2006) emocionalni rad vrši se s ciljem oblikovanja i održanja identiteta zbog kojeg se osoba osjeća dobro ili bolje na individualnoj razini te kao pripadnik određenog kolektiva. To je ono što se unutar sociologije emocija naziva *emocionalnom mobilizacijom* (Fields, Copp i Kleinman, 2006), koja se u slučaju studenata/ica s anksioznošću postiže na temelju odnosa s okolinom, sveučilišnom i intimnom². U okruženju u kojem se pojedinci osjećaju nejednako u odnosu na društveno-poželjnu većinu, u ovom slučaju studenti/ce s anksioznošću, emocije su resurs koje je potrebno mobilizirati (Fields, Copp i Kleinman, 2006). Institucionalna kultura je ta koja može prekinuti napore emocionalnog upravljanja (Fields, Copp i Kleinman, 2006) zbog čega se u

¹ Stres uzrokovan akademskim ciljevima i postignućima, preseljenjem u novu sredinu (Bezinović i dr., 1998), uspostavom novih socijalnih veza, odvojenosti od roditelja, odraslim načinom života (Jokić-Begić, Lugomer Armano i Vizek Vidović, 2009, prema Jokić-Begić i Čuržik, 2015).

² Uspješno mobiliziranje emocija - bilo radi individualne ili organizacijske dobrobiti - zahtijeva društvenu podršku (Fields, Copp i Kleinman, 2006).

ovom radu evaluira institucionalna uloga po pitanju emocionalne mobilizacije i destigmatizacije emocionalnih teškoća.

Akademski lišenost emocija (Bloch, 2012) povezana je s mentalnim zdravljem³ studentske populacije što ovaj rad čini društveno-relevantnim s obzirom na specifičnost studentskog načina života te diskurs mentalnog zdravlja u suvremenom društvu. Ovim se radom nastoji doprinijeti razumijevanju i osviještenosti akademskih krugova, ali i šire javnosti, o emocionalnim naporima studenata/ica prilikom upravljanja emocijama i impresijama s ciljem emocionalne mobilizacije i destigmatizacije psihičkog zdravlja. Također, tema rada relevantna je zbog važnosti koncepta emocionalne inteligencije, koja u posljednje vrijeme zauzima važno mjesto u proučavanju organizacijskih struktura (Barrett i Salovey 2002, prema Bloch, 2012), u ovom slučaju strukture sveučilišta, čime se nastoji osposobiti organizaciju da prizna emocije kao stvarne informacije i prepozna njihov značaj u vlastitoj praksi.

³ Svjetska zdravstvena organizacija (WHO) mentalno zdravlje definira kao „stanje dobrobiti u kojem pojedinac/ka prepoznaje svoje vlastite sposobnosti, u mogućnosti je nositi se s normalnim životnim stresovima, može produktivno raditi te je u mogućnosti pridonositi zajednici u kojoj živi“ (WHO, 2001, 2013, prema Antolić i Novak, 2016: 317-318). Važnost istog imanenta je studentskoj populaciji s obzirom na njihovu produktivnost i intelektualni (akademski) rad.

2. Ciljevi i svrha

Predmet istraživanja jest emocionalni rad i samopredstavljanje studenata i studentica s anksioznošću, odnos društveno-proslavljenog i stigmatiziranog identiteta unutar (akademske) kulture emocija.

Svrha istraživanja jest bolje razumijevanje emocionalnog rada studenata i studentica s anksioznošću te poticanje destigmatizacije emocionalnih teškoća s ciljem promoviranja mentalnog zdravlja i važnosti emocija u akademskoj organizaciji. Rad može biti smjernica svim akterima u suzbijanju stigmatizacije ranjivih skupina⁴ studenata/ica u visokoobrazovnom sustavu te u osvješćivanju o važnosti emocija u visokoobrazovnoj praksi.

Rad ima četiri istraživačka cilja koja su eksploratorna, eksplanatorna i evaluacijska (s intervencijskim predznakom). *Prvi cilj* istraživanja jest istražiti i objasniti emocionalni rad i proces samopredstavljanja studenata i studentica s anksioznošću te povezanost istog s njihovim intelektualnim (akademskim) radom. *Drugi cilj* jest istražiti u kakvoj je povezanosti osjećaj anksioznosti- upravljanje emocijama i impresijama- s identitetom osobe u ulozi studenta, dok je *treći cilj* istražiti dolazi li do emocionalne mobilizacije studenata/ica s anksioznošću. Ako da, na koji način, tko i/ili što im pomaže u procesu mobilizacije, ali i u procesu destigmatizacije te kako tumače ulogu Sveučilišta u tom procesu. Time se otvara četvrti cilj evaluacijske naravi: istražiti kako studenti/ice evaluiraju ulogu institucije u procesu mobilizacije i destigmatizacije s obzirom na vlastito iskustvo, a kako to objašnjava i opisuje stručno osoblje Studentskog savjetovališta. Dakle, radi se o usporedbi dviju različitih perspektiva s ciljem evaluacije dominantnog diskursa reprezentacije sa stvarnim iskustvom studenata/ica s anksioznošću⁵.

⁴ Ranjivost je unutar zakonskih okvira definirana kao teškoće u vidu akademske ili društvene integracije studenata, a koje su vezane za određene osobne karakteristike studenata/ica. Studenti/ce s anksioznošću, ulazeći u kategoriju psihičkih poteškoća i mentalnih bolesti, prema Pravilniku Ministarstva znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske ulaze u kategoriju studenata/ica s invaliditetom. U toj se kategoriji nalaze svi studenti koji zbog bolesti, oštećenja ili poremećaja imaju stalne, povremene ili privremene teškoće u realizaciji svakodnevnih akademskih aktivnosti (prema Nacionalna skupina za unapređenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja). Kategoriziranje studenata/ica s anksioznošću u kategoriju osoba s invaliditetom relevantno je za ovaj rad s obzirom da će se u poglavlju rezultata istraživanja prikazati institucionalna uloga sveučilišta koje studentima/cama nudi mogućnost prilagodbe nastave s obzirom na kliničku dijagnozu poremećaja anksioznosti.

⁵ Posljednji (četvrti) cilj evaluacijske je i intervencijske prirode sa svrhom „korekcijskog djelovanja“ jer se uspoređuje iskustveni svijet ranjive skupine studenata/ica s anksioznošću sa iskustvom stručnog osoblja Studentskog savjetovališta koje, kao institucionalno tijelo, predstavlja dominantan diskurs.

3. Teorijska koncepcija rada

U uvodnom dijelu istaknuto je šest ključnih pojmova ovog rada – kultura emocija i emocionalni rad, proces samopredstavljanja, stigma i (de)stigmatizacija te emocionalna mobilizacija - a u ovom ih se dijelu rada detaljnije razrađuje.

3.1. Sociološka konceptualizacija emocija

Emocije se u području sociologije definiraju kao društvene konstrukcije i motivacijske sile⁶ s obzirom na njihovu uvjetovanost kulturnim normama, vrijednostima i vjerovanjima. Nalaze se u središtu mikrosociologije te čine sponu između makro i mikro pristupa društvenoj stvarnosti (Turner i Stets, 2011). Sociološko razumijevanje emocija⁷ relevantno je zbog sociološkog proučavanja „dinamike sebstva, interakcija, društvenih struktura i kulture“ (Turner i Stets, 2011: 43). Drugim riječima, sociologiju zanima „kako emocije utječu na osobu, kako je tijekom interakcije oblikovan emocijama, kako ljudi razvijaju emocionalnu vezanost i predanost društvenim strukturama i kulturnim simbolima, koje emocije održavaju ili mijenjaju društvene strukture i kulturne simbole te kako društvene strukture i kulturni simboli ograničavaju doživljavanje i izražavanje emocija“ (Turner i Stets, 2011: 44).

Naime, društvena zaliha znanja sastoji se od *vokabulara emocija* (Gordon, 1981, prema Turner i Stets, 2011) i *emocionalnih markera* (Hochschild, 1983) koje pojedinci uče u procesu socijalizacije, internalizirajući *pravila osjećanja emocionalne kulture* (Hochschild, 1983) zbog čega strateški kontroliraju svoje emocionalno izražavanje. Mogućnost upravljanja emocijama ukazuje na činjenicu da emocije nisu samo prirodni impulsi, već da su oblikovani kulturom, emocionalnim ideologijama, te samim time ljudskom sposobnošću upravljanja (Fields, Copp i Kleinman, 2006). Unatoč širem spektru socioloških teorija emocija, iskustvu studenata i studentica u visokoškolskom kontekstu pristupa se iz perspektive dramaturške i kulturne teorije zbog usmjerenost na kulturne norme i strateška pravila osjećanja. Vodeća teorija dramaturškog pristupa ona je Ervinga Goffmana, stoga u nastavku slijedi detaljniji opis istog.

⁶ Emocije su motivacijske sile jer uređuju subjektivna iskustva ljudi te im daju energiju i usmjerenje. Klasificiraju se na pozitivne i negativne s obzirom na to da određuju ishod uspostavljanja veze između pojedinaca. Sociolozi emocije dijele na primarne i sekundarne pri čemu se primarne odnose na one univerzalne, temeljne emocije neovisno o kulturi (Turner i Stets, 2011). Postoji neslaganje teoretičara o tome koje emocije ulaze i primarne, a koje u sekundarne, no o tome se neće detaljnije pisati unutar ovog rada.

⁷ Iz sociološke perspektive emocije se sastoje od određenih elemenata: 1) biološke aktivacije ključnih tjelesnih sustava; 2) društveno konstruirane definicije i ograničenja koja određuju koje bi emocije trebale biti doživljene i izražene u nekoj situaciji; 3) primjene jezičnih oznaka određenih od kulture; 4) otvorenog izražavanja emocija facijalnim pokretima i 5) percepcije i procjene situacijskih objekata i događaja (Turner i Stets, 2011: 30). Unatoč sociokulturnoj uvjetovanosti i konstruiranosti emocija, ne može se negirati njihova biološka komponenta, univerzalnost i kognitivna povezanost.

3.2. Dramaturški pristup Ervinga Goffmana

Erving Goffman (1959; 1961; 1983) razvija teoriju o interagiraju pojedina u smislu *fokusiranih susreta*, smještenih unutar veće kulturne strukture. Fokusirani susret, kao osnovna jedinica interakcije licem u lice i društvenih prigoda, sastoji se od jedinstvenog fokusa pažnje kojeg prati uzajamna i preferencijalna otvorenost za verbalnu komunikaciju te vizualno ispitivanje okruženja, na temelju kojeg izvire „mi“ osjećaj solidarnosti polazeći od ritualiziranih procedura i ispravljanja nepoželjnih činova (Goffman, 1961, prema Turner i Stets, 2011). Drugim riječima, svaki susret sastavljen je „od fiksne opreme, distinktivnog kulturnog etosa programa i popisa tema, pravila prikladnog i neprikladnog ponašanja te unaprijed ustanovljenih sekvenci aktivnosti (Turner i Stets, 2011: 40-50). Kulturni etos usmjerava aktere pri donošenju strateške odluke o tome kako bi se trebali ponašati i predstaviti pred drugima (Goffman, 1959, prema Turner i Stets, 2011), stoga se u ovom radu istražuje kulturni etos sveučilišta i okružja studenata i studentica s anksioznošću.

3.2.1. Proces samopredstavljanja

U društvenoj interakciji svi akteri žele predočiti odgovarajuću vlastitu sliku upravljajući dojmom o sebi. Taj proces samopredstavljanja sastoji se od nekoliko važnih strateških tehnika. Prva taktika odnosi se na oblik govora, odnosno praćenje društveno-normativnih obrazaca i pravila kako treba koristiti riječi i modulaciju glasa (Goffman, 1981, prema Turner i Stets, 2011). Pritom pojedinac slijedi ritualizirane i stereotipizirane sekvence interakcije i kulturnog scenarija pa zna što treba uključiti i isključiti, koristeći propisanu scensku opremu. Kako bi se ponašao sukladno društvenim obrascima, pojedinac mora kategorizirati situaciju kao radno-praktičnu, društvenu ili ceremonijalnu. Na temelju čega stvara i izvodi određenu društvenu ulogu znajući koji stil samopredstavljanja mora koristiti u tom susretu (Turner i Stets, 2011). Prema tome, svaka društvena interakcija definirana je kao nastup u kojem pojedinac koristi određenu vrstu fasade⁸. Društvena fasada interakcije obuhvaća fizičku i scensku pozadine, što znači da osoba ne može početi izvoditi ulogu sve do kada ne dođe na društveno-određeno scensko mjesto. Osim scenske pozadine, ekspresivna oprema pojedinca sastoji se od osobne fasade⁹, opreme za koju se očekuje da neprestano prati pojedinca s obzirom na društvenu ulogu

⁸ Fasada je standardizirani ekspresivni izričaj kojeg pojedinac svjesno ili nesvjesno koristi za vrijeme svog nastupa. Društvena interakcija, u kojoj pojedinac koristi određenu fasadu, sastoji se od prednjeg i stražnjeg plana. Prednji plan je sama izvedba vidljiva publici, dok je stražnji plan mjesto pripreme koje je nedostupno oku publike (Goffman, 2000).

⁹ Osobnu fasadu čini izgled, dob, spol, rasa, odjeća, stav, način govora, geste i izraze lica. Elemente osobne fasade možemo podijeliti na manire i pojavu, pojava upućuje na akterov društveni status, dok maniri impliciraju koju interaktivnu ulogu akter zauzima (Goffman, 2000).

koju ispunjava. Kada se iza iste društvene fasade kriju različite uloge, društvena fasada postaje institucionalizirana u odnosu na stereotipna očekivanja dobivajući time opće značenje. Time prednji planovi postaju dio kolektivnih predodžbi: preuzevši određenu društvenu ulogu, akter koristiti društveno-konvencionaliziranu fasadu (Goffman, 2000). Sukladno tome, u ovom se radu istražuje institucionalizirana društvena fasada odnosno *akademska fasada* koju studenti/ce koriste prilikom samopredstavljanja u visokoškolskom kontekstu.

Dakle, goffmanovskim rječnikom, pojedinci su strateški glumci koji manipuliraju ekspresijama i impresijama kako bi se predstavili na društveno-poželjan način. Zbog čega se društveni život pojedinca sastoji od moralnog i manipulativnog aspekta. Strateškim i manipulativnim tehnikama predstavljanja¹⁰, s ciljem impresioniranja drugih i očuvanja vlastitog obraza, pojedinac održava moralni poredak društva. Proces samopredstavljanja podružljuje se i mijenja sukladno društvenim očekivanjima. Budući da pojedinac uvijek igra društvenu ulogu koja je konvencionalizirani proizvod društva, individualno sebstvo socijalni je proizvod.

3.2.1.1. Uloga emocija u procesu samopredstavljanja

U procesu fokusiranih susreta i samopredstavljanja, značajnu ulogu imaju emocije i očuvanje vlastitog obraza, obraza kojeg Goffman tumači kao sveti predmet (Goffman, 1967, prema Kišjuhas, 2017). Koncept upravljanja impresijama kod pojedinca se odnosi na kontroliranje informacija koje drugi stvaraju o njemu/njoj, u što ulaze emocije i njihovo izražavanje. Stav i emocije pojedinca mogu se dokučiti indirektno, priznanjem pojedinca ili nesvjesnim ekspresivnim ponašanjem. Drugim riječima, pojedinci kao glumci uspostavljaju „uloge te daju ekspresivne signale o emocijama“ (Turner i Stets, 2011: 50). Samopredstavljanje sastoji se od dvije vrste ekspresivne komunikacije, one koje pojedinac svjesno izražava i one koje ga odaje, a u oba slučaja cilj je upravljati impresijama i reakcijom publike (Goffman, 2000). Naravno da samopredstavljanje uključuje strateško upravljanje emocijama, premda Goffman nije detaljnije analizirao emocionalnu dinamiku, već se fokusirao na emociju srama¹¹.

¹⁰ Odvajanjem publike i stvaranjem socijalne distance, odnosno tehnikom mistifikacije, pojedinac upravlja impresijama na način da igranu ulogu i odnos s postojećom publikom pokazuje kao jedinstven, skrivajući rutinski karakter nastupa (Goffman, 2000).

¹¹ Iako Goffman nikada nije razvio eksplicitnu teoriju emocija, njegova se analiza emocije srama (1956) može uvrstiti u opću teoriju o značaju emocija u društvenoj interakciji i organizaciji. Kada se pojedinac neuspješno predstavi ili učini određenu grešku u izvođenju svakodnevnih rituala interakcije, negativne emocije publike dovode do negativnih sankcija, odnosno srama (Turner and Stets, 2011). Kako bi očuvao obraz te spriječio negativne sankcije publike, pojedinac svakodnevno koristi strateške tehnike kojima se predstavlja u najboljem svjetlu sukladno društvenim očekivanjima i normama.

Cilj je predstaviti se u najboljem svjetlu, a društvena očekivanja moralnog su karaktera, zbog čega se sram javlja prilikom kršenja normativnih moralnih obaveza. Emocija srama nije locirana u individui, već u društvenoj strukturi (Goffman, 1956: 269, prema Kišjuhas, 2017). Goffmanova sociologija temelji se na pretpostavci da „posramljenost ima fundamentalni društveni i moralni značaj“ (Schudson, 1984: 633, prema Kišjuhas, 2017: 384), te da kao takva osnažuje uspostavljene društvene hijerarhije i funkcioniranje društva (Branaman, 2003: 94, prema Kišjuhas, 2017), što se prepoznaje u akademskom strukturi. Od pojedinca se očekuje da posjeduje određene attribute, kapacitete i informacije koje su prikladne ulozi i situaciji (prema Kišjuhas, 2017), u ovom slučaju ulozi studenta/ice, prema kojoj pojedinac treba uskladiti svoje sebstvo (Goffman, 1956, prema Kišjuhas, 2017). Dakle, prilikom izvođenja društveno-propisanih uloga, pojedinac upravlja impresijama predstavljajući se sukladno dominantnim kulturnim scenarijima, na koje se oslanja Arlie Hochschild (1979; 1983; 2003) razvijajući koncept *emocionalne kulture* i *emocionalnih ideologija*.

3.3. *Kultura emocija i emocionalni rad*

Kulturnim se scenarijima reproduciraju norme i zahtjevi ponašanja koje pojedinci moraju strateški izvoditi. Temeljni postulat Arlie Hochschild (1983) jest da društvo posjeduje *emocionalnu kulturu*, „koja se sastoji od kompleksnih ideja o tome što bi ljudi trebali osjećati u raznim tipovima situacija“ (prema Turner i Stets, 2011: 57). Ta kultura reproducira *emocionalne ideologije*¹² kojima se propisuju prikladni osjećaji i emocionalni odgovori. Pravila emocionalne ideologije pojedincima su internalizirana kroz socijalizaciju pomoću *emocionalnih markera*¹³. Radi se o usvojenim emocionalnim predodžbama koje ovise o strukturalnoj organizaciji moći i statusa (Hochschild, 2003).

Kultura emocija sastoji se od dvije osnovne vrste norme: 1) pravila osjećanja i 2) pravila prikazivanja¹⁴. *Pravila osjećanja* određuju koje emocije pojedinac treba doživjeti u određenoj situaciji te s kojim intenzitetom, smjerom i trajanjem emocije trebaju biti izražene. Drugim riječima, emocionalna kultura emocije kategorizira na pozitivne i negativne pri čemu određene emocije bivaju tabuizirane i društveno-nepoželjne. Drugi tip normi određuju kada i kako se

¹² Potrebno je naglasiti kako Hochschild (1983) unutar emocionalne kulture i ideologije prepoznaje rodnu dimenziju odnosno rodnu kulturu emocija analizirajući bračni odnos muškarca i žene.

¹³ Emocionalni markeri su događaji u životima pojedinaca koji naglašavaju i predstavljaju opću emocionalnu ideologiju, na temelju kojih pojedinac uči kako se treba ekspresivno ponašati u određenim situacijama (Hochschild, 1979, prema Turner i Stets, 2011)

¹⁴ Čemu kasnije dodaje *pravilo uokvirivanja* koje određuje interpretaciju i značenje situacije u kojoj se pojedinac nalazi (Turner i Stets, 2011).

treba izraziti određena emocija u situaciji¹⁵. Prema Hochschild (1979) pojedinci se tada koriste *površinskom glumom*, a to je samo jedna od tehnika *emocionalnog rada*¹⁶. Emocionalnom radu pojedinci podliježu kako bi predstavili sebstvo „u skladu s emocionalnim ideologijama, pravilima osjećanja i pravilima prikazivanja“ (prema Turner i Stets, 2011: 59).

Emocionalni rad uključuje emocionalno potiskivanje i kontrolu te uključuje mijenjanje emocija pomoću *četiri tehnike*. Prva tehnika odnosi se na tjelesni rad, kojim pojedinac nastoji promijeniti svoje fiziološke reakcije u određenoj situaciji tako da potakne ili priguši određenu emociju. Nadalje, tehnika površinske glume navodi pojedinca da mijenja vlastiti vanjski izgled i ponašanje u skladu s normativnim očekivanjima, odnosno da manipulira ekspresivnim gestama. S druge strane, dubinskim glumljenjem pojedinac zaista pokušava pobuditi onu emociju u sebi koja je društveno poželjna, što iziskuje emocionalni napor i promjenu unutarnjeg stanja. Emocionalni rad neodvojiv je od kognitivnog rada pomoću „kojeg osoba priziva misli i ideje koje su povezane s određenom emocijom u nastojanju da proizvede sukladne osjećaje“ (prema Turner i Stets, 2011: 59). Pojedinac prilikom emocionalnog rada ulaže određeni napor koji može dovesti do otuđenja¹⁷ (Hochschild, 2003). Druga strana emocionalnog rada odnosi se na činjenicu da su pravila osjećanja i prikazivanja poznata svima, stoga pojedinac može manipulirati svojim gestama i emocionalnim ekspresijama kako bi postigao/la određeni cilj. To je ono što Bloch (2012) naziva *igrom obmane* u akademskom kontekstu, o čemu se detaljnije piše u nadolazećem poglavlju.

Dakle, u ovom radu polazišna teza da „ljudi zauzimaju određene položaje unutar društvenih struktura i igraju uloge vođene kulturnim scenarijem“ (Turner i Stets, 2011: 30), primjenjuje se na položaj i ulogu studenta/ice unutar strukture sveučilišta. Stoga se postavlja pitanja kakva je *akademska kultura emocija*? U nastavku teksta u kratkim se crtama razrađuje socio-emocionalni svijet sveučilišta.

¹⁵ Kulturno ograničenje emocija ovisi o: a) snazi postojećih pravila izražavanja; b) o snazi i vrsti proživljene emocije; c) individualnim razlikama u emocionalnom kapacitetu i motivaciji; d) strukturi dane situacije (Gibson, 1997, prema Bloch, 2012).

¹⁶ Pri čemu Hochschild razlikuje emocionalni rad koji se radi za plaću pa ga naziva emocionalnim poslom unutar kojeg prepoznaje emocionalnu izdržljivost. „Emocionalna izdržljivost podrazumijeva održavanje određenog kontroliranog osjećaja duže vrijeme“ (prema Turner i Stets, 2011: 61).

¹⁷ Prema Hochschild (2003) do otuđenja u suvremenom društvu dolazi kada pojedinac nije u mogućnosti kontrolirati ono kako se zaista osjeća i kako se od njega očekuje da se osjeća i ponaša.

3.3.1. Akademska kultura emocija

Iako se definira kao strogi organizacijski sustav sa znanstvenom svrhom, sveučilište u svojoj strukturi pokreće spektar emocija koje utječu na odnos između studenata i profesora, na njihove aktivnosti, ozračje, ali i samopouzdanje (Bloch, 2012). Studij može biti iznimno iscrpljujuća i kompetitivna aktivnost zbog čega studenti osjećaju širok spektar emocija. Ove emocije koje se u pojedincu bude u akademskom kontekstu, nisu izazvane individualnom osobnošću, već karakterom specifičnog društvenog sustava i društvenih odnosa (Bloch, 2012). Racionalan karakter sveučilišta pobuđene emocije pojedinca definira kao suvišne, irelevantne i ometajuće što ukazuje na akademsku kulturu u kojoj emocije nisu dobrodošle (Bloch, 2012). Sveučilište ima emocionalni aspekt koji je, s obzirom na specifičnu organizacijsku strukturu i akademsku hijerarhiju, kontroliran akademskom kulturom ponašanja i emocija¹⁸ (Bloch, 2012).

U organizacijskom smislu, društveni odnosi na razini sveučilišta bazirani su na distinktivnom odnosu moći i statusa¹⁹, a emocije su stabilizirane racionalnom stranom organizacije konstruirajući pravila i norme. Zbog čega se u tom kontekstu konstruiraju emocije različite od uobičajenih, odnosno stvaraju se *reprezentacijske emocije* koje predstavljaju ciljeve, vrijednosti i društvenu sliku organizacijske strukture (Flam, 1990; 2002, prema Bloch, 2012), u ovom slučaju akademske organizacijske strukture.

Moderni akademski svijet, kao organizacija, povijesno je konstituiran razlikujući sferu znanosti i religije: uz znanost se veže objektivnost, sistematičnost i metodičnost, dok se uz religiju vežu emocije i strast. Ti se povijesni korijeni mogu uzeti kao temelj današnje (zapadne) akademske kulture, odnosno *reprezentacijskih emocija* koje aludiraju na odsustvo emocija (Bloch, 2012). Akademski svijet uključuje mnoštvo nepisanih i prešutnih pravila ponašanja i osjećanja s obzirom na statusnu ulogu, a akademska se izvrsnost ističe kao ključan kriterij zbog kojeg studenti/ce, kao i akademsko osoblje, naglašavaju važnost moralnog, emocionalnog i ponašajnog kriterija (Bloch, 2012).

¹⁸ Za analizu akademskog emocionalnog svijeta, potrebno je obuhvatiti strukturalnu dimenziju, koja se odnosi na društvenu organizaciju sveučilišta, te kulturnu dimenziju, koja se odnosi na norme, vrijednosti i diskurs akademskog života (Bloch, 2012). Unutar emocionalnog svijeta sveučilišta neizbježan je čimbenik akademske hijerarhije sustava moći. Drugim riječima, akademska kultura emocija legitimizira emocionalne mikropolitike (Clark, 1997) uzrokovane hijerarhijskim odnosima (prema Bloch, 2012).

¹⁹ Uspoređujući s drugim društvenim poljima, akademsko polje sastoji se od jedinstvene strukture zbog kompetitivnog ozračja. Meritokracija temelj je akademske hijerarhijske strukture moći (Bourdieu, 1975, prema Bloch, 2012). Definiranje akademskog područja kao kompetitivnog polja relevantno je za daljnji tijek rada s obzirom na prirodu odnosa između studenata kolega i kolegica.

3.3.1.1. Segmentirani emocionalni rad u akademskom kontekstu

Studiranje podrazumijeva procese socijalizacije i selekcije pomoću kojih student/ica mora naučiti kontrolirati svoje emocije u skladu s danom akademskom emocionalnom kulturom i strukturom moći (Bloch, 2012). U sociologiji emocija ovaj oblik upravljanja naziva se emocionalni rad. Koncept emocionalnog rada prva sustavno uvodi američka sociologinja Arlie Hochschild (1983) u kontekstu tržišta rada, a definira ga kao proces upravljanja emocijama prema emocionalnim zahtjevima društvene strukture²⁰. Polazeći od *hochschildovskog emocionalnog rada*, danski sociolog Poul Poder (2004) uvodi koncept *segmentiranog emocionalnog rada*, koji je relevantan u akademskom kontekstu. Segmentacija se odnosi na načine na koje se iste emocije procesuiraju, obrađuju i izražavaju različito u različitim kontekstima. Segmentacija je u ovom slučaju prostorna metafora koja se odnosi na odabir odgovarajućih izraza emocija s obzirom na definiciju situacije (Poder, 2004, prema Bloch, 2012). Prema Bloch (2012) studenti/ce obrađuju svoje emocije u nekoliko različitih konteksta: privatni prostor, akademski prostor i kolektivni prostor. S obzirom na pravila osjećanja, svoje emocije kontroliraju u akademskom prostoru, stoga iste procesuiraju i izražavaju u privatnom i/ili kolektivnom prostoru s kolegama i kolegicama²¹.

3.3.1.2. Nužnost emocija u akademskom ozračju

Akademski kultura je ona iz koje nestaju osjećaji – kultura „bez osjećaja“ (Bloch, 2012). Međutim, koncept *emocionalne inteligencije*²² nedavno je stekao status ključnog koncepta u organizacijskoj teoriji, gdje je sposobnost organizacije da prizna emocije kao stvarne i značajne informacije, temelj dobre organizacijske prakse (Bloch, 2012). Emocionalna inteligencija ne zabranjuje emocije, već priznaje njihovu važnost dovodeći u pitanje karakter kulture emocija koja ih čini odsutnima i izazivajući pravila osjećanja koja trenutno vladaju, u ovom slučaju u kontekstu sveučilišta. Stoga ovaj rad ima evaluacijsku i intervencijsku ulogu po

²⁰ Hochschild (1983) kombinira dramaturšku perspektivu privatnog života s teorijom razmjene: emocijama se u međuljudskim razmjena upravlja sukladno pravilima osjećanja, što čini privatni emocionalni sustav. Njezina osnovna ideja je da se privatni emocionalni sustavi pojedinaca prenose na javno tržište zbog čega kritizira komercijalizaciju i komodifikaciju emocija i društvenih odnosa u društvenim organizacijama. Razlikuje neplaćeni emocionalni rad, koji osoba obavlja u privatnom životu, od plaćenog emocionalnog posla u radnom okruženju koji od zaposlenika zahtijeva kontakte licem-u-lice ili neposredne odnose s javnošću. Stoga emocionalni rad ima korisnu i razmjensku vrijednost. Hochschildovskim rječnikom, javni svijet iskorištava privatni jer institucije kontroliraju ponašanja i osjećaje pojedinaca (Hochschild, 1983: 218).

²¹ Sukladno tome, analiza i prepoznavanje emocionalnog (segmentiranog) rada te uporabe strateških tehnika upravljanja kod studenata i studentica s anksioznošću unutar akademske kulture emocija slijedi u poglavlju 6.

²² Emocionalna inteligencija odnosi se na sposobnost pojedinca da prepozna emocije, koristi emocije s ciljem poboljšanja vlastitog i društvenog boljitka, razumije emocionalne informacije te da upravlja emocijama. Najslabija sposobnost jest upravljanje i regulacija emocija (Barrett and Salovey 2002, prema Bloch, 2012).

pitanju važnosti emocija na sveučilištu. Emocije su važan signal: imaju moralni aspekt, energetski aspekt te svojstvenu dinamiku (Bloch, 2012). Dodatno, u ovom radu naglašavanje važnosti emocija u akademskom kontekstu ima veću težinu jer se radi o ranjivoj skupini studenata i studentica te o promoviranju mentalnog zdravlja studentske populacije s ciljem postizanja destigmatizacije određenih emocija, mentalnog zdravlja i traženja stručne pomoći. Zbog čega je potrebno objasniti koncept stigme, proces (de)stigmatizacije i emocionalne mobilizacije, što slijedi u nastavku rada.

3.4. Goffmanov koncept stigme i proces (de)stigmatizacije

S obzirom na to da je jedan od ciljeva rada istražiti i objasniti odnos upravljanja anksioznošću i identiteta studenata/ica, potrebno je teorijski razraditi pitanje identiteta i društvenih očekivanja. U tome doprinosi Erving Goffman s tumačenjem diskrepancije između *virtualnog* društvenog identiteta i *stvarnog* društvenog identiteta, diskrepancije koja rezultira *stigmom*.

Prema Goffmanu (2009) stigma²³ je karakteristika koja osobu čini drugačijom i stoga manje poželjnom od drugih, posebno kada je efekt diskreditiranja snažan. Upravo to stvara diskrepanciju između *virtualnog* i *stvarnog društvenog identiteta*. Virtualni društveni identitet predstavlja ono što bi neka osoba trebala biti i kao takav nalaže normativne zahtjeve, vrijednosti, attribute i kategorije nametnute od društva, dok stvarni društveni identitet predstavlja ono što neka osoba ustvari jest (Goffman, 2009) te su kao takva ta dva identiteta međusobno suprotstavljena i između njih postoji nesklad (Ritzer, 1997). Društvo uspostavlja načine kategorizacije osobnosti i određuje skup karakteristika koje se smatraju uobičajenim i normalnim. Pošto društveni okviri određuju kategorije koje će se stigmatizirati (Goffman 2009), polazna pretpostavka rada jest društveno kategoriziranje anksioznosti i psihičkog zdravlja u stigmatizirajuću ladicu. Osoba se procjenjuje na temelju normativnih očekivanja, a ta je procjena društvenog identiteta osobe stvorena na temelju dojma. Diskrepancija između virtualnog i stvarnog društvenog identiteta može dovesti do narušavanja identiteta i otuđenja, a upravo se to u ovom radu istražuje.

Stigma, s obzirom na društvenu (ne)vidljivost ima dvije strane. U slučaju vidljivog odstupanja od virtualnog identiteta, osoba je u poziciji diskreditiranog, odnosno posjeduje *diskreditirajuću stigm*, dok u drugom slučaju posjeduje *diskretnu stigm* jer stigma nije

²³ Termin „stigma“ uveli su Grci i odnosio se na tjelesne oznake osmišljene da istaknu ono što je neobično ili loše u vidu moralnog status „obilježenog“. Oznake su usječeni na tijelo ili su dobiveni spaljivanjem određenih mjesta na tijelu kako bi se znalo koju osobu treba izbjegavati, naročito na javnim mjestima. (Goffman, 2009)

vidljiva, već je osoba u stanju koje diskreditira²⁴. Analogno tome, studenti i studentice s anksioznošću u stanju su koje diskreditira jer njihova diskrepancija od društveno-virtualnog nije vidljiva na prvi pogled.

Sukladno tome, Goffmanova tipizacija stigme razlikuje tri vrste stigme: 1) fizičku odnosno tjelesnu; 2) karakternu i 3) plemensku stigmatu²⁵ (Hromatko i Matić, 2008). Kategorizacija stigme temelji se na distinkciji „normalnog“ i „nenormalnog“ prema kojoj su „normalni“ akteri svi oni čiji stvarni društveni identitet i virtualni identitet nisu u neskladu. Suprotno tome, „nenormalni“ pojedinci su oni koji misle da posjeduju, stvarno posjeduju ili im drugi društvo pripisuju neki oblik stigme (Goffman, 1974, prema Hromatko i Matić, 2008). Postoji još međukategorija „mudrih aktera“ koja uključuje one koji su „normalni“, ali su povezani s akterima koji su stigmatizirani. Mudri akteri upućeni su u funkcioniranje i ponašanje „nenormalnih“ aktera pa samim time mogu pomoći u suzbijanju stigmatizacije osoba (Goffman 1974, prema Hromatko i Matić, 2008). Funkcija „mudrih“ aktera relevantna je za ovaj rad s obzirom na tumačenje odnosa koji studenti/ce s anksioznošću imaju sa svojom okolinom, naročito u vidu emocionalne mobilizacije i destigmatizacije²⁶.

Središnja karakteristika društvene situacije stigmatizirane osobe jest „proces prihvaćanja“ kojim stigmatizirana osoba prihvaća tretman nepoštovanja i isključenosti od strane okoline te počinje misliti kako to zaslužuje (Goffman, 2009: 21). Dakle, stigmatiziramo i tipiziramo osobu na temelju internaliziranog društvenog znanja i idejama o negativnim atributima i „normalnosti“ (Hromatko i Matić, 2008). Prema Linku i Phelanu²⁷ (2001) diskriminacija se, kao učinak stigmatizacije, može vršiti na interpersonalnoj ili strukturalnoj razini. Sukladno tome, diskriminacija se u strukturalnom obliku, u akademskom okruženju

²⁴ Društveno stigmatizirana osoba može imati uvjerenje odnosno percepciju same sebe kao „normalne osobe“, ali primjećuje da ga/ju drugi ne prihvaćaju i nisu spremni stupiti u ravnopravnu interakciju. Ujedno, standardi koje je stigmatizirana osoba usvojila od šireg društva navode je da doživi svoj neuspjeh izazivajući kod nje osjećaj da ona zaista nije postigla ono što je trebala. Sram tada postaje osnovna mogućnost i nastaje iz individualne percepcije, postaje auto-stigma (Goffman, 2009).

²⁵ Prvi oblik stigme odnosi se na fizičku koja je kao takva vidljiva te takav oblik stigme otežava „normalno“ funkcioniranje u društvu. Drugi oblik stigme odnosi se na karakterna obilježja, kao što su ovisnost, mentalna bolest, drugačija seksualna orijentacija, religijska opredjeljenost, lijenost ili agresivnost, iz čega je vidljivo da se studenti/ce s anksioznošću mogu uvrstiti u ovu kategoriju stigme. Treći oblik stigme odnosi se na zajedničke karakteristike neke grupe ljudi kao što su rasa, etnicitet, nacionalnost, vjeroispovijest (Goffman, 1974, prema Hromatko i Matić, 2008).

²⁶ Tko su „mudri akteri“ u neposrednoj okolini studenata/ica piše se u poglavlju 6.

²⁷ Nakon Goffmana, najvažniji autori u rekonceptualizaciji stigme su Bruce G. Link i Jo C. Phelan. Oni su značajni za (re)koncept stigme jer unose komponentu diskriminacije i moći (Kleiman i Hall-Clifford, 2009). Prema Linku i Phelanu „stigma postoji kada su uključeni elementi označavanja, stereotipizacije, separacije, gubljenja statusa i diskriminacije u situaciji moći koja to omogućuje“ (Link i Phelan, 2001: 377).

može vršiti od strane nastavnog ili stručnog osoblja ili od strane kolega, dok s druge strane, sam student/ica može vršiti osobnu diskriminaciju posredstvom straha od reakcije drugih unutar akademske i društvene zajednice. Taj se oblik interpersonalne diskriminacije, kao posljedica internalizirane javne stigme, manifestira osjećajem srama, skrivanja, socijalnog distanciranja i/ili isključivanja, odnosno javna stigma prelazi u auto-stigmatu (Link i Phelan, 2001).

Za proces (de)stigmatizacije ključan je odnos koji stigmatizirana osoba ima sa svojom okolinom. Goffman (2009) navodi kako stigmatizirana osoba može očekivati podršku i empatiju od onih s kojima dijeli stigmatu i od „upućenih“²⁸, osoba koje su „normalne“, ali ih je neka situacija dovela u život stigmatiziranih²⁹. Pred „upućenima“, osoba sa stigmom nema osjećaj srama niti ima potrebu za samokontrolom³⁰.

3.4.1. Povezanost stigme i identiteta

Ljudi pripisuju višestruka značenja sebi i drugima koristeći oznake identiteta koje označavaju moć, status i osjećaje. Upuštaju se u društveni proces „rada identiteta“ kako bi sebi i drugima dali smisao (Schwalbe i Mason-Schrock 1996, prema Fields, Copp i Kleinman, 2006). Rad na identitetu emocionalni je proces (Francis 1997; Wolkomir 2001) jer emocije su sredstvo za komuniciranje tvrdnji o identitetu, vrsta odgovora kada su očekivanja identiteta ispunjena ili prekršena (prema Fields, Copp i Kleinman, 2006). Do rada na identitetu, kao emocionalnog procesa, dolazi kada ljudi posjeduju identitet koji privlači jaku moralnu opoziciju društva, kao što je to slučaj ranjivih i marginaliziranih društvenih skupina. Iz tog razloga koncept društvenog identiteta omogućuje proučavanje procesa stigmatizacije, dok koncept osobnog identiteta omogućava proučavanje kontrole informacija³¹ s obzirom na stav pojedinca prema stigmatu.

Dakle, pitanje identiteta neizostavno je u procesu stigmatizacije jer stigma dovodi do promjene u ponašanju, stavovima i osjećajima stigmatizirane osobe (Milačić-Vidojević i

²⁸ Jedan tip upućene osobe je ona čija upućenost proizlazi iz rada u nekoj ustanovi koja je orijentirana na potrebe onih s određenom vrstom stigme, dok drugi tip upućenih čine oni koji su u društvenoj vezi sa stigmatiziranom osobom (partner/ica, prijatelj/ica, obitelj itd.) te time dijele istu sramotu kao i stigmatizirana osoba s kojom su povezani (Goffman, 2009).

²⁹ U odnosu sa stigmatiziranom osobom može doći do procesa normalizacije i procesa normiranja (Goffman, 2009: 42-43). Upućene osobe, koje su u društvenoj vezi sa stigmatiziranom osobom, nude model normaliziranja kojim žele pokazati koliko daleko „normalne“ osobe mogu razviti odnose sa stigmatiziranom osobom, odnosno kao da osoba nema stigmatu. Osim modela normalizacije postoji i proces normiranja koji predstavlja nastojanje stigmatizirane osobe da sebe predstavi kao „normalnu“ osobu pa čak i na način da skriva svoj društveni nedostatak.

³⁰ Tko su upućeni akteri te od koga studenti/ce s anksioznošću primaju podršku u svojoj okolini, piše se u poglavlju 6. iznoseći rezultate istraživanja.

³¹ Stigmatizirana osoba, naročito ona koja ne posjeduje vidljivi oblik stigme, može koristiti tehnike za kontrolu informacija o sebi, tehnike kontrole i skrivanja nedostatka, s ciljem društvenog prihvaćanja i podudarnosti s društvenim virtualnim identitetom (Goffman, 2009).

Dragojević, 2011). Usvojivši standarde društveno-očekivanog (virtualnog) identiteta, stigmatizirana osoba nastoji ispuniti iste zbog čega najčešće osjeća podvojenost sebe. Stigmatizirana osoba može iskazivati samokontradikciju, može sebe definirati kao nekog tko se ne razlikuje od ostalih, ali istovremeno definirati sebe kao nekog tko je društveno odvojen od ostalih (Goffman, 2009). Kada je riječ o stigmatiziranom identitetu, koji ne zadovoljava određena društvena očekivanja, tada dolazi do sukoba između moralno vrijednog i stigmatiziranog identiteta (Goffman 1963, prema Fields, Copp i Kleinman, 2006). Sukob između društveno-vrednovanog i stigmatiziranog identiteta je ono što Schwalbe i Mason-Schrock (1996) nazivaju *radom identiteta u opoziciji*.

U ovom radu polazi se od Turnerove (2010) podjele identiteta: 1) temeljni identitet; 2) društveni; 3) grupni i 4) identitet u ulogama. *Temeljni identitet* odnosi se na osnovne osjećaji o sebi, o tome tko i što osoba misli da jest te obuhvaća trans-situacijsku razinu, dok ideje i osjećaji o sebi kao osobi koja pripada društveno-kategorijskim jedinicama tvore *društveni identitet*. Nadalje, *grupni* se identitet stvara na temelju ideje i osjećaja o sebi kao članu korporativnih jedinica, odnosno grupe, putem identifikacije s kulturom i strukturom korporativne jedinice kao i drugim članovima, u ovom slučaju grupe studenata u akademskoj strukturi. Što se povezuje s *identitetom u ulogama*, identitetom kojeg osoba gradi na temelju osjećaja o sebi kao izvoditelja određene uloge, posebno unutar institucionalnog područja³² (Turner, 2010).

3.4.1.1. Emocionalna mobilizacija i (de)stigmatizacija

U procesu (de)stigmatizacije emocije igraju ključnu ulogu, one su ključne u transformaciji značenja stigmatiziranog identiteta jer nisu samo posljedice te transformacije, već i njeni pokretači (Fields, Copp i Kleinman, 2006). Ljudi pokušavaju oblikovati, a zatim održavati identitete koji ih tjeraju da se osjećaju dobro, ili bolje o sebi, na individualnoj i kolektivnoj razini (Fields, Copp i Kleinman, 2006). Destigmatizacija i normalizacija anksioznosti, koja spada u društvenu kategoriju „nenormalnog“, iziskuje vrstu emocionalnog rada, odnosno mobilizaciju, kojom se kod osobe nastoji pobuditi osjećaj ponosa i prihvaćanja anksioznosti kao „normalne“. Tom vrstom emocionalne mobilizacije osoba objavljuje da posjeduje dostojan društveni identitet (Fields, Copp i Kleinman, 2006). Uspješno mobiliziranje emocija - bilo radi individualne ili organizacijske dobiti – zahtijeva određenu društvenu

³² Učinci na spomenute razine identiteta slijede u poglavlju 6.

podrške, stoga se u poglavlju 6. analizira imaju li studenti/ce s anksioznošću socijalnu i emocionalnu podršku te dolazi li time do emocionalne mobilizacije i destigmatizacije.

4. Istraživačka pitanja

U radu su postavljena sljedeća istraživačka pitanja: 1) kako studenti/ce s anksioznošću upravljaju emocijama i impresijama u akademskom kontekstu; 1.1) kako doživljavaju i opisuju vlastiti emocionalni rad s obzirom na intelektualni rad i akademski uspjeh?

2) Kakav je odnos okoline i studenata/ica s obzirom na emocionalni rad i osjećaj anksioznosti, koji se kategorizira kao psihološki problem?

3) Kakva je povezanost identiteta studenta/ice i emocionalnog rada (upravljanja impresijama) s obzirom na akademsku kulturu i društvena očekivanja; 3.1) kakav je odnos rodnog identiteta unutar (rodne) kulture emocija te odnos stigmatiziranog i društveno-proslavljenog identiteta?

4) Kako studenti/ce s anksioznošću opisuju proces emocionalne mobilizacije: dolazi li do procesa destigmatizacije i mobilizacije, ako da, kako; 4.2) kako evaluiraju institucionalnu ulogu Sveučilišta (Odjela, nastavnog osoblja te Studentskog savjetovaništa) u promoviranju svijesti o emocijama i mentalnom zdravlju?

5) Kako stručno osoblje Studentskog savjetovaništa opisuje institucionalnu ulogu u emocionalnoj mobilizaciji i destigmatizaciji identiteta studenata/ica s anksioznošću; 5.1) kakav je odnos iskustva studenata/ica s anksioznošću i iskustva institucionalnog tijela Studentskog savjetovaništa?

5. Metodologija

Kako bi se odgovorilo na postavljena istraživačka pitanja, provedeno je kvalitativno istraživanje na Sveučilištu u Zadru na namjernom uzorku studenata i studentica³³ s anksioznošću te na namjernom uzorku stručnog osoblja Studentskog savjetovaništa Sveučilišta u Zadru. Istraživanje je provedeno³⁴ u razdoblju od 16. do 25. travnja 2020. godine. Korištena je metoda polustrukturiranog (osobnog i ekspertnog) intervjua s elementima narativnog intervjua, koji nudi fleksibilnost, slobodu i neprekidno pripovijedanje sugovornika/ca.

³³ S obzirom na osjetljivost teme, do sugovornika i sugovornica došlo se tehnikom snježne grude i oglašavanjem o istraživanju u grupi studenata/ica Sveučilišta u Zadru na društvenoj mreži Facebook

³⁴ Zbog situacije COVID-19 i izolacije koja je nastupila u tom razdoblju na razini Republike Hrvatske, istraživanje je provedeno *online*, odnosno putem *Skype* i *Zoom* video poziva.

Svrha intervjua u ovom istraživanju jest evaluacijska (i korekcijska) jer se nastoje istražiti dvije različite perspektive po pitanju emocionalne mobilizacije i destigmatizacije u visokoškolskom kontekstu. Evaluira se dominantni diskurs reprezentacije sa stvarnim iskustvom studenata/ica zbog čega se radi o deskriptivno-korektivnom i deskriptivno-divergentnom tipa polu-strukturiranog intervjua (McIntosh i Morse, 2015).

Proces uzorkovanja vođen je maksimalnom varijacijom u kriterijskim okvirima suočavanja s anksioznošću, roda, studijskog smjera te razine studija. Kriterij roda relevantan je za analizu rodne kulture emocija, dok se za ostale kriterije uzorkovanja polazi od pretpostavke da se studenti/ce različite dobi, razine studija i smjera drugačije nose s akademskim stresorima, te da na sveučilišnim odjelima postoji različita klima i stavovi profesora/ica. Posljednji kriterij uzorkovanja bilo je korištenje usluge Studentskog savjetovališta ili neke druge vrste stručnog savjetovanja, pri čemu pojedini sugovornici/e nisu koristili usluge Studentskog savjetovališta, što je relevantno za tumačenje određenih procesa koji su postavljeni u istraživačkim pitanjima i ciljevima rada. Nekorištenje usluga Studentskog savjetovališta pojedinih sugovornika ne remeti analizu institucionalne uloge po pitanju brige i promoviranja važnosti emocija (i mentalnog zdravlja) jer se analiza istog također odnosi na nastavno osoblje, sveučilišne odjele i općenito Sveučilište kao institucije.

Sveukupno je provedeno jedanaest osobnih intervjua sa studentima i studenticama te dva ekspertna intervjua sa stručnim savjetateljicama Studentskog savjetovališta. Prilikom prikupljanja uzorka i tijekom same provedbe istraživanja praćen je etički kodeks istraživanja³⁵.

Što se tiče karakteristika uzorka, u istraživanju je sudjelovalo šest studentica i pet studenata u dobnom rasponu od 19 do 29 godina, dok su sugovornice koje su reprezentirale Studentsko savjetovalište³⁶ obje ženskog roda. Što se tiče razine studija, šestero sugovornika/ca studenti/ce su diplomske razine studija, dok se njih petero nalazi na preddiplomskoj razini studija. Budući da je relevantno za analizu, bitno je spomenuto kako dvoje sugovornika/ca ima uspostavljenu kliničku dijagnozu i korisnici su farmakoterapije, dok njih četvero nije koristilo usluge Studentskog savjetovališta. Troje sugovornika/ca prirodnog su smjera studija, dok se

³⁵ Na početku svakog intervjua sugovornicima/ama su objašnjeni cilj i svrha istraživanja, etički aspekti i sama struktura intervjua te su potpisali/e suglasnost, odnosno informirani pristanak o sudjelovanju pri čemu su zadržali jednu kopiju suglasnosti. Time su pristali na snimanje intervjua.

³⁶ Sugovornice koje su sudjelovale u ekspertnom intervjuu stručne su savjetateljice koje u Studentskom savjetovalištu rade u vremenskom periodu od jedne godine i pol do četiri godine. Obje su individualne savjetateljice za studente i studentice te imaju iskustvo rada sa studentima/cama koje imaju problem anksioznosti.

ostali nalaze na društveno-humanističkom studiju, što je bilo za očekivati s obzirom na ponudu studijskih programa u sklopu Sveučilišta u Zadru, koji su u velikoj mjeri društveno-humanistički. Najkraći intervju trajao je sat vremena, dok je najduži trajao 3 sata i 15 minuta.

S obzirom na to da su se provodila dva tipa intervjuja, osobni i ekspertni, na uzorku od dviju različitih društvenih skupina, izrađena su dva zasebna protokola. Protokol za provođenje (osobnog) intervjuja sa studentima/cama podijeljen je u tri tematske cjeline sa setom pitanja koja ispituju emocionalni rad i upravljanje impresijama, odnos intelektualnog i emocionalnog rada, povezanost emocionalnog rada i identiteta te proces mobilizacije i evaluira institucionalnu ulogu. S druge strane, protokol za ekspertni intervju obuhvaćao je dva seta pitanja, prvi vezan uz iskustvo rada sa studentima/cama s anksioznošću, te drugi vezan uz samu svrhu Studentskog savjetovišta kao institucionalne sastavnice Sveučilišta.

Analiza je provedena tako što su se odgovorima sugovornika/ca u intervjuima dodjeljivali kodovi koji su zatim organizirani u tematske kodove i obrasce. Analizom je identificirano *sedam kodnih obrazaca* s određenim *podkodovima*. Popis identificiranih tematskih kodova i podkodova slijedi u nastavku. Prvi kod odnosi se na 1) *značenje anksioznosti* s podkodom 1.1) pokretači anksioznog osjećaja, dok drugi kod objašnjava 2) *internalizaciju kulture emocija* s podkodovima 2.1) rodna dimenzija kulture emocija i 2.2) društvena očekivanja i kultura ponašanja za ulogu studenta/ice. Treći kod 3) *akademsko okruženje* dijeli se na podkodove 3.1) poimanje akademskog okruženja i emocija; 3.2) odnos s kolegama i kolegicama te 3.3) odnos s profesorima i profesoricama. Nadalje, četvrti kod 4) *emocionalni rad i akademski uspjeh* sastoji se od podkodova: 4.1) povezanost anksioznog osjećaja i akademskog rada 4.2) tehnike upravljanja emocijama i impresijama 4.3) dvostruki rad i opterećenje. Peti obrazac odnosi se na 5) *identitet studenata i studentica s anksioznošću*, koji se dijeli na podkod 5.1) odnos društveno-proslavljenog i stigmatiziranog identiteta. Šesti obrazac identificirao je 6) *odnos s okolinom* te se sastoji od tri podkoda: 6.1) obiteljski odnos: od podrške do pritiska i tabua; 6.2) poistovjećivanje i razumijevanje - smanjenje socijalne mreže i 6.3) okolinski pokretači mobilizacije i destigmatizacije. Na kraju, sedmi tematski kod odnosi se na 7) *institucionalnu ulogu i brigu o emocionalnim problemima studentske populacije* dijeleći se na podkodove: 7.1) studentska perspektiva vs. stručna institucionalna perspektiva; 7.2) prednosti i nedostaci u kontekstu sveučilišta: mogućnosti poboljšanja. Nalazi istraživanja predstavljeni su u nastavku prema spomenutim temama.

6. Rezultati i rasprava

Rezultati istraživanja prikazani su sukladno s temama koje su utvrđene analizom, a odnose se na: *značenje anksioznosti, internalizaciju kulture emocija, akademsko okruženje, emocionalni rad i akademski uspjeh, identitet studenata i studentica s anksioznošću, odnos s okolinom te institucionalnu ulogu i brigu o emocionalnim problemima studentske populacije*. Izvodeći zaključke istraživanja važno je naglasiti kako se ovdje ne radi o generalizaciji na populaciju, već se izneseni rezultati odnose na određene sugovornike i sugovornice koji su sudjelovali u intervjuima te se prikazuje njihovo iskustvo i percepcija o istraživačkoj temi.

6.1. Značenje anksioznosti

Emocija anksioznosti se, kada ju osoba svakodnevno doživljava s povećanim intenzitetom, smatra psihološkom teškoćom koja ometa individualno društveno funkcioniranje (Jokić-Begić i Čuržik, 2015). Drugim riječima, anksioznost može biti emocionalno stanje ili crta ličnosti³⁷. Konotativna značenja koja sugovornici/e pripisuju vlastitom osjećaju anksioznosti odnose se na paniku, paralizu i kontrolu, neugodu i sram, bezvoljnost i bespomoćnost te strah od neuspjeha. Zbog internalizirane društvene slike studenta/ice, odnosno društveno virtualnog identiteta, sugovornici/e anksioznost označavaju strahom da su percipirani kao glupi studenti, „strahom od ne biti dovoljno dobar“, što je ilustrirano u sljedećem citatu:

Pa osjećaj anksioznosti povezujem s „ne biti dovoljno dobar“. Znači, štogod da radim, da će uvijek postojati netko: evo, zašto nisi napravio ovo, zašto nisi ovo rek'o, napravio onako... Da, povezujem ga s tim osjećajem da nisi dovoljno dobar (DP2304).

³⁷ Anksioznost kao emocija predstavlja emocionalnu reakciju na unutarnje ili vanjske prijetnje koje pojedinac doživljava, stoga je ona situacijsko emocionalno stanje (Cattell, 1966; Spielberger, 1972 prema Mamić, 2016). S druge strane u području psihologije, anksioznost se kod osobe može tumačiti kao crta ličnosti, koja se odnosi na tendenciju percipiranja konstantne prijetnje u širokom spektru podražaja (Cattell, 1966; Spielberger, 1972, prema Mamić, 2016).

Kao neka paraliza, da me sprječava da kažem nešto, moglo bi ispasti blesavo, glupo (DP1604).

Praćena kolektivnim predodžbama i virtualnim društvenim identitetom studenta, anksioznost za sugovornike/ce dominantno označava osjećaj manje vrijednosti i strah od neuspjeha. Iako se dio vezan uz odnos „društveno-proslavljenog“ virtualnog i stvarnog identiteta sugovornika/ca detaljnije razrađuje u potonjem dijelu rada, u sljedećem citatu ilustrirana je manifestacija anksioznosti kroz osjećaj manje vrijednosti:

...Dala bih jedan primjer prijateljice, koja je stvarno bila dobra, mi smo si jako dobre bile, ali jednostavno njena pojava bi meni izazivala stvarno osjećaj anksioznost jer sam smatrala da je ona sve ono što ja nisam (...) iako to ona nije namjeravala, nije to bio njezin cilj, ali ja nju vidim i ja sam gotova, anksiozna (DP2304_2).

Emocija anksioznosti obuhvaća fizičku, psihičku i društvenu razinu svakodnevice sugovornika/ca. Riječima sugovornika, „kontrolira im život“ manifestirajući se kroz panične napadaje, fiziološke promjene brzog otkucaja srca, teškim disanjem, pretjeranim znojenjem i drhtanjem, abdominalnom boli, problemom koncentracije misli, problemom izlaska iz kuće i ulaskom u socijalne interakcije. Budući da je anksioznost situacijsko emocionalno stanje (Cattell, 1966; Spielberger, 1972 prema Mamić, 2016), u nastavku se objašnjavaju situacije koje u svakodnevici sugovornika/ca izazivaju osjećaj anksioznosti.

6.1.1. Pokretači anksioznog osjećaja

Kod sugovornika i sugovornica osjećaj anksioznosti javlja se u situacijama izvan i unutar sveučilišta. Međutim, stresne situacije koje sugovornici/e vežu uz akademske rokove, usmene i pismene ispite, javna izlaganja, te autoritativna akademska klima i formalni okviri sveučilišnog studija najveći su pokretači emocije anksioznosti. Studij kao stresno razdoblje kod sugovornika/ca potiče trajnu napetost i emocionalnu iritabilnost- anksioznost- što je u skladu s dosadašnjim istraživanjima i teorijskim razmatranjima (Brown, Chorpita, Korotitsch i Barlow, 1997, prema Mamić, 2016; Pekrun, Goetz i Titz, 2002; Schutz i Davis, 2000, prema Burić, 2008). Formalni karakter akademske organizacijske strukture te akademski rokovi kao pokretači anksioznosti ilustrirani su u sljedećem citatu:

Najviše formalne situacije, recimo kad moram nešto prezentirati na faksu, kad znam da je baš nešto ekstra formalno, to mi baš izazove veliku anksioznost. Recimo, sama pomisao da moram braniti završni rad, to mi stvara ekstremnu anksioznost i to mi onda

utječe i na samu izradu rada... u smislu tog trigera da moram stati pred komisiju i to obraniti (...) da mislim da neću biti dovoljno dobar (DP2404).

Nalazi dosadašnjih istraživanja (Bezinović i dr., 1998; Živčić-Bećirević i dr., 2007; Jokić-Begić i Čuržik, 2015) koji navode, preseljenje u novu sredinu, samostalan život bez roditelja, potrebu za stjecanjem novih društvenih veza, teret akademskih očekivanja, pritisak od strane roditelja i okoline, kao glavne stresore koji rezultiraju emocionalnom neprilagođenošću, anksioznošću i depresivnošću studentske populacije (Wintre i Yaffe, 2000, prema Živčić-Bećirević i dr., 2007), podudaraju se sa iskustvom sugovornika/ca, koji spomenute situacijske okolnosti navode kao pokretače anksioznosti:

Pošto sam u Zadar došla sama, već sam tada imala taj neki proces prilagodbe da sam morala sama, u novom gradu, onak', šta, morala naći nove prijatelje i već onda je bio taj početni osjećaj i onda se dosta kompenziralo kroz preddiplomski studij i na diplomskom studiju se opet dogodila ista stvar da sam se morala opet prilagođavati na diplomskom studiju (DP2304).

...ali mislim da je bitan segment, ta komponentna roditelja jer roditelji isto vrše jako veliki pritisak. Što je u korelaciji sa sveučilištem u odnosu roditelj-student- sveučilište i taj odnos samo pritišće jedno druge. I mislim da puno studenata pod stresom i psihički nestabilno jer ih roditelji kontroliraju, pritišću (DP1704_2).

S obzirom na situacijski karakter anksioznosti, ova je emocija u najvećoj mjeri socijalna, stoga velike skupine ljudi, socijalne interakcije odnosno fokusirani susreti kod sugovornika/ca pokreću osjećaj anksioznosti, izvan i unutar sveučilišta, što je ilustrirano u sljedećem citatu:

Pa definitivno kretanje od faksa do faksa, gdje ima puno ljudi, gdje me ljudi vide, gdje ih ne mogu izbjeći, ako moram proći pored ljudi (...) Recimo ako je neka gužva ili ako trebam nešto pričati i izlagati, recimo, usmeni ispiti i javna izlaganja seminara to mi je katastrofa ... to mi je odmah panika (DP1604_2).

Prisutnost emocije anksioznosti te upravljanje istom u akademskom okružju detaljnije se objašnjava u potpoglavlju 6.3., dok se u nastavku prikazuje internalizacija kulture emocija i društvenih očekivanja, koja se može tumačiti kao uzrok ovakvih konotacija anksioznosti.

6.2. Internalizacija kulture emocija

Kod sugovornika i sugovornice uočava se jaka internalizacija emocionalnih ideologija zbog čega u svakodnevnim interakcijama, naročito na Sveučilištu, upravljaju svojim emocijama vodeći se pravilima osjećanja i izražavanja. Svjesni su kako unutar društva postoje ideje i pravila o tome što bi ljudi trebali osjećati u raznim tipovima situacija (Hochschild, 1983), stoga upravljaju emocijama kako bi ispunili društvena očekivanja i izgradili što bolju sliku o sebi. Internalizirana im je kategorizacija emocija na pozitivne i negativne pri čemu „pozitivne emocije“ skoro nikad ne kontroliraju jer smatraju da su prihvaćene u skoro svakoj društvenoj situaciji, što prema Bloch (2012) unutar akademske emocionalne kulture reproducira „politiku ljubaznosti“. Sugovornici/e koriste društvenu fasadu sretne osobe čak i kada nisu sretni jer im je internaliziran imperativ sreće (Ahmed, 2010), što je ilustrirano u sljedećem citatu:

Mislim da je baš to taj neki prešutni sporazum da s većinom ljudi ne dijelimo svoje emocije, da im ne govorimo kak' se osjećamo, nego da glumimo da smo sretni, da ne moramo objašnjavati i da na neki način ne štetimo njihovoj sreći. Jer mislim da baš postoji da neka stigma vezana za negativne emocije (DP1804).

I bitno je da pokazuješ samo sreću, znači samo sreća- nema straha, nema ljutnje, nema tuge. To je totalno utjecalo na mene. Shvatio sam da mi je to bio uzrok čitave moje nesreće jer kad sam dolazio na faks ja sam mislio da moramo biti fejk, stavljati neku masku na sebe (DP1604).

Internaliziranim emocionalnim markerima i poštivanjem pravila prikazivanja emocija, sugovornici/e pokazuju sposobnost upravljanja svojim emocijama. Regulacija emocija kod sugovornika/ca također obuhvaća rodnu dimenziju jer kao muškarci ili kao žene ne smiju izraziti određenu emociju jer će dobiti nepoželjne reakcije publike.

6.2.1. Rodna dimenzija kulture emocija

Sugovornicima/ama internalizirana je rodna kultura emocija koja dijeli emocije na „muške“ i „ženske“ perpetuirajući time rodnu nejednakost (Fields, Copp i Kleinman, 2006). Normativno je određeno, putem pravila prikazivanja (Hochschild, 1983), koje su emocije društveno prihvatljive za žene, a koje za muškarce. Muškarcima je najčešće internalizirano da ne pokazuju emociju tuge i straha, a ženama da ne pokazuju ljutnju jer se ona kategorizira kao „muška emocija“ (Fields, Copp i Kleinman, 2006), što se prepoznaje kod sugovornika/ca. Pritom su žene društveno etiketirane kao (pre)osjetljive i plahe s dominantno-ekspresivnom

ulogom (Fields, Copp i Kleinman, 2006). Zbog tih pravila određeni sugovornici/e ove emocije ne pokazuju u javnosti, što je ilustrirano sljedećim citatima:

Jer više sam privikao ne iskazivati svoje emocije, prikrivat ih jer živim u okolini u kojoj se ne pokazuju emocije, naročito kod muškaraca je to nepoželjno... Ja mislim da zbog te toksične muškosti, da muškarac mora biti macho, ne izražavati strah, tugu, Bože sačuvaj... Tako da ja mislim da je to baš utjecalo na moj daljnji socijalni razvoj kroz faks (...) Najčešće je to kod starijih ljudi koji misle da muškarci ne izražavaju emocije (DP1604).

Mislim da među prijateljima s kojima se družim, ja sam ajmo reći, onaj tip kojeg će najviše biti strah oko nekih stvari... Onda će mene ismijavati (...) I onda sam tu jednostavno naučio da ja osjećam strah, ali da ne izražavam prema njima jer ja ne dobije nikakav pozitivan odgovor od njih na taj moj strah (...) Kao muškarac mislim da se općenito u našem društvu ne vrednuje iskazivanje emocija, pogotovo muškarcima i tako da zapravo tu sam u dosta čudnoj poziciji (DP2504).

Analogno rodnoj emocionalnoj kulturi, anksioznost kao emocija nije društveno-poželjna emocija za sugovornike, stoga oni najčešće ne izražavaju osjećaj neugode, tjeskobe, straha, srama, panike ili društvene povučenosti. Dominantne rodne kolektivne predodžbe, po pitanju emocionalnih karakteristika muškarca, iščitavaju se u okolini sugovornika tako da se njegova anksioznost zamjenjuju „rodno-ženskim“ eufemizmima plahe, sramežljive ili gay osobe:

Što se tiče ovog dijela kako se osjećam kao muškarac s anksioznošću, imao sam priliku osjetiti tu stigmatu u društvu. Jedna kolegica me predstavljala kao jako sramežljivog i plahog i predstavljala me kolegicama kao da sam jako sramežljiv i gay... Ona je mene prezentirala, odnosno za moju anksioznost koristila te neke eufemizme poput sramežljivog (DP1704_2).

Unatoč dominantnijoj rodnoj kulturi emocija, kod pojedinih sugovornika/ca uviđa se moment osviještenosti po pitanju rodne reguliranosti emocija. Rodne emocionalne ideologije dio su kolektivne predodžbe neposredne okoline sugovornika/ca, stoga se neki sugovornici/e opiru takvoj vrsti rodne podjele pa emocije izražavaju jednako bez obzira jesu li žena ili muškarac.

6.2. 2. Društvena očekivanja i kultura ponašanja za ulogu studenta

Emocionalna kultura perpetuira pravila osjećanja i ponašanja za svaku društvenu ulogu. Goffmanovskim rječnikom, konvencionalizirana je društvena fasada koju pojedinac treba strateški upotrijebiti. Sukladno tome, sugovornici/e posjeduju zalihu kolektivnih predodžbi pa kao strateški glumci koriste akademsku fasadu unutar koje anksioznost nije prihvatljiva. Uloga studenta za njih obuhvaća obvezu praćenja kodeksa ponašanja, izvršavanje akademskih zadataka u roku, biti aktivan/a, imati profesionalni stav prema profesorima/cama i kolegama/cama s izraženom formalnom distancom u odnosu s profesorima/cama, ne izražavati emocije te ne osjećati se anksiozno. Sljedeći citati ilustriraju internaliziranost kolektivnih predodžbi o ulozi studenta/ice:

Na predavanjima sam nastojao biti aktivan, kako se očekivalo od mene da budem aktivan, uvijek sam davao činjenice kao odgovore i faktično znanje (...) pred profesorima pazim da izvršavam svoje obaveze, da ne spominjem previše kako se osjećam (DP1604).

Pa mislim da kodeks ponašanja postoji.... To se vidi na tim normama općenito u društvu. Jer svi će pokušati ostati u tom nekom profesionalnom odnosu, ajmo to nazvati nekim prešutnim pravilima koja se od nas očekuju da ih izvršavamo jer mi imamo ulogu studenata i mi se ponašamo tako i tako, profesor ima ulogu profesora i ponaša se tako i tako, ima veću moć (DP2404).

Iz prethodnih citata vidljiva je internalizacija akademske kulture emocija te strateško djelovanje sugovornika/ca s obzirom na definiciju situacije. U nastavku slijedi objašnjenje kako sugovornici/e razumiju akademsko ozračje, pravila osjećanja unutar istog te kojim se tehnikama koriste pri samopredstavljanju.

6.3. Akademska okruženje

Akademski život uključuje mnoštvo nepisanih pravila koja se odnose na akademsko pisanje, forme razgovora te pravila o poželjnom ponašanju i samopredstavljanju (Bloch, 2012), što je internalizirano sugovornicima/ama. Svjesni su normiranosti akademske kulture u kojoj emocije nisu dobrodošle, poštuju takva društvena pravila osjećanja i izražavanja, iako dijele određen oblik otpora i neslaganje spram lišenost emocija. Sukladno tome, u nastavku slijedi detaljniji prikaz.

6.3.1. Poimanje akademskog okruženja i emocija

Sugovornici i sugovornice akademski svijet poimaju kao strogu i formalnu organizacijsku strukturu s kompetitivnom atmosferom koja se temelji na hijerarhijskom odnosu moći. Sveučilištu pripisuju temeljnu funkciju visoke razine obrazovanja, unutar čega je akademska izvrsnost istaknuta kao ključan kriterij (Bloch, 2012) zbog kojeg sugovornici/e podliježu emocionalnom radu i upravljanju impresijama. Prema istraživanju (Bloch, 2012) studenti/ce se nastoje predstaviti kao emocionalno neutralni unutar akademskog prostora, što se prepoznaje kod sugovornika/ca ovog istraživanja, premda iskazuju određeno neslaganje po pitanju istog. Sugovornici/e sveučilište percipiraju kao prostor koji je lišen emocija što je ilustrirano u sljedećim citatima:

Pa kao da je to neko nepisano pravilo da jednostavno emocijama nema mjesta na sveučilištu i da je to nešto što moramo držati za sebe, a da je sveučilište mjesto gdje mi obavljamo svoje obveze kao studenti i imamo taj poslovan, služben odnos sa svima i kao da se odvajaju ono službeno i ono osobno, a emocije spadaju u to osobno. Čak u više navrata su nam profesorice na predavanju znale reći da kada mi dođemo na konzultacije i ako nam zbog neke loše ocjene krenu suze da smo mi u tom trenutku zamijenili ulogu profesorice s ulogom majke i da toj ulozi nije mjesto na sveučilištu (DP1804).

... Općenito sveučilište kao sveučilište nema tu klimu slobodnog izražavanja emocija i jednostavno, mislim da se tu puno emocija mora, kada se jednom dođe sveučilište, ugasiti na neki način i prebaciti u dosta formalan način. Odnosno, mislim da to formalno dopisivanje i razgovor s profesorima ubije dosta emocija kod nas, ali isto tako kod njih. Mislim da nemamo toliko slobodan način izražavanja, nego zbog te neke profesionalnosti da se emocije gase, a ne smatram da je to uvijek dobro u svakoj situaciji (DP2504).

...čim uđeš kroz ona vrata na faksu, ostaviti emocije iza sebe i ući kao neki hladan stroj u tu učionicu da ti se napuni znanje i onda ćeš izaći i pokupiti svoje emocije vani i nastaviti sa svojim životom (DP2304).

Dakle, sugovornici/e aktivno izvršavaju segmentaciju emocija, prostorno obrađivanje emocija prema kontekstu u kojem se nalaze (Poder, 2000, prema Bloch, 2012). Sukladno istraživanju (Bloch, 2012) studenti/ce svoje emocije obrađuju u privatnom, akademskom i

kolektivnom prostoru. Ova segmentacija emocija prepoznaje se kod sugovornika/ca koji vlastite emocije u akademskom prostoru najčešće ne pokazuju, već ih obrađuju i pokazuju u privatnoj sferi, u krugu najbližih osoba ili u kolektivnom prostoru s kolegama i prijateljima, što je prikazano u sljedećim citatima:

Pa baš zbog toga što osjećam da ne smijem... osjećala sam u dva navrata da mi suze naviru, ali sam se suzdržala. To su oba bila usmena ispita. I onda sam se pokušala što više suzdržati i onda kad bih otišla sa usmenog ispita, onda bih se rasplakala k'o kišna godina (...) Jednostavno to izražavanje emocija ostavim za neka druga područja u mom životu i na taj način uspijem izbalansirati (DP1804).

Ovo što sam rekla za tugu, to ne izražavam pred drugima u javnosti, ali kad dođem doma, ja s ocem mogu o tome popričati tako da mi je to ispušni ventil ili sama to prebrodim, pustim neku pjesmu ili film i prođe (DP2304_2).

Iako sveučilište poimaju kao prostor lišen emocija, sugovornici/e sreću i ljubaznost prepoznaju kao reprezentacijske emocije (Flam, 1990; 2002, prema Bloch, 2012), kojima izražavaju otvoren i neutralan stav. U akademskom ozračju potrebno je biti društvena, prijateljski nastrojena i fleksibilna osoba pri čemu ljubaznost i prijateljski stav imaju stratešku ulogu. Iskazivanje reprezentacijskih emocija sreće i profesionalne ljubaznosti ukazuje na „strateško prigušivanje emocija“ (Bloch, 2012) kod sugovornika/ca, što sljedeći citat prikazuje:

...ali uglavnom to kontroliramo svi, da ostanemo nekako profesionalni. Evo, reći ću ti jedan primjer, jedna moja kolegica je odgovarala kod profesora usmeno i ona se rasplaka i onda sam shvatila da ja sebe ne želim nikad, ali nikad dovesti u takvu situaciju (...) Sreća i veselje na faksu, da, ali sad neka teška tuga, ja ne bih mogla (DP2304_2).

Iako se emocijama u akademskom okruženju rukuje na društveno prihvatljiv način, one stvaraju društvene veze (Bloch, 2012) između kolega, profesora i studenata te studenata i savjetovateljica Studentskog savjetovališta, što se razrađuje u nastavku rada. Takva vrsta društvenih veza relevantna je za intelektualni i emocionalni rad koji uključuje složen sustav regulacije unutar afektivnog obrazovnog konteksta (Meyer i Turner, 2006, prema Burić, 2008).

6.3.2. Odnos s kolegama i kolegicama

Prepoznaju se dvije dimenzije odnosa kojeg sugovornici/e imaju sa svojim studijskim kolegama/icama: 1) solidaran odnos nasuprot kompetitivnog odnosa te 2) privremeni i prisiljeni

odnos nasuprot iskrenog odnosa poistovjećivanja. U iskustvu sugovornika/ca prisutno je odudaranje: uočava se podjela sugovornika/ca na one koji osjećaju solidarnost, poistovjećivanje i grupnu koheziju, te one koji to ne osjećaju zbog natjecateljske klime i prisiljenosti odnosa.

Naime, razredna interakcija može biti natjecateljska ili suradnička (Burić, 2008), a obje se prepoznaju u iskustvu sugovornika/ca. Socijalna povezanost i podrška kolega pozitivno utječe na emocionalno stanje studenta/ice, dok konkurentna atmosfera stvara samozatajne emocije i uske osobne interese studenata (Barbalet, 2004; 2009, prema Bloch, 2012). Kompetitivno ozračje i nedostatak grupne kohezije kod sugovornika/ica izaziva osjećaj anksioznosti, nelagode i srama, što se podudara s nalazom istraživanja Frenzel, Pekrun i Goetz (2007, prema Burić, 2008) u kojem natjecateljska razredna klima izaziva anksioznost kod studenata/ica, dok suradnička klima ima pozitivan učinak. Solidaran odnos s kolegama/cama kod sugovornika/ca pokreće emocije koje stvaraju uvjete za lakšu kulminaciju znanja (Barbalet, 2004; 2009, prema Bloch, 2012), te uvjete za emocionalnu mobilizaciju (Fields, Copp i Kleinman, 2006) jer dobivaju podršku, u smislu da se osjećaj anksioznosti i nelagode smanjuje, a povećava se osjećaj ponosa, hrabrosti i opuštenosti. Sljedeći citati ilustriraju razilaženje u iskustvima:

Zapravo mislim da to isto dolazi zbog neke nepovezanosti s ostalim studentima na godinama s obzirom da ni na jednom studijskom odjelu nismo povezani kao kolektiv i zapravo da se nekako međusobno podržavamo... da se ti dobro osjećaš. I onda valjda zbog tog', zbog tog nekog osjećaja usamljenosti jer nemam s kim bit' na predavanju, družiti' se s nekim i s nekim se zaista poistovjetiti (...) Mislim da baš zbog toga što fali ta povezanost kolektiva na odjelu, mislim da bi nam bilo puno lakše nosit' s tim nekim emocijama koje u nekom trenutku svi osjećajmo, da bi nam bilo puno lakše se nosit' sa svim time... To je jedna situacija koja mi izaziva te neke anksiozne osjećaje (DP2304).

Pa u početku, normalno da sam osjećala puno više anksioznosti kad nisam poznala ni kolege niti profesore... A sad kad poznajem ljude i kad osjećam tu neku solidarnost među svima nama na godini, onda uopće ne osjećam nikakav strah dok sam u učionici niti od profesora niti od kolega. Prije mi je znao biti, ta neka anksioznost kad bih dolazila na faks (...) Mislim da do tog osjećaja solidarnosti najvećim dijelom dolazi zbog poznavanja jer se poznajemo pet godina i na neki način to poznanstvo stvara nekakvu sigurnost i povjerenje (DP1804).

Što se tiče izražavanja vlastitih emocija kolegama/cama, mišljenje i iskustva sugovornika/ca ponovno se razilaze: ovisi o elementu privremenosti odnosa i elementu poistovjećivanja. Oni koji se poistovjećuju s kolegama/cama, kao pripadnicima iste društvene skupine koja prolazi kroz iste akademske i stresne situacije, izražavaju svoje emocije što prema Bloch (2012) ukazuje na segmentirano kolektivno izražavanje emocija, čime se također pokreće emocionalna mobilizacija kod studenata/ica:

Mislim da je tu dosta pozitivan odnos s kolegama u smislu izražavanja emocija, da osjećam tu slobodu da mogu izraziti što god osjećam jer jednostavno osjećam da smo na istoj razini, da imamo, najvjerojatnije, iste probleme tako da se ne ustručavam izraziti te emocije pred njima (DP2504).

S druge strane, oni sugovornici/e koji odnos s kolegama doživljavaju kao privremen i prisiljen te ne osjećaju povezanost i kolegijalnost, emocije izražavaju isključivo u privatnom kontekstu s najbližim osobama zbog čega su socijalno distancirani:

Pa ne izražavam svoje neke emocije pred kolegama i kolegicama jer nemam u tolikoj mjeri potrebu izražavati svoje emocije s osobama koje mi nisu prijatelji... nego uopće s drugim studentima se ne družim na dnevnoj bazi, ne dijelimo ništa, okej dijelimo zajedničke interese jer studiramo na istom odjeli, ali smo izvan fakulteta skroz različiti i nemam potrebu izraziti svoje emocije (DP2304).

U natjecateljskoj se interakciji prepoznaje kategorija „glupog“³⁸ (Hasse, 2003, prema Bloch, 2012), odnosno kod sugovornika/ca je prisutan strah i sram da će ih kolege i/ili profesori percipirati glupima. Strah od neuspjeha i strah da ne ispadnu glupi dominantna je emocija kod sugovornika/ca zbog čega konstantno upravljaju impresijama u odnosu s kolegama/icama, naročito u interakciji s profesorima/cama o čemu se detaljnije raspravlja u nastavku.

6.3.4. Odnos s profesorima i profesoricama

Odnos koji student/ica ima sa svojim profesorom te ozračje u predavaonici bitni su okolinski čimbenici za emocionalnu i socijalnu prilagodbu studenta/ice te njihov akademski uspjeh (Burić, 2008; Bloch, 2012). Prepoznaju se dvije dimenzije odnosa sugovornika/ca i profesora/ca s obzirom na stav profesora: 1) tradicionalan autoritativan odnos nasuprot 2)

³⁸ Kategorija "glupog" središnja je kategorija ocjenjivanja u svakodnevnom akademskom jeziku (Bloch, 2012). Ispasti glup/a najgora je moguća stvar (Hasse, 2003), stoga studenti/ce akademske neuspjehe nastoje prekriti (prema Bloch, 2012).

senzibilnog i otvorenog odnosa, unutar čega se prepoznaju elementi pedagoškog takta te statusno-patronizirajuće distance.

Naime, sugovornici/e navode kako se njihov odnos razlikuje od profesora/ice do profesora/ice, ističući veću prisutnost autoritativnog i profesionalno-distanciranog odnosa naspram otvorenog i senzibilnog, priželjkujući veću prisutnost otvorenog odnosa s profesorima/cama koji imaju „pedagoški takt“. Stav profesora/ice, bio on autoritativan ili otvoren, kod sugovornika/ca pokreće određene emocije. Tradicionalan odnos u smislu profesorovog autoritativnog, distanciranog i statusno-patronizirajućeg stava, kod sugovornika/ca pokreće osjećaj anksioznosti i straha(poštovanja) zbog čega osjećaju emocionalnu napetost, što je podudarnosti s istraživanjem Frenzel, Pekrun i Goetz (2007, prema Burić, 2008) koji kažnjavajuća ponašanja od strane nastavnika pozitivno povezuju s anksioznošću. S druge strane, otvorenim i senzibilnim stavom profesora, sugovornici/e osjećaju opuštenost čime se stvara pogodno ozračje za intelektualni rad, kritički dijalog i emocionalnu mobilizaciju. Sljedeći citati ilustriraju različitost odnosa:

Pa zapravo ovisi jako puno o kolegiju i o profesoru koji drži taj kolegij. Tako da, postoje profesori koji imaju taj neki pedagoški takt. Tako da, kad te uhvati ta neka anksioznost, on te na neki način smiri i razgovora s tobom najnormalnije, nema te neke razlike i neke moći: ja sam profesor i postavio sam pitanje, a ti si student koji si glup i ne znaš ništ'. Tak da jako avisi o profesoru i način na koji oni postavljaju pitanja i kako oni razgovaraju sa studentima (...) Kod nekih profesora i kolegijima se ne osjećam dobro. Uglavnom su mi ti neki osjećaji, kao neka bol u želudci, počnem pretjerano znojiti', jednostavno kroz tu neku energiju koju profesor šalje i ta atmosfera koja se stvar u predavaonici je onak... cijelo vrijeme sjedim i k'o da sam cijelo vrijeme u trncima. Taj osjećaj konstantne napetosti (...) ta neka hladnoća koju profesori puštaju na van, me čine da se osjećam loše. Ne izlazim van s predavanja da se osjećam napunjena nekom emocionalnom energijom, nego izlazim ispražnjena do minimuma (DP2304).

To ovisi od profesora i profesorice, znači stvar je u tome da ta moja anksioznost što je veći stupanj autoriteta, to više zamuckujem, više se gubim, to mi je teže zadržati nit i misli (...) Što se profesora tiče, ne mogu se žaliti, tu sam iznenađen (...) Taj neki jako prislan pristup koji sam imao s te dvije profesorice i jednim profesorom, to mi je jako puno pomoglo. One su mi bile kao dvije majke koju nisam nikad imao u tom nekom

psihološkom smislu. Mislim, one su tu prekoračile sve norme, toga kakav bi naš kontakt trebao biti kao profesora i studenta (DP1704_2).

Također, sugovornici/e razlikuju odnos s profesorom u sklopu predavanja i „jedan na jedan“ u sklopu individualnih konzultacija, kada je interakcija u manjoj mjeri formalna i stroga.

Nekako sam skužio da profesori nekad nisu tako profesionalni na konzultacijama, kao što su na predavanjima. Jer na predavanjima izlažu pred pedeset studenata, a na konzultacijama su s jednim studentom lice u lice pa su otvoreniji pa oni nama mogu izraziti svoje emocije jer jednostavno u tim situacijama nije lako (DP1604).

Iako sugovornici/e pred profesorima/cama ne izražavaju emocije, naročito ne one akademski nepoželjne, a to su ljutnja, tuga, panika, anksioznost, strah i nezadovoljstvo, pojedini sugovornici/e imaju iskustvo kada su pred profesorom/icom iskazali određenu vrstu emocija koja ne ulazi u akademsku kulturu emocija. Većina reakcija profesora/ica bila je prihvatljiva, premda su svi u toj situaciji znali da takva vrsta izražavanja nije primjerena za profesionalan karakter akademske organizacijske strukture. Sljedeći citati to ilustriraju:

Kad sam imala jedan usmeni, jednostavno mi je tolika panika bila da sam počela plakati i samo sam se digla i pokupila torbu i rekla oprostite i ja ne mogu i izašla sam van. (...) Mislim da je profesorica bila malo ljuta. Rekla je da to nije profesionalno, a ja sam rekla da znam, ali da jednostavno ne mogu i ona je nastavila dalje sa ispitivanjem (DP1604_2).

Pa uglavnom nikad nisam baš izrazila emocije. Mislim da sam u par navrata i to je sve na konzultacijama... gdje bih izrazila taj svoj strah i anksioznost... Ali i dalje nekako imam osjećaj da se očekuje od mene da nemam taj osjećaj anksioznosti... imam osjećaj da će me se osuđivati. I da ne mogu baš iskreno izraziti emocije (DP1804).

Ova vrsta odnosa kojeg sugovornici imaju s kolegama i profesorima u podudarnosti su s prethodnim istraživanjima (Pekrun, Goetz i Titz, 2002; Glaser-Zikuda, Fuss, Laukenmann, Metz i Randler, 2005, prema Burić, 2008) koja, previsoka očekivanja i pritisak za postignućem, natjecanje unutar razreda, manjak povratne informacije od profesora/ice, povezuju s prisutnošću anksioznosti kod studenata/ica. U iskustvu sugovornika/ca prepoznaje se iznimna potreba za upravljanjem emocijama, stoga u nastavku slijedi razrada odnosa emocionalnog rada i akademskog uspjeha.

6. 4. Emocionalni rad i akademski uspjeh

Akademski struktura iziskuje obradu emocija prema kulturno-dominantnim pravilima osjećanja (Hochschild, 1983, prema Bloch, 2012), koju vrše sugovornici/e koristeći određene tehnike i taktike. Emocionalni rad vrše tako da ne pokazuju emociju anksioznosti, ljutnje, tuge ili nezadovoljstvo jer se boje za vlastiti akademski uspjeh s obzirom na to da se nalaze na dnu hijerarhijske ljestvice, a profesor/ica odlučuju o njihovoj akademskoj potvrdi. Stoga je kod sugovornika/ca prisutan *segmentirani emocionalni rad*: obrada i potiskivanje emocija u akademskom kontekstu, a iskazivanje istih u privatnom i društvenom prostoru. Ova vrsta emocionalnog rada utječe na njihov akademski rad, što se detaljnije razrađuje u nastavku.

6.4.1. Povezanost anksioznog osjećaja i akademskog rada

Anksioznost se kod sugovornika/ca manifestira odgađanjem izvršavanja akademskih zadataka zbog straha od neuspjeha, strahom od javnog izlaganja i usmenog ispita, dok je ispitna anksioznost uoči pismenih ispita rjeđe izražena, što je ilustrirano u sljedećim citatima:

..imala sam jedno iskustvo kad nisam mogla prevladati svoju anksioznost, to mi je bilo kad nisam jednostavno mogla izaći iz stana da bi pristupila ispitu (DP2204_2).

...u zadnjih godinu dana, otprilike, mi se događa da odgađam svoje obaveze i da uopće ne ulazim u njihovo obavljanje i da me na neki način strah, strah od neuspjeha. I dalje mi je problem s faksom (...) jer kad mi je strah postajao veći, kad sam počela prokrastinirat', onda je već bio kraj faksa i ostavila sam si ispite za rujan i sad ću upisati apsolventsku upravo zato jer sam odgađala (DP1804).

Znači, što se tiče mog straha od javnog izlaganja, meni pismeni ne stvara nikakav problem, ne padaju mi teško. E sad, što se tiče usmenih ispit, a tu imam problem s tim načinom izlaganja informacija koje znam, tu mucam, zablokira mozak, znojim se. Ono što znam, ne znam se izraziti na pravilan način i onda imam nekad slabije ocjene iz usmenog zbog toga (DP2504).

Prisutne emocije anksioznosti i straha ometaju njihovo izvršavanje akademskih obveza i reflektiraju se na njihov akademski uspjeh. Anksioznost, strah i panika prilikom javnih izlaganja seminara i usmenih ispita kod sugovornika/ca očituje se kroz mucanje, nedostatak koncentracije, mentalnu blokade, nemogućnost artikulacije i projiciranja znanja zbog čega pojedini sugovornici/e budu slabije ocijenjeni u odnosu na naučeno, odustaju od kolegija koji iziskuju javna izlaganja i/ili usmeno odgovaranje, a naposljetku padaju studijsku godinu.

Uočava se izuzetno negativna povezanost anksioznosti, upravljanja njome, i akademskog rada sugovornika/ca, a sljedeći citati to potvrđuju:

Na usmenom ispitu baš se ne nosim s tom anksioznošću i onak', većinu usmenih padnem jer uopće ne mogu razmišljati. Baš ono, kao da nemam kogniciju, nestane mi. Pokušavam što bolje naučiti, baš i nemam nekakve metode koje će mi pomoći, pokušavam što bolje mapirati u glavi i naučiti i da se znam dobro izraziti. Jer mi najveći problem bude taj što se ne mogu dobro izraziti pa ishod bude lošija ocjena ili pad (DP2404).

Pa mislim da je anksioznost dosta odmogla... jer ja sam sebe u startu znala spriječiti da nešto probam jer sam mislila da ne mogu ja to (...) Sam sebe kočiš... da ono što zamisliš da će ti se to i tako desiti, a moje je bilo: ajme, ja to ne mogu, ja ću pasti godinu, a na kraju se to i desilo (DP2304_2).

6.4.2. Tehnike upravljanja emocijama i impresijama

Hochschildovskim rječnikom, sugovornici/e strateški koriste tehnike tjelesnog rada jer nastoje promijeniti svoje fiziološke reakcije, površinski glume mijenjajući vlastiti vanjski izgled i ponašanje u skladu s društveno-normativnim očekivanjima, manipuliraju ekspresivnim gestama povezujući to sa svojim kognitivnim radom. Prilikom javnog izlaganja i usmenog ispita sugovornici/e kontroliraju emociju anksioznosti, straha i panike, te upravljaju impresijama jer im je bitno kakav će dojam ostaviti na profesora/icu. Svoju anksioznost vide kao slabost i ne žele ju pokazati pred profesorima kako ne bi narušili vlastitu društvenu sliku odnosno ostavili loš dojam, što je ilustrirano u sljedećem citatu:

Općenito mislim da bi profesori imali drugačiju sliku o meni i ne želim tu slabu stranu sebe pokazati (DP2404).

Strateška priprema u stražnjem planu dugotrajna je s obzirom na to da se boje neuspjeha pa ne izlaze nepripremljeni. Taktike upravljanja kojima se služe su razne: manipuliraju ekspresivnim gestama tako da su uvijek pristupačni, ljubazni, nasmiješeni, samouvjereni i aktivni- strateški koriste akademsku društvenu fasadu- držeći se kodeksa odijevanja te naglašavanjem elokventnosti. Koriste tehnike smirenja, distrakcije i fokusiranosti: fokusiraju se na disanje i način govora kako se u govoru (kroz mucanje, drhtanje glasa) ne bi primijetila nepoželjna emocija, dok uporabom žargona, humora i prestižnih referenci jačaju dojam. Prema

Bloch (2012) igraju „igru obmane“. Spomenute tehnike upravljanja ilustrirane su u sljedećim citatima:

Jako se dobro pripremiti, da znam sve od riječi do riječi. Imam neku skicu kako braniti rad i koristim vježbe disanja prije toga, pokušavam ubaciti humora za vrijeme prezentiranja, nekad sam znao piti tablete prije prezentacije (DP2404).

Uglavnom, pokušavam odmah u startu na usmeni doć' tako da izgledam samouvjereno i uspravno i k'o da znam o čemu pričam i k'o da sam jako sigurna u sebe i na taj način mi se smanjuje anksioznost (...) pokušavam što sporije i razgovjetnije pričati i to me na neki način smiruje. Da, isto mi je problem gledati kolege u oči, ali stalno profesori govore da moramo kao da se obraćamo kolegama i da ne smijemo cijelo vrijeme gledati u jednu točku i to sam odmah u početku počela raditi da gledam u kolege, ali sam prestala jer imam osjećaj ak' bih ih pogledala u oči, da bih otkrila svoju anksioznost (DP1804).

U ilustriranim citatima vidljiva je povezanost intelektualnog i emocionalnog rada što implicira dvostruki rad i opterećenje sugovornika/ca. U nastavku se detaljnije objašnjava kako se sugovornici/e nose s ovom vrstom rada i opterećenosti.

6.4.3. Dvostruki rad i opterećenje

Iako se u prethodnim citatima uočava isključivo negativna povezanost anksioznosti i upravljanja njome na akademski rad, kod pojedinih se sugovornika/ca uočava pozitivna učinak u smislu samomotivacije, samopoticanja i samoeфикаsnosti. Drugim riječima, anksioznost kod sugovornika/ca ima *push* i *pull* učinak: 1) poticajnu stranu i 2) stigmatizirajući odnosno ometajuću. Poticajna strana anksioznosti odnosi se na motiviranje sugovornika/ca za učenjem i radom, da se trude biti što bolji/e, što je ilustrirano sljedećim citatom:

Pa zapravo, u jednu ruku, mi ta anksioznost dobro dođe jer me na neki način gura da samu sebe natjeram: ajde, nauči to malo bolje, više se potrudi, uložiti više vremena u to. Tak da mislim da ta anksioznost možda kod mene nije ta neka kočnica, nego neki push da dam više, da bih se zapravo mogla lakše nositi sa svim tim. Tak da- da, mislim da je kod mene taj neki poticajni efekt ima (DP2304).

Dok s druge strane, anksioznost i upravljanje njome ima negativan učinak gdje sugovornici/e nemaju motivaciju pa odgađaju i/ili ne izvršavaju obveze, uspoređuju se s drugim

studentima/cama, osjećaju vlastitu manju vrijednost što se reflektira na njihov slabiji akademski uspjeh ili pad:

Pa užasno utječe u smislu da ne mogu 90% obaveza napraviti...teško ti je uopće organizirati se i biti efektivan kad si s jedne strane blokiran osjećajem straha i panike, a s druge strane kroničnom iscrpljenošću organizma (...) Zna biti da me ta anksioznost blokira da neću ništa napraviti, onda pređe u neku frustraciju ili bijes (DP1704_2).

Ovakav nalaz o podudarnosti je s prijašnjim istraživanjima i teorijskim razmatranjima (Pekrun, 2006; Pekrun, Goetz i Titz, 2002, prema Burić, 2008) koji primjećuju kompleksniji učinak anksioznosti na motivaciju studenta/ice, u smislu da negativno djeluje na intrinzičnu motivaciju, ali istovremeno može povećati ekstrinzičnu motivaciju za ulaganjem većeg truda kako bi se izbjegao neuspjeh. Sugovornici/e su zbog istovremenog intelektualnog i emocionalnog rada dvostruko opterećeni: zbog fokusiranosti na anksioznost i upravljanje njome, katkad zanemaruju intelektualni rad. Odnosno, zbog emocionalne opterećenosti ne mogu pratiti predavanje, sudjelovati u raspravama, usmeno izlagati, fokusirati se na učenje i/ili čitanje obvezne literature za kolegij. Sljedeći citati to ilustriraju:

...ali opet ima tu dosta toga kad na primjer imamo neko predavanje i počne se raspravljati o nečemu, a ja ne znam kako bih odgovorila na neko postavljeno pitanje i onda tu dolazi anksioznost (...) ta anksioznost se na moj intelektualni rad u takvim nekim situacijama očituje, da se vidi jer kad su takve neke situacije... Baš me onak' stresira da se onak' ukipim, sjedim i ne mogu uopće funkcionirati normalno i onda sam više usredotočena na to: glupa si, što uopće radiš na ovom faksu tolike godine i zapravo ne mogu onda više uopće razmišljati o tome i onda razmišljam o sebi i šta ja tu radim sve te tolike godine ako ne mogu dati odgovor na to neko pitanje (DP2304).

Također, dvostruka opterećenost prisutna je kod sugovornika/ca zbog dvopredmetnog studija, stoga im potreba za balansiranjem intelektualnog i emocionalnog rada teže pada, što je ilustrirano sljedećim citatom:

Definitivno ta rascjepkanost, prevelika količina predmeta, da ne pričam za četvrtu godinu i te nastavničke kompetencije gdje su oni nama ugurali šezdeset ECTS bodova, to je praktički jedna godina više. To je užasno stresno i ne možeš se ničemu posvetiti kako spada, jako si rascjepkan, konstantno imaš osjećaj raskola i naravno da iz toga

proizlazi osjećaj anksioznosti, kad si stalno pod nekakvim pritiscima i rokovima
(DP1704_2)

Navode kako njihov rad ima emocionalnu vrijednost te da je emocionalna dimenzija neodvojiva od intelektualne, odnosno ističu da „*ne možeš intelektualno projicirati ništa ako se ne osjećaš dobro*“ (DP2304: 145). Kako bi se lakše nosili s opterećenošću, te se napunili emocionalnom energijom koja im je potrebna za intelektualni rad, sugovornici/e se emocionalno mobiliziraju relaksacijom, odmorom, rekreativnim i kreativnim aktivnostima, muzikoterapijom te druženjem s bližnjima.

6.5. Identitet studenata i studentica s anksioznošću

6.5.1. Odnos društveno-proslavljenog i stigmatiziranog identiteta

Kod sugovornika/ca uočava se goffmanovski sukob društvenog virtualnog i stvarnog identiteta. Polaze od kolektivnih predodžbi kakav student mora biti, u što anksioznost i ometajuće emocije ne ulaze, zbog čega osjećaju identitarni nesklad: sukoba između stigmatiziranog i društveno-proslavljenog identiteta. Iz tog razloga konstantno preispituju vlastito djelovanje i akademske ishode s ciljem da dostignu društveno-virtualni identitet. Sljedeći citati to ilustriraju:

U početnom periodu, jako loše mišljenje sam imala o sebi. S jedne strane da ne mogu ispite položiti, da ne znam, da nisam sposobna, da nisam intelektualno dostojna biti na tom fakultetu (DP2304_2).

Do sad sam skoro cijelo vrijeme imala mišljenje da je to nešto negativno i da je to nešto što trebam skrivati, da je to nešto što ne smijem imati i ako to pokažem ljudima, da to neće prihvatiti i da će loše reagirati i osjećala sam se jako loše kad bi mi se anksioznost pojavila u određenim situacijama i bila bih jako ljuta na sebe (DP1804).

Osjećaju društvenu stigmatizaciju zbog stava kojeg društvo ima o psihičkom zdravlju i emocionalnim smetnjama, čime javna stigma prelazi u auto-stigmu. Odnosno, dolazi do interpersonalne diskriminacije (Link i Phelan, 2001), sugovornici/e sami vrše osobnu diskriminaciju zbog straha od tuđe reakcije unutar akademske zajednice, roditelja, prijatelja/ca i okoline općenito pa se socijalno distanciraju ili isključuju:

Tako da sam prestala jednostavno ić' toliko često na kave (...) Prije dvije, tri godine, ja sam se zatvorila na mjesec dana, stavila mobitel na zrakoplovni način i nisam se nikome javljala (DP2304_2).

Premda im je strateško predstavljanje normalizirano, njihov identitet je „u opoziciji“ zbog čega vrše emocionalni rad koji dovodi do njihova otuđenja. Sugovornici/e upravljajući emocijama i impresijama, kontroliraju informacije o sebi, odnosno o svojoj anksioznosti, što goffmanovskom analizom ukazuje na stigmatizaciju. Stigmatizacija se reflektira na njihov temeljni identitet (Turner, 2016) na način da imaju osjećaj manje vrijednosti, srama, krivnje i manjak samopouzdanja. Lijepo si etikete „šugave“, „nepopravljive“, „disfunkcionalne“ osobe i „nesposobnog studenta“ zbog čega se nastoje „ispraviti“. Međutim, neki su osvijestili i djelomično destigmatizirali poimanje emocionalnih teškoća, stoga kod njih nije prisutna takva vrsta samoetiketizacije. Dakle, sugovornici/e se dijele na one kod kojih dolazi do postupne emocionalne mobilizacije i destigmatizacije na temelju autorefleksivnosti, prihvaćanja vlastite anksioznosti, terapijskog učinka pojedinih kolegijskih i stručnog savjetovanja³⁹ u Studentskom savjetovaštu, te na one koji u velikoj mjeri ne prihvaćaju i (auto)stigmatiziraju vlastito stanje. U kontekstu mobilizacije i destigmatizacije, ključna je uloga okoline, o čemu se detaljnije piše u nastavku.

6.6. Odnos s okolinom

Neposredna okolina sugovornika/ca u ovom se radu podijelila na onu akademsku (kolege/ice, profesori/ce i savjetovateljice) i okolinu izvan sveučilišta (obitelj, prijatelji/ce, partner/ica i šira okolina mjesta u kojem žive). Sugovornici/e pred svojim najbližima, onima s kojima imaju najintimnije odnose, izražavaju sve svoje emocije (one negativne i pozitivne) te su s njima podijelili svoj problem s anksioznošću i/ili iskustvo traženja stručne pomoći. U tu skupinu ulaze prijatelj/ica i/ili partner/ica, koji ih ne osuđuju, te s kojima se sugovornici/e poistovjećuju i od njih dobivaju razumijevanje i empatiju.

6.6.1. Obiteljski odnos: od podrške do pritiska i tabua

U tu mrežu ljudi rijetko ulazi obitelji. S njima sugovornici/e ne dijele sve svoje emocije, što reflektira određenu obiteljsku klimu u kojoj su sugovornici/e započeli svoju primarnu socijalizaciju i tako internalizirali određene emocionalne markere i emocionalni vokabular. U

³⁹ Ključno je naglasiti kako su određeni sugovornici/e korisnici kliničke terapije i korisnici farmakoterapije zbog čega se lakše nose sa svojom anksioznošću, mobiliziraju svoje emocije i osviještavaju sebe i druge o problemu.

okružju obitelji, u kojoj su negativne emocije tabuizirane, sugovornici/e poimaju emocije kao „privatne stvari“ te nemaju otvoren emocionalan odnos sa svojim roditeljima.

Rijetko koji sugovornik/ca je podijelio/la sa svojim roditeljima svoju anksioznost, no ako jesu njihova reakcija je bila pozitivna, ali najčešće nemotivirajuća i nepoticajna. Oni/e koji nisu, navode već spomenuti razlog, a to je tabuizacija i stigmatizacija negativnih emocija ili jer ih ne žele zamarati i opterećivati, što ukazuje na njihovu zatvorenost, internaliziranost određenog emocionalnog vokabulara, nesuočavanja s problemom i oblik interpersonalne diskriminacije odnosno auto-stigme. Kao treći razlog, prepoznaje se sam pritisak koji roditelji vrše na sugovornike/ce po pitanju akademskog uspjeha, jer unutar „društveno-poželjne“ slike studenta/ice nema mjesta emocionalnoj opterećenosti i problemu mentalnog zdravlja. Stigmatizirajući sami sebe zbog internaliziranog virtualnog društvenog identiteta, sugovornici/e ne žele sa svojim roditeljima podijeliti problem anksioznosti, već žele ispuniti očekivanja roditelja po pitanju uloge studenta/ce. Ova vrsta pritiska i društvenih očekivanja negativno utječe na emocionalno stanje i mentalno zdravlje studenta/ice (Bezinović i dr., 1998; Burić, 2008; Jokić-Begić i Čuržik, 2015).

Također, u odnosu s roditeljima kod pojedinih se sugovornica prepoznaje rodna dimenzija kulture emocija i odnosa u kojem s ocem i/ili braćom uopće ne pričaju o emocijama, nemaju njihovu emocionalnu potporu, već je majka ta koja kao žena u obitelji ima ekspresivnu ulogu.

6.6.2. Poistovjećivanje i razumijevanje - smanjenje socijalne mreže

Nadalje, kod sugovornika/ca dolazi do smanjenja društvene mreže. Razlozi smanjenja društvene mreže sugovornika/ca su: 1) interpersonalna diskriminacija (auto-stigma) zbog koje se oni/e sami socijalno distanciraju i isključuju pa tako gube prijatelje/ica ili 2) prekidaju odnose s onima koji ih stigmatiziraju i osuđuju. Odnos održavaju s onima koji se suočavaju sa sličnim problemima, s kojim se mogu poistovjetiti. Kod pojedinih se sugovornika/ca uočava lančana reakcija po pitanju otvorenosti uzrokovana grupnim poticajem, odnosno kada su određenim osobama u neposrednoj okolini rekli za vlastiti emocionalni problem i/ili stručno savjetovanje, te su osobe s njima podijelile isti problem kojeg su dugo vremena držale za sebe upravo zbog kolektivne predodžbe i prisutnosti stigme.

Stoga odnos kojeg sugovornici/e imaju sa svojom neposrednom okolinom, implicira stav društva prema određenim emocijama, mentalnom zdravlju i traženju stručne pomoći, što

predstavlja internalizaciju i materijalizaciju dominantnog diskursa⁴⁰ po pitanju istog. Negativne emocije u društvu su tabuizirane⁴¹, privatne i osobne, one za koje postoje stroga pravila osjećanja i prikazivanja perpetuirajući time ideju o sreći⁴² (Ahmed, 2010).

6.6.3. Okolinski pokretači mobilizacije i destigmatizacije

Unatoč primarnoj socijalizaciji, kojom su sugovornici/e internalizirani emocionalne markere o tabuizaciji negativnih emocija, kod pojedinih se sugovornika/ca uočava proces osvještavanja, reflektivnosti i destigmatizacije. U tom procesu zaslužni akteri su osobe koje su im pružale podršku i pomogle im da mobiliziraju svoje emocije i osvijeste ih. To su studenti/ce diplomske razine studija koji se s anksioznošću suočavaju duži niz godina, te im je naglašena autorefleksivnost. Akteri pokretači mobilizacije i destigmatizacije, goffmanovski upućeni i mudri, su najbliži prijatelji/ce, koji se najčešće suočavaju s istim ili sličnim problemima, stručne savjetateljice Studentskog savjetovišta, određeni sveučilišni profesori/ce čiji kolegiji i pristup ima osvještavajući učinak, terapeuti *online* terapije ili kliničke psihijatrije te literatura za samopomoć, o emocionalnoj inteligenciji i psihološkim problemima. S druge strane, sugovornici/e prve godine studija u spoznajnom su procesu prihvaćanja, otkrivanja i informiranja o problemu, stoga i dalje tabuiziraju određene emocije.

6.7. Institucionalna uloga i briga o emocionalnim problemima studentske populacije

Osnutkom Studentskog savjetovišta⁴³, kao sastavnice Sveučilišta, 2008. godine, Sveučilište u Zadru pokazuje svoj afirmativan i destigmatizacijski stav prema psihičkom zdravlju svojih studenata/ica te implicira određenu brigu o problemima studentske populacije, naročito ranjivih skupina. Savjetovište je osnovano iz dva razloga, kako bi se pratili standardi visokog obrazovanja te kako bi se pružala stručna psihološka potpora studentima/cama. Prema riječima sugovornica savjetateljica Studentskog savjetovišta, studenti/ce im se obraćaju

⁴⁰ Stigmatizacija neodvojiva je od društvenog poimanja psihičkog zdravlja i traženja stručne pomoći. Dominantan diskurs mentalnog zdravlja u hrvatskom društvu temelji se na medicinskom modelu te uskom shvaćanju istog, dok ulaganje u pozitivno mentalno zdravlje ne postoji (Novak i Petek, 2015).

⁴¹ Sram, i druge negativne emocije, tabuizirana je emocija u društvu: ne govorimo o osjećaju srama niti o osjećaju neprihvatanja jer bi se takvo priznanje sukobilo s dominantnim predodžbama pojedinaca kao snažnim i autonomnim (Scheff, 1990 prema Bloch, 2012).

⁴² Prema Ahmed (2010) u suvremenom društvu dominantan je imperativ sreće. Društvena očekivanja nalažu obvezu da moramo biti sretni zbog čega smo primorani vršiti emocionalni i moralni rad jer ako ćemo mi biti sretni i drugi će biti sretni. Emocija sreće dobrodošla je zbog opće dobrobiti društva.

⁴³ Prema Ministarstvu znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske i projektu EduQuality (2013) institucionalna potpora namijenjena studentima/cama implementira se kroz studentska savjetovišta koja imaju cilj „pružanja psihološke potpore studentima u postizanju akademskih i životnih uspjeha te u unapređenju kvalitete življenja i razvoja osobnih potencijala.“ (Osiguravanje minimalnih standarda pristupačnosti visokog obrazovanja za studente s invaliditetom u Republici Hrvatskoj, 2013: 36).

zbog niza razloga koji se vežu uz akademski i osobni život. Najčešće su to problemi koji se vežu uz akademske izazove i stresne studijske situacije, zbog čega osjećaju anksioznost, nervozu, napetost, tjeskobu, strah od neuspjeha, nesigurnost u budućnost, te zbog depresivnih i paničnih epizoda. Pritom se anksioznost ističe kao najzastupljenije ometajuće emocionalno stanje studenata i studentica Sveučilišta u Zadru prouzrokovanim akademskim izazovima, što potkrepljuje sljedeći citat:

Pitali smo ih također koji su njihovi izazovi studiranja (...) kao najveći izazov, dakle opet se vraćamo na tu anksioznost. Zatim strah od polaganja ispita, od neuspjeha na studiju, različite teškoće koje su povezane s akademskih zahtjevima, recimo oblik motivacije, loše organizacije vremena, to je nešto što kontinuirano studenti, i prije osnivanja Savjetovališta, navode od glavnih teškoća u akademskom funkcioniranju (DPSS1).

Savjetovalište studentima/cama pruža potporu i pomoć kroz individualna i grupna savjetovanja, radionice, predavanja te edukativne materijale koji se mogu naći u prostoru sveučilišta, ali i na *online* platformama i društvenim mrežama. Početkom akademske godine, nastoje se predstaviti novim studentima/cama prve godine studija te obilaze određene sveučilišne odjele.

Terapijske tehnike su različite, razlikuju se od savjetovateljice do savjetovateljice, no zajednički im je cilj studentu/ici pružati određenu podršku i poticaj ka mobilizaciji s ciljem destigmatizacije određenih emocija i psihičkim teškoćama. Nastoje ih osvijestiti, usmjeriti za daljnje akademsko funkcioniranje. Također, Sveučilište pruža mogućnost prilagodbe nastavnog procesa studija studentima/icama s klinički dijagnosticiranom psihičkom teškoćom. Sukladno definiciji Ministarstva znanosti i obrazovanja, Sveučilište psihičke teškoće uvrštava u oblik invaliditeta, stoga se studentima/cama, koji imaju kliničku dijagnozu, pruža mogućnost prilagodbe. Odnosno, individualno im se prilagođava njihovo akademsko izvršavanje obaveza s obzirom na teškoću te sukladno smjernicama koje je dala stručna osoba. Jedan sugovornik korisnik je ove prilagodbe u pogledu mogućnosti prekoračenja broja izostanaka i katkad propisanog roka predaje određene zadaće. Za ovu mogućnost prilagodbe čuo je od kolege studenta zbog čega se obratio Studentskom savjetovalištu, koje mu je pomoglo u procesu zamolbe upućene rektoratu. No, bitno je naglasiti kako takav proces iziskuje suradnju s nastavnicima koji moraju biti educirani i osviješteni po pitanju spomenutog, a to je nešto što u praksi nedostaje. Sugovornik je istaknuo stav profesorice koja nije pokazala razumijevanje za

njegovo stanje i prilagodbeni proces jer njegova teškoća nije vidljiva, odnosno nije fizička. Što ukazuje na neinformiranost profesorice te internalizirani dominantan diskurs o fizičkom zdravlju nasuprot psihičkom.

Nadalje, savjetovateljice navode kako i dalje postoji određena društvena stigma u kontekstu Sveučilišta u Zadru po pitanju traženja stručne pomoći te pričanja o emocionalnim teškoćama. Na postojanje stigme utječu mnogi okolinski čimbenici, najviše dominantna kolektivna predodžba i dominantan diskurs reprezentacije emocionalnih teškoća i traženja stručne psihološke pomoći⁴⁴. Međutim, uspoređujući posjećenost Savjetovališta prethodnih godina, sugovornice savjetovateljice prepoznaju postupni destigmatizacijski proces i otvorenost studenata/ca po pitanju istog, što je ilustrirano sljedećim citatom:

To se može vidjeti u tome što se od početaka Studentskog savjetovališta, naravno trebalo je vremena da studenti uopće saznaju da postoji Savjetovalište, ali otpočeka prema dalje se zapravo broj studenta, koji se odvažuje zatražiti uslugu individualnog savjetovanja i uopće doći i reći da imaju taj problem- taj se broj s vremenom povećava. Vjerojatno se i društvena klima se u tom smislu mijenja, ali može se vidjeti da u početku nisu bili toliko skloni uopće priznati da imaju takav problem. Sad je možda malo nezahvalno reć', ali na temelju studenata i studentica koji dolaze, može se zaista reći, ono što je u nekim Vašim sljedećim pitanjima, a to je da se kod nekih zaista primijeti taj stupanj nelagode, neki iako dolaze i iščekuju kad će prestati dolazi, ne toliko jer su možda svjesni da su napravili, da su postigli neki napredak ili da su spremni završiti proces, nego nekako imaju tu neku nelagodu zašto oni moraju sad doći. Mi smo nedavno baš i proveli anketu među studentima, upravo ispitujući to da li oni dolazak u Savjetovalište i traženje savjetovanja, da li ga vide kao znak brige za sebe ili kao neki problem (...) Čini se da negdje blizu 50% studenata to vide u nekakvom afirmativnom smislu kao brigu za sebe, ali još uvijek postoji taj postotak među studentima na našem Sveučilištu koji su pristupili anketi, da postoji postotak njih koji to smatraju nečim nepoželjnim, znakom slabosti (DPSS2).

⁴⁴ Unatoč postojanju studentskih savjetovališta pri sveučilištima u Hrvatskoj, mali postotak studenata/ica koristi njihove usluge zbog dominantnog diskursa reprezentacije psihičkog zdravlja, što među studentskom populacijom prouzrokuje tzv. „uznemirujući paradoks“ (Bojanić, Gorski i Razum, 2016). Do uznemirujućeg paradoksa dolazi zbog neinformiranost studenata/ica o postojanju savjetovališta, nepovjerenje u rad i efikasnost istih te stigmatizacija i diskriminacija (Bojanić, Gorski i Razum, 2016).

Sugovornice ističu kako do destigmatizacije i mobilizacije ne može doći samo na temelju volje studenta/ca i njihove stručne pomoći, već da okolina igra značajnu ulogu po pitanju istog, naročito nastavnici/e te kolege/ice. One, kao i studenti/ce, navode problematiku različitih stavova i odnosa prema spomenutom na razini sveučilišnih odjela i samih nastavnika/ca ponaosob. Nesklad tradicionalnog i osviještenog stava odjela i profesora/ica koči procese mobilizacije i destigmatizacije na razini sveučilišta te perpetuira potrebu za emocionalnim radom studenata/ica. Stoga je anksioznost i emocionalni napor, u vidu upravljanja emocijama i impresijama, povezan s atmosferom na odjelu i stavom profesora/ica. Same sugovornice ističu da postoje odjeli koji do sada nisu pokazali interes za rad Savjetovališta, što reflektira njihov stav i brigu o emocionalnom i mentalnom zdravlju njihovih studenata/ca. Sljedeći citati sugovornice savjetovateljice to ilustriraju:

Mogu reći da ima nastavnika na određenim odjelima koji nam se svake godine javljaju na početku akademske godine i traže da se Savjetovalište predstavi. I ima nekih odjela koji to još nisu nikad zatražili (...) Ono što bih mogla reći je da definitivno postoje razlike od odjela do odjela, koliko se tolerira izražavanje, koliko se općenito studentima prilazi na neki suradnički način ili na nekakvi, ne znam, starinski tradicionalni način, u smislu: mi smo sad ovdje, imamo znanje, vi točno trebate znati ili s druge strane, ovo suradničke u smislu što bi vas studente zanimalo. Tako da takva nekakva klima je ona koja je poticajna za izražavanje emocija (DPSS2).

Savjetovateljice, kao i studenti sugovornici, ističu potrebu za educiranošću, informiranošću nastavnika/ca o emocionalnim teškoćama s kojima se studentska populacija nosi. Studijsku opterećenost i organizacijsku strukturu sveučilišta savjetovateljice prepoznaju kao čimbenike emocionalnog rada i opterećenosti studenata/ica.

6.7.1. Studentska perspektiva vs. institucionalna perspektiva

Gledajući sam rad i angažman Studentskog savjetovališta, studenti/ce sugovornici/e zadovoljni su pružanom uslugom, ističući kako im je savjetovanje uistinu pomoglo u procesu mobilizacije i osvještavanja. Kada institucionalnu ulogu i brigu Sveučilišta ocjenjuju samo na temelju rada Savjetovališta, sugovornici/e su zadovoljni, no uzimajući odjelnu klimu i stav profesora/ica u obzir, razina zadovoljstva opada. Upravo iz već spomenutih razloga, a to je autoritativan, tradicionalan i neosviješten stav profesora/ica te njihova needuciranost po pitanju psihičkog zdravlja. Prema iskustvu sugovornika/ca, praksa u predavaonici pobija angažman Studentskog savjetovališta. Stoga postojanje Savjetovališta nije dovoljno za poticanje

destigmatizacije i oslobađajuće klime na razini Sveučilišta. Unatoč Studentskom savjetovalištu, studenti/ce i dalje svakodnevno vrše izuzetan emocionalni rad što ih iscrpljuje i ometa njihov intelektualni rad. Lišenost emocija na sveučilištu utječe na njihovo mentalno zdravlje. Problematiku na razini institucije Sveučilišta iz perspektive studenta ilustrira sljedeći citat:

To mi se čini onak' kao da se prema vani propagira ta neka da treba paziti na emocije, na emocionalno i psihičko zdravlje studenata, a zapravo se na tome radi onak', minimalno (...) Mislim da je to neka prikrivena otvorenost, odnosno zagovaranja tog mentalnog zdravlja i brige o njemu jer to je samo plakat na holu zgrade koji znači minimalno... Iako, što se tiče savjetodavne službe ona obavlja jako dobar posao u vidu radionica, kroz individualna savjetovanja, kroz grupna savjetovanja.. Tako da, što se tiče samih njih, da rade jako dobar posao, ali da bi kao takvi stvarno trebali i oni sami puno veću podršku kolega profesora i profesorica i da se stvori to neko okruženje studenata i profesora, a ne da smo mi tu samo studenti i da ne mogu nikome od profesora prići i reći šta me muči, nego da stvarno postoji ta neka mogućnost dijaloga, ne na prijateljskoj bazi, nego da student može doći do profesora i reći mu šta ga pati (...) Čini mi se kao, okej to Savjetovalište postoji... drugi profesori se ne uključuju u rješavanju tih emocionalnih problema ili u rješavanju kriznih situacija studenata... ne uzimaju u obzir psihička stanja studenata kakvoga ona bila, bila samo krizna razdoblja ili neki problem depresije ili anksioznosti. Mislim da bi profesori trebali puno više i govoriti i razgovarati sa studentima o tome i dopustiti sebi da upoznaju studente kako bi zapravo mogao što kvalitetnije izvoditi taj kolegij i zapravo (...) Čak mi se čini da je to Savjetovalište dosta stigmatizirano i tabuizirano na faksu, da studenti ne vole govoriti da traže pomoć što mi je isto baš nedopustivo na fakultetu pogotovo ako fakultet se predstavlja kao slobodan, poticajan i sve super... ali kad neko ima problem, šta onda. Tako da mislim da fali tog kolektivnog angažmana u stvaranju tog pozitivnog i otvorenog ozračja na cijelom faksu i da se ti problemi ne gledaju kao problemi (DP2304).

Traženje stručne psihološke pomoći i dalje je stigmatizirana praksa. Iako su savjetovateljice vremenski odmak između savjetovanja različitih studenata/ca naglasile kao pozitivnu praksu u skladu s etičkim kodeksom, sugovornica to tumači kao određenu vrstu perpetuiranja stigmatizacije traženja pomoći i sprečavanja otvorenog javnog razgovora o emocionalnim teškoćama i psihičkom zdravlju:

...jer imam osjećaj da i samo Savjetovalište održava tu nekakvu stigmatu zato što govore da uvijek između termina mora biti 15 minuta pauze tak da se studenti ne susretnu međusobno i da ne znaju tko ide u Savjetovalište. Kao da i nama na taj način govore da se ne smije znati tko ide na savjetovanje, da je to nešto sramotno... Mislim, vjerujem da oni to rade iz dobrih namjera, ali opet se na neki način to tak' stigmatizira (DP1804).

6.7.2. Prednosti i nedostaci u kontekstu sveučilišta: mogućnosti poboljšanja

Na temelju iskustva studenata i iskustva stručnih savjetovateljica, vidljivo je kako je Sveučilište u Zadru na dobrom destigmatizacijskom i mobilizacijskom putu osviještenosti, no nedostataka u implementaciji ima. Emocionalni rad, višestruka opterećenost i osjećaj stigme prisutni su kod studenata/ica, ponajviše zbog perpetuiranih kolektivnih predodžbi i dominantnih društvenih očekivanja u akademskom ozračju.

Prednosti su svakako postojanje savjetodavnih i stručnih službi za studente/ice pri Sveučilištu u Zadru, pozitivne prakse rada određenih odjela i nastavnika/ca, radionice i javna predavanja s ciljem osvješćivanja i podrške. Međutim, prostora za poboljšanje ima. Studenti/ce i savjetovateljice naglasili su dugo čekanje na termin savjetovanja kao temeljni nedostatak do kojeg dolazi zbog nedostatnog broja stručnog osoblja Studentskog savjetovališta. Savjetovateljice naglašavaju nužnost suradnje sa svim odjelima, voljele bi da se svi sveučilišni odjeli angažiraju i prepoznaju važnost savjetovanja i emocionalne podrške studentima/cama. Otvorenim stavom svih odjela unaprijedilo bi se promoviranje psihičkog zdravlja, traženja pomoći, a time i sam destigmatizacijski proces. Savjetovateljice bi voljele da se pokaže veći interes studenata/ica za njihove javne radionice i predavanja, da se proširi njihova suradnička i volonterska mreža. Nedovoljan odaziv studenata/ica na stručne radionice i javna predavanja Studentskog savjetovališta ukazuje na prisutnost stigme, koja se može suzbiti zajedničkim angažmanom svih sveučilišnih odjela, profesora i profesorica, Studentskog savjetovališta te voljom studenata i studentica.

Studenti/ce očekuju da se promijeni akademska kultura emocija i pravila izražavanja emocija. Smatraju da su emocije neodvojiv dio svakodnevnog ljudskog funkcioniranja, izvan i unutar sveučilišta, te da za kvalitetan intelektualni i akademski rad ne smiju osjećati emocionalni napor uzrokovan normativnom kontrolom emocija u akademskom kontekstu. Priželjkuju mogućnost otvorenog i senzibilnog dijaloga s profesorima/cama jer ih potreba za stavljanjem akademske, emocionalno neutralne fasade otuđuje i iscrpljuje. Sljedeći citati to prikazuju:

...mislim da još uvijek trebaju raditi na tome da dopuste malo više izražavanje emocija kod nas studenata (...) Ja bih stavio profesore i studente u isti koš jer mislim da bismo mi svi trebali više o emocijama raditi i više učiti o njima. Smatram da se to izražavanje emocije treba uvrstiti u tu neku kulturu našu, da emocije nisu ništa strano i da to nije ništa čudno. Mislim da profesori trebaju raditi na tome da dopuste nama studenti izražavanje (DP2504).

Na Sveučilištu u Zadru dominantna je akademska kultura emocija zbog koje je potrebno vršiti emocionalni (segmentirani) rad. Pritom se uočava razlika od profesora do profesora, od odjela do odjela. Unatoč osviještenom i senzibilnom stavu određenih profesora, s kojima studenti/ce mogu voditi otvoren dijalog po pitanju izražavanja emocija i određenih teškoća, i dalje većina profesora/ica emocionalno stanje studenata/ica ne uzima u obzir, te pristupa autoritativnim stavom lišenim emocija.

7. Zaključak

Polazeći od perspektive dramaturške i kulturne teorije, u ovom se radu prikazalo kako je tijek interakcije u akademskom kontekstu oblikovan pravilima osjećanja, odnosno reprezentacijskim emocijama, što ukazuje na izuzetnu kontrolu emocija. Istraživanjem se objasnilo kako studenti i studentice razvijaju emocionalnu (ne)vezanost zbog predanosti društvenoj strukturi sveučilišta koja ograničava izražavanje emocija, stoga vrše emocionalni (segmentirani) rad sukladno društveno-normativnim zahtjevima. Internalizirane emocionalne predodžbe, kao društveni pritisak, determiniraju emocionalne izražaje sugovornika/ca.

Sugovornici/e svoju anksioznost poimaju kao ometajuću emociju, koja ne ulazi u društveno-prihvatljivu sliku studenta/ica i nije reprezentacijska emocija. Uz anksioznost, strah, panika, nervoza i sram ometajuće su (i nerepresentacijske) emocije koje se kod sugovornika/ca pojavljuju za vrijeme usmenih i pismenih ispita, javnih izlaganja te u interakciji s određenim profesorima ili tijekom predavanja. Zbog fokusiranosti na upravljanje spomenutim emocijama proživljavaju mentalnu blokadu, gube koncentracije, teško artikuliraju znanja, ne mogu pratiti predavanje, nisu aktivni, ne uključuju se u rasprave, a sam proces učenja, motivacija po pitanju istog, te priprema za javno izlaganje dugotrajan je proces. Stoga na sveučilištu strateški koriste akademsku, emocionalno neutralnu fasadu. Svoje emocije obrađuju i izražavaju s obzirom na kontekst u kojem se nalaze: emocije pred profesorima ne izražavaju, već isključivo u privatnom i/ili kolektivnom prostoru. Koriste strateške tehnike tjelesnog i kognitivnog rada: manipuliraju ekspresivnim gestama tako da su uvijek pristupačni, ljubazni, nasmiješeni, samouvjereni i

aktivni. Poštuju pravila izražavanja akademski reprezentacijskih emocija, pridržavaju se kodeksa odijevanja, fokusiraju se na disanje i način govora kako se u govoru (kroz mucanje, drhtanje glasa) ne bi primijetila nepoželjna emocija, dok elokventnošću, uporabom žargona, humora i prestižnih referenci jačaju dojam. Ova vrsta upravljanja iziskuje emocionalni napor te utječe na njihovo intelektualni rad i akademski uspjeh.

Kao što uslužni i medicinski djelatnici/e ili tajnice i odgojitelji/ce uvijek pokazuju emociju radosti, a najčešće potiskuju ljutnju i tugu, tako i sugovornici/e sreću prepoznaju kao reprezentacijsku emociju sveučilišta, a one negativne kontroliraju. Općenito u praksi, akteri neke organizacije nastoje izražavati samo pozitivne emocije, a one negativne skrivati. Međutim, posebnost emocionalne kulture i emocionalnog rada na Sveučilištu u Zadru jest u prostorno-segmentacijskoj komponenti te u pružanoj usluzi Studentskog savjetovališta. Studentsko savjetovalište prostor je u kojem su sve emocije dobrodošle, stoga se ono tumači kao mehanizam restrukturiranja kroz mobilizaciju i destigmatizaciju. S obzirom na to da nemaju sva hrvatska sveučilišta svoje Studentsko savjetovalište, emocionalna kultura Sveučilišta u Zadru u tome se ističe.

Osnivanjem Studentskog savjetovališta, Sveučilište u Zadru pokazuje svoj afirmativan i destigmatizacijski stav prema psihičkom zdravlju svojih studenata/ica te implicira određenu brigu o problemima studentske populacije. Unatoč tome, stigma i kontrola emocija i dalje su prisutne zbog odjelne (i društvene) klime. Kada institucionalnu ulogu i brigu Sveučilišta ocjenjuju samo na temelju rada Savjetovališta, sugovornici/e su zadovoljni, no uzimajući odjelnu klimu i stav profesora/ica u obzir, razina zadovoljstva opada. Nedostatke koje su na institucionalnoj razini istaknule savjetovateljice i studenti sugovornici, tiču se nedostatne informiranosti, educiranosti i osviještenosti svih odjela i nastavnog osoblja te nedostatnog broja savjetovatelja/ica u Studentskom savjetovalištu zbog čega se dugo čeka na termin.

Kako bi se ometajuće emocije mobilizirale u prihvaćanje, ponos i slobodno izražavanje, ključnu ulogu ima okolina sugovornika/ca, izvan i unutar sveučilišta. U akademskom kontekstu sugovornici/e su u neprestanoj interakciji s kolegama i profesorima. Njihov odnos s kolegama/icama dijeli se na 1) solidaran odnos nasuprot kompetitivnog te 2) privremeni i prisiljeni odnos nasuprot iskrenog odnosa poistovjećivanja. Kompetitivno nekolegijalno ozračje i nedostatak grupne kohezije kod sugovornika/ica izaziva osjećaj anksioznosti, nelagode i srama, dok solidaran i kolegijalan odnos stvara uvjete za lakšu kulminaciju znanja i emocionalnu mobilizaciju. Što se tiče odnosa s nastavnicima/ama, sugovornici/e su svjesni

akademske hijerarhijske ljestvice na čijem vrhu se nalaze sveučilišni profesori/ce. Unatoč tome, kod sugovornika/ca se prepoznaje veliko nezadovoljstvo zbog autoritativnog stava profesora/ca, koji im izaziva anksiozne osjećaje straha i nelagode, reflektirajući se na njihov akademski rad. Senzibilni profesori otvorenog stava su u manjini, no upravo njihov „pedagoški takt“ stvara pogodno ozračje za intelektualni rad, kritički dijalog i emocionalnu mobilizaciju.

S druge strane, sugovornici/e izvan sveučilišta emocionalnu podršku i razumijevanju dobivaju od najbližih prijatelja/ca i/ili partnera/ice. Njihova reakcija nije bila osuđujuća i stigmatizirajuća, unatoč dominantnim stigmatizirajućim predodžbama po pitanju istog. Sugovornici/e primarno su socijalizirani u okolini koja emocije tabuizira, naročito one negativne, te ih kategorizira isključivo u privatnu sferu. Ovakva vrsta internaliziranosti emocionalnih markera rezultirala je emocionalnom distanciranošću koju sugovornici/e imaju sa svojim roditeljima. Upravo zbog pritiska i očekivanja neposredne okoline te roditeljskog stava, sugovornici/e osjećaju određenu vrstu stigme zbog koje ne mogu otvoreno pričati o vlastitim emocijama, naročito o anksioznosti i o traženju stručne psihološke pomoći, stoga se kod sugovornika/ca primjećuje interpersonalna diskriminacija i kontroliranje informacija o sebi. Sugovornici/e osjećaju identitarni nesklad, sukoba između stigmatiziranog i društveno-proslavljenog (virtualnog) identiteta. Zbog toga osjećaju manjak samopouzdanja, osjećaj manje vrijednosti, te konstantno preispituju vlastito djelovanje i akademske ishode s ciljem da dostignu društveno-virtualni identitet.

Unatoč dominantno-stigmatizirajućim društvenim predodžbama o emocionalnim teškoćama, kod pojedinih se sugovornika/ca uočava proces osvještavanja i destigmatizacije, koji iziskuje izuzetnu autorefleksivnost i okolinsku podršku. Akteri pokretači mobilizacije i destigmatizacije najbliži su prijatelji/ce, stručne savjetovateljice Studentskog savjetovališta, određeni sveučilišni profesori/ce čiji kolegiji i pristup ima osvještavajući učinak, terapeuti *online* terapije ili kliničke psihijatrije te literatura za samopomoć, o emocionalnoj inteligenciji i psihološkim problemima. Ne drže se svi profesori/ce pravila osjećanja, stoga se sugovornici/e na njihovim kolegijima osjećaju opušteno i slobodno. Dakle, Sveučilište u Zadru na dobrom je destigmatizacijskom putu, premda prostora za napredovanje u vidu nedostataka ima.

Na kraju, potrebno je naglasiti kako se u sklopu ovog istraživanja ne može govoriti o generalizaciji na populaciju te da kao istraživački rad ima svoje prednosti i nedostatke. Osnovni nedostatak istraživanja jest nemogućnost kontinuirane analize emocija akademskih aktera i relativno malen uzorak, stoga bi bilo poželjno uključiti više sudionika/ca u uzorak istraživanja.

Navedena ograničenja ipak ne umanjuju značajnost dobivenih rezultata, naročito u vidu rijetkosti istraživanja na ovu temu u hrvatskom kontekstu. Dobiveni nalazi mogu poslužiti kao smjernice budućih istraživanja s temom emocija kod akademskih aktera. Stoga se za daljnje istraživanje ove problematike predlaže obuhvatnije istraživanje koje bi zahvatilo iskustvo i stav profesora/ica, veći broj studenata svih odjela te djelatnike Studentskog savjetovišta. Također, predlaže se komparativna studija emocionalne kulture na Sveučilištu u Zadru nasuprot drugih hrvatskih sveučilišta.

8. Literatura

- Ahmed, Sara (2010). *The Promise of Happiness*. Durham: Duke University Press.
- Antolić, Bruno i Novak, Miranda (2016). „Promocija mentalnog zdravlja: Temeljni koncepti i smjernice za roditeljske i školske programe“, *Psihologijske teme*, 25 (2): 317-339.
- Bezinović, P., Pokrajac-Bulian, A., Smojver-Ažić, S. i Bečirević, I. (1998). „Struktura i zastupljenost dominantnih psiholoških problema u studentskoj populaciji“, *Društvena istraživanja*, 36-37 (4-5): 525-541.
- Bloch, Charlotte (2016). *Passion and Paranoia: Emotions and the Culture of Emotion in Academia*. London i New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Bojanić, Lana, Gorski, Ivan i Razum, Josip (2016). „Zašto studenti ne traže pomoć? Barijere u traženju stručne pomoći kod studenata s psihičkim smetnjama?“, *Socijalna psihijatrija*, 44 (4): 330-342.
- Burić, Irena (2008). „Uloga emocija u obrazovnom kontekstu– teorija kontrole i vrijednosti“, *Suvremena psihologija* 11 (1): 77- 92.
- EduQuality (2013). *Osiguravanje minimalnih standarda pristupačnosti visokog obrazovanja za studente s invaliditetom u Republici Hrvatskoj*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
- Fields, Jessica, Copp, Martha i Kleinman, Sherryl (2006). “Symbolic Interactionism, Inequality and Emotions”, u: Stets J.E. i Turner J.H. (ur.), *Handbook of the Sociology of Emotions*. New York: Springer, 155 – 178.
- Goffman, Erving (1997). *The Goffman Reader*. Oxford: Blackwell.
- Goffman, Erving (2000). *Kako se predstavljamo u svakodnevnom životu*. Beograd: Geopoetika.
- Goffman, Erving (2009). *Stigma: zabeleške o ophođenju sa narušenim identitetom*. Novi Sad: Mediterran Publishing.
- Hochschild, Arlie R. (1983). *The Managed Heart. Berkeley*: University of California Press.
- Hochschild, Arlie R. (2003). *The Commercialization of Intimate Life*. London: University of California Press
- Hunt, J. I Eisenberg, D. (2010). „Mental health problems and help-seeking behavior among college students“, *Journal of Adolescent Health*, 46 (3-10).
- Hromatko, Ivan i Matić, Renato (2008). „Stigma-teatar kao mjesto prevladavanja stigmatizacije“, *Sociologija i prostor*, 179 (1): 77-100.
- Jokić-Begić, Nataša i Čuržik, Doris (2015). *Psihološko zdravlje studenata*, Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
- Kišjuhas, Aleksej (2017). „Emocije i njihovi ljudi: sociologija emocija Ervinga Goffmana“, *Annual Review of the Faculty of Philosophy*, (XLII) 2: 381 – 395.
- Kleinman, Arthur i Hall-Clifford, Rachel (2009). „Stigma: a social, cultural and moral process“, *Journal Epidemio Community Health*, 63 (6): 418-419.

- Link, Bruce G. i Phelan, Jo C. (2001). „Conceptualizing Stigma“, *Annual Review of Sociology*, 27: 363-385.
- Mamić, Severina (2016). *Neki korelati anksioznosti i depresivnosti kod studenata*. Diplomski rad. Zadar: Sveučilište u Zadru.
- McIntosh, Michele J. i Morse, Janice M. (2015). „Situating and Constructing Diversity in Semi-Structured Interviews“, *Global Qualitative Nursing Research*: 1–12.
- Milačić-Vidojević, Ivona i Dragojević, Nada (2011). „Stigma i diskriminacija prema osobama s mentalnom bolešću i članovima njihovih porodica“. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 20 (2): 319-337.
- Nacionalni plan za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja u Republici Hrvatskoj 2019. – 2021* (2019). Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja.
- Nacionalna skupina za unaprjeđenje socijalne dimenzije visokog obrazovanja, 2016., <https://esavjetovanja.gov.hr/Econ/MainScreen?EntityId=2991>. Pristupljeno 1. lipnja 2020.
- Novak, Miranda i Petek, Ana (2015). „Mentalno zdravlje kao politički problem u Hrvatskoj“, *Ljetopis socijalnog rada*, 22 (2): 191-221.
- Pekrun, Reinhard, Goetz, Thomas i Titz, Wolfram (2002). „Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research“, *Educational Psychologist*, 37 (2): 91 – 106.
- Ritzer, George (1997). *Suvremene sociološke teorije*. Zagreb: Globus.
- Turner, Jonathan H. (2010). *Theoretical Principles of Sociology Vol. 2. Mycrodynamics*. New York: Springer.
- Turner, Jonathan H. i Stets, Jan E. (2011). *Sociologija emocija*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk, Hrvatsko sociološko društvo.
- Živčić-Bećirević, Ivanka, Smojver-Ažić, Sanja, Kukić, Miljana i Jasprica, Sanja (2007). „Akademska, socijalna i emocionalna prilagodba na studij s obzirom na spol, godinu studija i promjenu mjesta boravka“, *Psihologijske teme* 16 (1): 121-140.