

BARBARA KUŠEVIĆ

MARIJA BARTULOVIĆ

UDK: 373.2

Pregledni članak / Review

Rukopis prihvaćen za tisak: 20. 11. 2024.

DOI: <https://dx.doi.org/10.21857/yq32oh8n39>

Kultura (ne)talasanja: o reprodukcijskoj funkciji kolegijalnih odnosa u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja

Sažetak

Smještajući svoj dugogodišnji interes za različite aspekte uloge odgojno-obrazovnih djelatnika u transformaciji kulture odgojno-obrazovnih ustanova u teorijski okvir kritičke pedagogije, cilj nam je u ovome radu analizirati izazove reprodukcijске funkcije kulture (ne)talasanja u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja pod kojom podrazumijevamo profesionalne odnose u kojima u prvi plan bivaju stavljeni nerijetko prividna kolektivna harmonija, nepropitivanje djelovanja kolega, izbjegavanje konflikata i ekonomičan vremenski menadžment. U uvodnome dijelu analiziramo potencijal kritičke pedagogije kao okvira za promišljanje o području ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja, nakon čega razmatramo različite operacionalizacije suradljivosti, kolegijalnosti i konflikta u odgojno-obrazovnim ustanovama te dajemo pregled empirijskih istraživanja koja upućuju na potencijale i ograničenja prakticiranja različitih tipova međuljudskih odnosa u njima. U središnjemu dijelu rada promišljamo o kontekstualnim odrednicama kulture (ne)talasanja specifičnima za ustanove ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja stavljajući naglasak na sve izraženiji trend profesionalizacije ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja, proces njegove školifikacije i na dimenziju orodnjenosti sustava. U za-

ključnome dijelu ocrtavamo tri uporišne točke za promišljanje o naslovnoj temi: polaritet usmjerenja na kratkoročne ili dugoročne ciljeve kolektivnoga djelovanja, prioritiziranje osobnih ili kolektivnih interesa te razlikovanje funkcionalnih i disfunkcionalnih konflikata u profesionalnim odnosima.

Ključne riječi: kolegijalnost; kritička pedagogija; orodnjenost sustava; profesionalizam; školfikacija.

1. Uvod

Cilj je ovoga rada¹ korištenjem teorijskoga okvira kritičke pedagogije analizirati dvojaku funkciju kolegijalnih odnosa u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja: kao potencijalnoga instrumenta reprodukcije ustaljenih normi i obraza ponašanja u ustanovi, usmjerenoga očuvanju *status quo* harmonije, odnosno kao katalizatora transformativnih pomaka u ustanovi, usmjerenih oblikovanju poticajne kulture ustanove utemeljene na načelima jednakosti i pravde. Interes za temu reproduktivnoga/transformativnoga potencijala kolegijalnih odnosa razvile smo tijekom nekoliko posljednjih godina uočavajući u svojem radnom okruženju, okruženju visokoškolske ustanove, da različiti pojedinci imaju bitno različito razumijevanje što *kolegijalnost* jest i koja je njezina svrha – je li svrha kolegijalnosti potaknuti nas da se razvijamo kao profesionalci i kao ljudi, čak i kada je to izazovno; je li njezina svrha da se cijelo vrijeme među svojim kolegama osjećamo dobro znajući da naše djelovanje neće biti kritički vrednovano (pri čemu je „kritičnost“, sinonim za negativno vrednovanje tuđega rada); ili je njezina svrha da smo kolegijalnom mrežom zaštićeni od mogućih ugroza unutar i izvan institucije. U nizu svakodnevnih interakcija uočile smo da je za kvalitetu međuljudskih odnosa vrlo izazovno kada različiti pojedinci različito vrednuju te dimenzije kolegijalnosti. Smješteno u kontekst našega rada na fakultetu, to se ogleda u povremenim neslaganjima: želimo li primjerice dati prednost interesu znanosti kojoj smo posvećeni ili harmoničnim odnosima među ljudima koji se tom znanošću bave; želimo li njegovati izvanjskim standardima oblikovanu kulturu učinkovitosti i postizanja maksimalnoga učinka u što kraćemu roku ili prednost dajemo temeljitom zahvaćanju problema, što traži i naš vremenski i energijski angažman; držimo li da smo u situacijama u kojima su interesi različitih

¹ Rad je nastao na temelju izlaganja *Kultura (ne)talasanja: potencijal kritičke pedagogije u promišljanju o reprodukcijskoj funkciji suradljivih odnosa u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja* na konferenciji *Refleksije suvremenih predškolskih kurikuluma na razvoj predškolske teorije i prakse u svijetu i Republici Hrvatskoj*, održanoj 23. i 24. travnja 2021. u organizaciji Međunarodne profesionalne interdisciplinarnе zajednice stručnjaka za učenje u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju – Ennea.

dionika suprotstavljeni kao profesionalci primarno odgovorni studentima s kojima radimo, matičnoj ustanovi na kojoj smo zaposleni ili nekomu/nečemu trećem. Te dileme, kojih smo dio razrađivale i u radu o dispozicijama za pedagoški djelovanje pedagoga (Bartulović et al., 2019), otvorile su nam pitanje je li konstantnim pomacima nabolje posvećen kolektiv moguće graditi njegovanjem kulture *netalasanja*, pod kojom u ovome radu, oslanjajući se na vlastito razumijevanje te problematike, podrazumijevamo *prešutno prihvaćanje ustaljenih normi i obrazaca djelovanja u određenome kontekstu, usmjereno k izbjegavanju konflikata i održavanju status quo harmonije, čija se potencijalno prividna harmoničnost gleda u činjenici da velik dio članova kolektiva zadanim stanjem može biti nezadovoljan, ali njegovu transformaciju ne drži mogućom i(li) potrebnom posredstvom vlastita djelovanja*. Kao primjeren teorijski okvir za promišljanje o takvoj kulturi odgojno-obrazovnih ustanova nametnula se kritička pedagogija.

U svojem manifestu o kritičkoj pedagogiji Giroux (2015.) tu pedagogiju opisuje kao nastojanje za rasvjetljivanjem kompleksnih odnosa između znanja i moći utemeljeno u promišljanju o tome kako znanje nastaje i čije interese ono predstavlja. Kritičku pedagogiju autor stoga vidi kao pedagogiju propitivanja i mogućnosti, odnosno kao oblik kritičkoga odnošenja spram društvene stvarnosti, u kojemu se ciljem procesa obrazovanja vidi priprema svih dionika na aktivno sudjelovanje u demokratskome društvu, što uključuje povezivanje učenja s društvenom promjenom i opiranje obrazovanju kao sredstvu konformiranja (Giroux, 2015). Drugim riječima, kritička pedagogija ima, umjesto funkcije reproduciranja *statusa quo*, naglašen transformativni potencijal (Kirylo et al, 2010) bivajući usmjerena prema oblikovanju uvjeta za oslobođenje pojedinaca od zadanih makrostrukturnih okvira (McLaren, 2020), pri čemu je obrazovanje percipirano kao najsnažniji mehanizam razvijanja kapaciteta za kritičku refleksiju (Biesta, 2005). „Naspram instrumentalizirane redukcije pedagogije na čistu metodu lišenu jezika za ophođenje s javnim životom, društvenom odgovornošću ili zahtjevima aktivnoga građanstva, kritička pedagogija radi na rasvjetljavanju odnosa između znanja, autoriteta i moći. Primjerice, postavlja pitanja o tome tko ima kontrolu nad uvjetima produkcije znanja, poput kurikuluma koji promiču nastavnici, izdavačke kuće, korporativni interesi ili druge sile.” (Giroux, 2015, p. 216) Najodgovornijima za oblikovanje takvoga konteksta obrazovanja autor drži nastavnike, čija se autonomija, želimo li da prakticiraju tako videnu ulogu javnoga intelektualca (Giroux, 2015) koji sprečava da odgojno-obrazovne ustanove postanu *grobje imaginacije* (Giroux, 2015), mora poštovati.

Primijenimo li navedeno ponovno na kontekst vlastita djelovanja, možemo konstatirati da kritičku pedagogiju koristimo kao okvir većine svojih znanstvenih i nastavnih aktivnosti upravo zbog njezina propitujućega karaktera i činjenice da nas potiče na neprestano analiziranje elemenata našega djelovanja koji se mogu činiti

samorazumljivima, poput pitanja o ulozi sveučilišta u suvremenome društvu, načina na koji znanstvenoistraživačka djelatnost može propitivati ili podržavati društvene nejednakosti i pitanja o svrsi pedagoškoga djelovanja². No u postojećim se društvenim okolnostima čini da su navedena pitanja marginalizirana uslijed bavljenja svakodnevnim profesionalnim zahtjevima tehničke naravi. Za nas na fakultetu to znači bavljenje administrativnim poslovima i ispunjavanjem uvjeta za napredovanje, rutinsko odradivanje niza zadataka koji, strogo gledano, ne spadaju u djelokrug naše profesije ili participiranje u projektnim aktivnostima kompetitivnoga karaktera. Riječ je o trendu u literaturi poznatome kao *novi menadžizam*, koji sveučilišta usmjerava prema pojačanomu natjecanju, reduciranomomu javnom financiranju i principima tradicionalno vezanima za privatni sektor (Darbyshire, 2008; Lipton, 2015; White et al., 2011, sve prema: Holmes & Lindsay, 2018). Empirijski dokumentirane implikacije opisanoga trenda za svakodnevno iskustvo rada nastavnika u visokoškolskim institucijama uključuju usmjeravanje resursa za istraživanje u „sigurna“, područja, prodavanje različitih usluga i smanjivanje vremena za neovisan istraživački rad uslijed povećanja opsega posla uzrokovanoga zahtjevom za sudjelovanjem u tržišno orijentiranim aktivnostima (Kayrooz & Kinnear, 2001, prema: Gupta, 2018). Zbog orijentacije na tako orijentirane poslovne zadatke, tehnomenadžizam tek naoko potiče kreativnost, kritičko mišljenje i propitivanje ustaljenih obrazaca, ali „to čini samo unutar parametara povezanih s unaprijed određenim i vrlo preciznim kriterijima vrednovanja i ishodima učenja, (Holmes & Lindsay, 2018, p. 5).

Imajući na umu potencijal kritičke pedagogije za detektiranje porobljujućih elemenata opisanih procesa za profesionalna iskustva svih odgojno-obrazovnih djelatnika, iznenađuje činjenica da su donedavno radovi koji procese u ranome i predškolskome odgoju i obrazovanju tematiziraju iz perspektive kritičke pedagogije bili relativno rijetki (Kilderry, 2004), iako je recentniji izvori prepoznaju kao jednu od pedagogija ranoga djetinjstva (Murray, 2015), odnosno kao okvir za adresiranje društvene pravde i (ne)jednakosti u tome području (Nxumalo & Adair, 2019). Jedan od uzroka manje zastupljenosti kritičke pedagogije u ranome i predškolskome odgoju i obrazovanju Cannella (2005) nalazi u činjenici da se ta razina odgojno-obrazovnoga sustava promatrala kao apolitična, s dominirajućom perspektivom razvojne psihologije. Svojevrsnomu kritičkom zaokretu svojim su radom najviše pridonijeli autori poznati kao rekonceptualisti (v. Soto & Swadener, 2002), čije se poimanje ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja kao polja unutar kojega se može reproducirati *status quo* ili se pak mogu činiti transformativni pomaci (Kilderry, 2004) dobro

² Usprkos učestalom korištenju teorijskoga okvira kritičke pedagogije u vlastitome djelovanju, bitnim držimo i priloge kritičara kritičke pedagogije (za preglede v.: Bartulović et al, 2019; McFayden Christensen & Aldridge, 2012; Wortmann, 2020), na čijim je zasadama artikuliran koncept postkritičke pedagogije (Hodgson et al, 2017).

ocrtava u sljedećim pitanjima: „Čije se znanje poučava? Tko je odlučio da je znanje bitno? Što se događa pojedincima i grupama koji koriste to znanje ili te metode? Kako su različiti pojedinci i grupe predstavljeni? Kome se pomaže? A kome se nanosi šteta?„ (Cannella, 2005, str. 32-33) Predstavljajući kontekst svoje studije slučaja provedene u jednome predškolskom odjeljenju, Souto-Manning (2014) propituje koncept idealne odgojne skupine kao mjesta „često definirana izostankom sukoba, negativnim mirom, koji često dovodi do održavanja statusa quo i dugotrajnoga društvenog ugnjetavanja (Bartos & Wehr, 2002.)„ (Souto-Manning, 2014, str. 611). Autorica se međutim usmjerava na pedagoške odnose odgojitelja i djece, njegovanjem kojih se može stvoriti kontekst za propitivanje makrostrukturnih elemenata opresije pojedinaca/grupa ne adresirajući pitanje zahtijeva li društvenoj pravdi usmjerena dekonstrukcija koncepta idealnoga predškolskog odjeljenja i dekonstrukciju uvriježenih shvaćanja kolegijalnih odnosa stručnjaka zaposlenih u određenoj odgojno-obrazovnoj ustanovi. Otvaranje te teme međutim nije lako: konflikt s kolegama najizazovniji je oblik konflikta s kojim se odgojno-obrazovni djelatnici suočavaju, osobito ako moraju navigirati između odanosti prema kolegama i odanosti prema odgajanicima u najširem smislu te riječi (Campbell, 1996; Colnerud, 1997; Tirri, 1999; sve prema: Tirri & Husu, 2002). U nastavku teksta fokusiramo se upravo na transformativni potencijal kolegijalnosti.

2. O kolegijalnosti u odgojno-obrazovnim ustanovama i njezinu transformativnom potencijalu

Pregled literature koja se bavi konceptima unutar značenjskoga polja *kolegijalnosti* upućuje na terminološku neujednačenost, gdje se međuljudski odnosi i zajedničko djelovanje odgojno-obrazovnih djelatnika opisuju brojnim terminima među kojima nema jasnoga razgraničenja. U literaturi tako nailazimo na termine *suradnja*, *timski rad*, *kolegijalnost*, *profesionalne zajednice učenja* i slično. Kelchtermans (2006), često referiran autor u ovome području, tako razlikuje *suradnju* (eng. *collaboration*) od *kolegijalnosti* (eng. *collegiality*), pri čemu *suradnju* određuje kao termin koji opisuje kooperativne akcije, odnosno *ponašanja* odgojno-obrazovnih djelatnika, dok *kolegijalnost* vidi kao interakcijsku komponentu, odnosno kao pitanje *kvalitete odnosa* između djelatnika. Na sličnome tragu distinkciju rade Hall i Wallace (1993, prema: de Lima, 2001), određujući *suradnju* (eng. *collaboration*³) kao specifičnom cilju usmjeren rad više ljudi, a *kolegijalnost* (eng. *collegiality*) kao poseban tip su-

³ U literaturi se ponekad distingvira *suradnja* kao eng. *collaboration* od *suradnje* kao eng. *cooperation* – s obzirom na to da tu razliku držimo tek rubno relevantnom za ovaj rad, upućujemo na izvore koji razmatraju spomenute terminološke nijanse (npr. Mora-Ruano et al., 2018, i Castañer & Oliveira, 2020).

radničkoga odnosa ravnopravnih subjekata pomičući se također prema odnosnoj dimenziji suradnje. Ta razlikovanja držimo korisnima jer upozoravaju na to da nije svako ponašanje članova određenoga kolektiva, čak i kad je usmjereno istom cilju, ujedno i kolegijalno, ali i pomalo zavaravajućim zbog navođenja na zaključak da se radi o dvama strogo odijeljenim konceptima. No, kako Kelchtermans (2006) upozorava, suradnja i kolegijalnost komplementarni su termini koji jedan sukonstruira drugi. U ovome ćemo se radu koristiti terminom *kolegijalnosti* držeći da je fokus stavljen na mrežu međusobnih odnosa koji čine kompleksnu kulturu određene ustanove kompatibilniji s ranije predstavljanim teorijskim okvirom kritičke pedagogije: navodeći elemente potrebne za revolucionarne transformativne pomake, Freire (2002) ističe važnost vjere u ljude i odvažnosti. Tim terminološkim odabirom međutim ne zanemarujemo međusobnu isprepletenost komponente ponašanja, imanentne konceptu suradnje, i komponente odnosa, imanentne konceptu kolegijalnosti, u zbilji pedagoške svakodnevice.

Samo činjenje toga terminološkog odabira ne čini koncept *kolegijalnosti* značenjski transparentnim. Određenja kolegijalnosti dostupna u literaturi variraju od jednostavnijih, poput onoga koje donosi Smyth (1991, prema: Brundrett, 1998) određujući kolegijalnost kao međusobno savjetovanje i suradnju nastavnika, prema kompleksnim, višedimenzionalnim operacionalizacijama, poput one kojom se u svojem empirijskom istraživanju koriste Su i Baird (2017) razlažući je, na temelju skale koju je razvila Shah (2011, prema: Su & Baird, 2017), na pet čestica: količinu potpore među kolegama, suradljive i podržavajuće interakcije u kolektivu, povjerenje u kolege, vjeru u mogućnost oslanjanja na kolege i uvažavanje stručnosti kolega, iz čega je vidljivo ranije analizirano oslanjanje takvoga određenja kolegijalnosti na vrijednosno-emocionalnu komponentu međuljudskih odnosa. Vrijednosnoj i emocionalnoj komponenti kolegijalnosti Jarzabkowski (2002, str. 2) dodaje intelektualnu, političku i društvenu dimenziju određujući tako kolegijalnost kao „povezanost nastavnika sa sustručnjacima na bilo kojoj razini, bilo intelektualnoj, moralnoj, političkoj, društvenoj i(li) emocionalnoj,, pri čemu autorica ističe da je kolegijalnost kvaliteta pripadna *grupi* profesionalaca.

Pozitivne implikacije kolegijalnosti u odgojno-obrazovnim kolektivima dobro su dokumentirane. U pregledu pozitivnih učinaka kolegijalnosti nastavnika Shah (2012) ističe da je upravo visoka razina kolegijalnosti jedna od ključnih determinanti uspješnosti škola. Od pojedinačnih empirijskih istraživanja izdvajamo ono provedeno s 267 djelatnika australskih sveučilišta (Su & Baird, 2017) koje je pokazalo da je kolegijalnost, razložena na ranije opisanih pet čestica, u pozitivnoj korelaciji s predanošću poslu, namjerom ostajanja na istome radnom mjestu i istraživačkim uspjesima te da je negativno povezana sa samoprocijenjenom razinom stresa na po-

slu (iako je eksplanatorna moć kolegijalnosti bila razmjerno malena), na temelju čega autori zaključuju kako „nalazi snažno podupiru literaturu koja zagovara dobrobiti kolegijalnosti, (Su & Baird, 2017, str. 421), dok su Victorino et al. (2018.), operacionalizirajući kolegijalnost kao učestalost i kvalitetu interakcija djelatnika koji nisu i koji jesu u znanstveno-nastavnome zvanju na određenoj instituciji, na uzorku od preko četiri tisuće sveučilišnih djelatnika bez zvanja / stalne radne pozicije, došli do rezultata da je kolegijalnost snažno povezana sa zadovoljstvom poslom. Nadalje, analizirajući povezanost između percepcije radnoga okruženja odgojitelja (definiranoga pomoću dvaju faktora: kolegijalnosti i mogućnosti utjecaja na donošenje odluka) i njihovih uvjerenja o djeci, istraživanje Hur et al. (2016, p. 459) pokazalo je da su oni „koji su klimu na poslu percipirali pozitivnijom imali uvjerenja više orijentirana na dijete, zato što su bili malo zadovoljniji,“. Kolegijalnost se u istraživanju Ning et al. (2015) pokazala statistički značajnim prediktorom suradnje članova tima, osobito kod timova kod kojih je distribucija moći među članovima bila ujednačena.

S vremenom su autori počeli razmatrati i negativne aspekte kolegijalnosti. U opsežnim sistematizacijama radova koji se bave temom kolegijalnosti odgojno-obrazovnih djelatnika Vangrieken et al. (2015) i Johnson (2003) predstavljaju i njezine negativne aspekte, od kojih izdvajamo nepovoljno odražavanje na inovacijski potencijal kolektiva (Battilana & Casciaro, 2012, prema: Lockton & Fargason, 2019), gubitak autonomije zbog osjećaja da se moraju složiti s timom, učestalije interpersonalne konflikte i konačno *balkanizaciju*, kreiranje grupnoga vrijednosnog sustava radi zaštite od drugih grupa (Johnson, 2003).

Imajući na umu opisane različite operacionalizacije i negativne implikacije (površno shvaćene) kolegijalnosti, na tragu smo upozorenja koje iznose Löfgren i Karlsson (2016), koji ističu da dihotomno pristupanje kolegijalnosti kao pozitivnomu ili negativnomu fenomenu pojednostavnjuje kompleksnost profesionalnih interakcija u kolektivima i da je za procjenu kolegijalnosti potrebno imati na umu i čijim se interesima u određenome djelovanju vodimo – sebe, svojih kolega ili učenika. Za daljnju je razradu teme stoga važno ponuditi određenje na koje se nastavljamo u ovome radu, a u kojemu kolegijalnost razumijemo kao *oblik profesionalnoga odnosa temeljenoga na posvećenim interakcijama ravnopravnih, autonomnih i odgovornih stručnjaka, usmjerenoga k realizaciji zajednički definiranih, transformativnim pomacima usmjerenih, profesionalnih nastojanja kolektiva, držanih prioritetom u odnosu na osobne interese članova kolektiva*. Ključnim u tome određenju držimo transformativnu svršnu orijentaciju kolegijalnosti, koja onemogućava da ona bude shvaćena kao sinonim za kulturu jednodimlja i klimu dobroga osjećanja, ali ujedno usmjerava na činjenicu da su transformativni pomaci rezultat posvećenih kolektivnih napora, čak i kada su posljedica individualne inicijative. Taj sukob između individualnoga i kolektivnoga,

između različitih tipova profesionalnih odgovornosti prema različitim subjektima, dobro ilustrira primjer koji donose Tirri i Husu (2002) opisujući etičku dilemu u kojoj se našla jedna odgojiteljica svjedočeći neprihvatljivomu ponašanju svoje kolegice prema djeci – ono je uključivalo posramljivanje i ucjenjivanje djece, ispitivanje o problemima koje njihovi roditelji imaju u odnosu i slično. Kada bismo kolegijalnost razmatrali kao bezuvjetno podržavajuće ponašanje prema kolegama, akcija za koju se odlučila odgojiteljica – prijava problema nadređenima – bila bi klasificirana nekolegijalnom, no postavljanjem transformativne usmjerenosti kolegijalnosti u fokus uviđa se da je odabrana akcija dosljedna ponuđenom određenju kolegijalnosti. Konkretnije, odgojiteljica je, djelujući kao autonoman i odgovoran subjekt, potencijalnu osobnu nelagodu sebe i kolegice ostavila postrani omogućavajući time, u skladu s etikom pedagoške profesije, prioritiziranje interesa odgajnika, ali i nastojeći zaštititi i kolegicu i kolektiv od potencijalnih negativnih implikacija takve prakse. Nažalost, na to da (odgojno-obrazovni) sustavi ponekad nisu prijemčivi za takvo prakticiranje kolegijalnosti ukazuje rasplet opisane situacije: iako je odgojiteljica problem prijavila nadređenima, rješenje nije postignuto; ona je premještena u drugi radni tim, a njezina je kolegica nastavila s neprimjerenim ponašanjem (Tirri & Husu, 2002); na sličnome tragu Löfgren i Karlsson (2016) opisuju iskustva jedne švedske nastavnice koja je doživjela zlostavljanje kolega zato što je reagirala na njihove pogrdne komentare o učenicima u školskoj zbornici.

Za razliku od nadređenih, koji su kao rješenje za opisanu situaciju vidjeli izbjegavanje konflikta, de Lima (2001), analizirajući školski kontekst, upravo konflikt drži katalizatorom postizanja promjena smatrajući čak da prijateljstvo (koje bi se moglo ishitreno interpretirati kao bliskoznačnica kolegijalnosti) može biti otegotni faktor u postizanju promjena, odnosno da su kolektivi u kojima se njeguje kultura *kognitivnoga konflikta* reflektivniji, inovativniji i spremniji na promjene zbog toga što se pojedinci koji ne njeguju bliske prijateljske odnose tada ne zatvaraju u uzak krug ljudi, nego od većega broja različitih kolega mogu crpiti nove ideje i resurse, ali i eksperimentirati s različitim ponašanjima bez straha od negativne prijateljske reakcije (de Lima, 2001). Još jedan mehanizam potencijala konflikta u postizanju promjene opisuje Tjosvold (1997, prema: de Lima, 2001) ističući da pojedinci u nekonsenzualnim kontekstima postavljaju više pitanja, pažljivije slušaju osobe koje imaju različito mišljenje od njih, pa čak i bolje predviđaju smjer njihova rezoniranja u budućim nesuglasticama. Dosad napisano ukazuje na to da odnos između propitivanja *statusa quo* i očuvanja kolegijalnih odnosa ne mora biti međusobno isključujući, nego je riječ o procesnim varijablama koje, ovisno o danome kontekstu, na različite načine utječu jedna na drugu. U nastavku rada usmjerit ćemo se na kontekst ustanove ranoga i predškolskoga odgoja nastojeći dosad izložena pitanja promotriti u odnosu na neke njegove specifične odrednice.

3. O kontekstualnim odrednicama (ne)talasanja u ustanovama ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja

Na temelju pregleda literature i dosad prezentiranoga teorijskog okvira u nastavku rada adresirat ćemo dvije specifične odrednice ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja povezive s kulturom *netalasanja*, a to su *orodnjenost* sustava ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja i *profesionalizacija* odgojiteljske profesije, koja u jednome svojem obliku biva uparena s trendom školidifikacije sustava.

3.1. Orodnjenost sustava ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja

Prva odrednica konteksta ustanova ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja koju želimo adresirati jest njegova orodnjenost. Podaci Eurostata⁴ pokazuju da je u Hrvatskoj, kao i u svim drugim europskim zemljama, sektor ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja snažno feminiziran: konkretno, podaci za Hrvatsku (za 2022. godinu) ukazuju na oko jedan posto odgojitelja (u odnosu na odgojiteljice) zaposlenih u sektoru (eng. *early childhood education, males*), što čini ukupno ni 150 zaposlenika (u odnosu na više od 14 tisuća zaposlenica). Iskustva odgojitelja te stavovi i iskustva odgojiteljica i roditelja vezani za ulogu (muških) odgojitelja pojavljuju se kao tema domaćih empirijskih istraživanja uglavnom u sklopu diplomskih radova (v. primjerice: Kosić, 2017; Ljubičić, 2018; Žilić, 2017). Navedene podatke najizravnije povezujemo s percipiranjem rada odgojitelj(ic)a kao produžetka majčinske skrbi, odnosno oblikovanja slike odgojiteljice po uzoru na sliku brižne, ljubavljive ispunjene majke (Burman, 1994; Vandebroek, 2003; Peeters, 2008, sve prema: Van Laere et al., 2014). Nalazi više kvalitativnih studija koje sumira Van Laere (2014) pokazuju da biti dobra odgojiteljica u mnogim zemljama još uvijek znači biti isto što i dobra majka, pri čemu u literaturi otvorenim ostaje pitanje treba li za profesionalno ustrojavanje čitavoga sektora utišati te dimenzije koje se tradicionalno pridaju ženama ili ih treba istaknuti kao posebnu vrijednost sektora. Drugim riječima autori se ne slažu je li potrebno umanjiti naglasak na esencijalističke komponente⁵ koje se tradicionalno pripisuju ženskomu spolu, poput urođene skrbnosti, empatičnosti, altruističnosti i sličnog, i prigrliti maskulino konotiranu verziju odgojiteljice koju promiče novi profesionalizam (v. u: Van Leare et al., 2014) ili je, polazeći od kritike neoliberalnoga koncepta profesionalizma, potrebno promicati kontekstualno

⁴ https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/educ_uae_perp02__custom_13231674/default/table?lang=en.

⁵ Warin (2019) kritici esencijalističkoga pristupa zagovaranju rodnoga pariteta zamjera njegovu heteronormativnost, odnosno težnju reproduciranju uloga majke i oca u heteroseksualnim obiteljima, zbog čega autorica produktivnijim drži poziciju *rodne fleksibilnosti*.

shvaćanje profesionalizma koje afektivnost, altruizam i empatiju poima kao njegove gradivne komponente (Osgood, 2010).

Sagledamo li tu dilemu u kontekstu teme ovoga rada, bitno je naglasiti da tradicionalna slika žene nije ostavljala puno prostora za emocije ljutnje i neslaganja, čija je ekspresija tijekom povijesti bila dozvoljena muškarcima, ali ne i ženama (Bartky, 1990; Campbell, 1994, 1997; Spelman, 1989, sve prema: Zembylas, 2007), što za i dalje snažno feminizirane kontekste može imati dalekosežne posljedice za održavanje postojećih odnosa. Pišući dominantno o školama, Zembylas (2007) tako ističe političku ulogu ljutnje kao ispravna odgovora na uočenu nepravdu. Naime kada u kolektivu uočimo nepravedne obrasce, pažljiv menadžment vlastitih emocija zapravo je prilog kulturi *netalasanja*, odnosno, kako Zembylas (2007) piše, nije adekvatan odgovor na rješavanje konflikta jer utišavanje ljutnje onemogućava uspostavljanje dijaloškoga odnosa među kolegama. Na tome tragu Lyman (2004) piše o pripitomljavanju ljutnje kao političkoj strategiji utišavanja, koje, prema Jones i Nimmou (2007), kreira „pseudozajednice„. Upravo su se temom transformativnoga potencijala konflikta u refleksiji svoje dugogodišnje suradnje unutar iste akademske zajednice i rada sa studentima bavili Jones i Nimmo (1999), koji kontekste bez konflikta drže signalom odgojno-obrazovne autoritarnosti i konformiranja; potonjemu su, smatraju autori, osobito sklone upravo žene. Pogrešno bi međutim bilo na temelju takvih teza zaključiti da je prisutnost konflikta u kolektivu ujedno i dokaz njegove transformativne pozicioniranosti: Zembylas (2007) i Alimba (2017), upozoravajući na to da nije svaka ljutnja konstruktivna, pred odgojno-obrazovne stručnjake stavljaju izazov razlikovanja funkcionalnih od disfunkcionalnih konflikata, pri čemu disfunkcionalni smanjuju inovacijski potencijal kolektiva, demoraliziraju i demotiviraju stručnjake, izazivaju frustraciju, koja se manifestira u oklijevanju, anksioznosti, stresu, manjku kreativnosti, otuđivanju, češćemu izostajanju s posla i smanjenju ukupne radne učinkovitosti (Jonkman, 2006; Kgomo, 2006; Lewin, 1987; Tjosvold, 1991, sve prema: Alimba, 2017). Jasno je da je u razmatranju (dis)funkcionalnosti konflikta nužna intersekcijaska analiza koja uzima u obzir brojne kontekstualne varijable, pri čemu se nama optimalnim polazištem takve analize, poduzete iz pedagoške perspektive, postavlja pitanje nalazi li se u pozadini konflikta zaštita interesa odraslih ili djece. Kako ističe Krstović (2010.), primarna odgojiteljeva odgovornost jest upravo ona prema djetetu, što se, čini nam se, u kulturi *netalasanja* ponekad zaboravlja.

3.2. Profesionalizacija odgojiteljske profesije

Trend *profesionalizacije ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja* (Krstović, 2009; Osgood, 2010), odnosno *koncept profesionalizma odgojiteljske profesije*, istovremeno je među autorima bio predmetom kritike i zagovaranja (Lazzari, 2012;

Ribers, 2018), pri čemu većina profesionalizam promatra kao multidimenzionalan konstrukt (Lazzari, 2012; Ribers, 2018). Apostrofirajući važnost različitih kontekstualnih odrednica, profesionalizmu se pristupa kroz njegovu procesnu dimenziju, odnosno činjenicu da biva izvedbeno konstruiran u određenome prostoru i vremenu (Osgood, 2006). Važnim nam se čini pažnju usmjeriti na *različite* temelje na kojima profesionalizacija odgojiteljske profesije *može biti* ustrojena – u literaturi je tako moguće uočiti dva različita pristupa utemeljenju profesionalnosti u ranome i predškolskome odgoju i obrazovanju. Prvi, obrazovnopolički pristup, prepoznaje se u na nacionalnoj i europskoj razini sve izraženijemu trendu oblikovanja obrazovnopoličkih smjernica u polju ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja, temeljenih na prepoznavanju ključne uloge odgojitelja u oblikovanju kvalitetnih odgojno-obrazovnih iskustava djece (Lazzari, 2012). Takvo ustrojavanje profesionalnosti na izvana oblikovanim i propisanim standardima čitavo područje izlaže prodoru neoliberalnoga, tehnicističkoga i na rezultate orijentiranoga razumijevanja profesije (Mahony & Hextall, 2000; Osgood, 2006 c, oba prema: Osgood, 2010), koje možemo povezati s Girouxovim (2015) shvaćanjem nastavnika kao tehničara: „razvijajuće predodžbe o profesionalizmu u ranome i predškolskome odgoju i obrazovanju pod utjecajem su politika profesionalne odgovornosti i prakse utemeljene na dokazima, koja naglašava važnost znanstvenoga znanja i standardiziranih procedura (Douglass & Hoffer Gittell, 2012), „(Löfgren, 2017, p. 132). Taj ćemo pristup detaljnije analizirati u nastavku, s obzirom na to da je povezan s procesima činjenja čitavoga sektora ranoga i predškolskoga obrazovanja više nalik školama. Drugi se pristup, umjesto s obrazovnopoličkim direktivama i intencijama, usko povezuje s teorijskim konceptualizacijama profesionalne etike i integriteta (Ribers, 2018) ili se ustrojava na opoziciji ranije opisanomu „školskom„ razumijevanju profesionalizma (Löfgren, 2017). Iako Krstović (2010) prepoznaje da etičko ustrojavanje ponašanja odgojnih profesionalaca zahtijeva i donošenje etičkoga kodeksa, koji po sebi predstavlja oblik izvanjskoga normiranja njihova rada *odozgo*, autorica se zalaže za promatranje etičnosti kao intrinzične pozicioniranosti, odnosno vrijednosne samoregulacije ponašanja profesionalaca.

Kulturu (ne)talasanja u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja vidimo kao direktno povezanu s tipom profesionalizma koji u određenome kontekstu dominira. Koncept profesionalizma utemeljen na teorijskim i empirijskim istraživanjima naglašava njegov razvojni i relacijski karakter (Lazzari, 2012; Ribers, 2018). Tako Lazzari (2012), usmjeravajući se najprije na razvojni karakter profesionalizma, na temelju rezultata svojega fenomenološkoga kvalitativnog istraživanja profesionalizam konceptualizira kao kontinuirani proces koji se temelji na osobnoj sklonosti propitivanju nasuprot uzimanju stvari *zdravo za gotovo*: „Riječ je o stavu koji izražava kon-

stantu refleksiju unutar koje se pedagoško djelovanje promatra kao transformativni dijalog koji uključuje odgojitelje (kao osobe i profesionalce) i djecu u kontinuirano mijenjajućim situacijama (povezanim s kontinuirano razvijajućim društvenim kontekstom).„ (Lazzari, 2012, str. 257) S druge strane u obrazovnopolićkome diskursu konceptualizirani profesionalizam umanjuje prostor i vrijeme za njegovanje kritičke refleksije i kulture neslaganja jer se energija mora usmjeriti na rastuće zahtjeve za formalizacijom i *datifikacijom* (intenzivnim prikupljanjem mjerljivih podataka o različitim dimenzijama djetetova napredovanja), koji postaju dokaz odgojiteljeva profesionalizma (Bradbury, 2018). Na tome tragu, na temelju analize nalaza četiriju projekata fokusiranih na procese datifikacije ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja u Engleskoj, Bradbury (2018) zaključuje da u tako konstruiranoj ulozi odgojitelja malo vremena ostaje čak i za izgradnju pedagoških odnosa s djecom, pri čemu možemo pretpostaviti kako zasićenost administrativnim obvezama utišava kritičnost profesionalca i umanjuje njegovu raspoloživost (i raspoloženost) za transformativno djelovanje, što potkrepljuju i nalazi istraživanja o sve raširenijemu sindromu sagorijevanja među odgojiteljima i sve češćemu napuštanju profesije (Schaack et al., 2020). Ne samo da u tako shvaćenoj profesionalnosti odgojitelj mora prikupljati mnoštvo podataka o djetetu i procjenjivati njegov napredak u okvirima lako mjerljivih parametara (pa programi ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja bivaju sve više standardizirani i usmjereni na utvrđivanje postignuća djece; Cameron i Moss, 2011, prema: Van Laere et al., 2014), nego je uloga odgojitelja sve više usmjerena na stimuliranje djetetova napretka unutar tih usko postavljenih parametara, najčešće usmjerenih na područja tradicionalno visoko rangirana u akademskoj hijerarhiji, kao što su matematika ili jezici (o rangovima područja v. u: Bleazby, 2015). Taj fenomen školifikacije, odnosno stavljanja sve većega naglaska na obrazovnu funkciju ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja, koji se sve više promatra kao priprema za školu (Van Laere et al., 2014), koji Ring i O’Sullivan (2018) drže toliko raširenim da proglašavaju *epidemiju* školifikacije, Bradbury (2018) opisuje pomoću četiri ključna elementa: usmjerenosti na aktivnosti poučavanja djece, smanjenja vremena posvećenoga slobodnoj igri, naglaska na matematici i pismenosti te grupiranja djece po sposobnostima.

Iskoristimo li tako utemeljeno shvaćanje profesionalizma kao pozitivističkoga, administrativnoga dokumentiranja *danosti obrazovne zbilje* kao leću za razumijevanje transformativnoga potencijala kolegijalnih odnosa u ustanovi ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja, konflikt može biti percipiran kao iracionalno trošenje energije koju je bolje usmjeriti na ostvarivanje vanjski definiranih ishoda. Analizirajući mjere koje su na tome tragu predviđene različitim obrazovnopolićkim dokumentima, Osgood (2006, str. 9) ističe:

Ove različite mjere oblikovat će dodatne pooštrene standarde spram kojih će praktičari morati demonstrirati svoje kompetencije i profesionalizam. Aktualna reformska agenda oblikuje situaciju u kojoj se pojedinci pojačano samoprocjenjuju i ograničavaju vodeći se normaliziranim i komformističkom konstrukcijom profesionalizma – konstrukcijom koja ostavlja malo prostora emocijama.

Važnim u toj konstataciji čini se upravo konformirajuća atribucija profesionalizma, uparena s odmicanjem od emocionalnosti kao prihvatljive komponente profesionalnosti, čime se ta odrednica kulture (ne)talasanja direktno nadovezuje na ranije analiziranu dimenziju orodnjenosti ustanova ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja. Kako Skeggs (2003, prema: Osgood, 2006, str. 9) ističe, profesionalizam (kao generalno maskulini koncept) utemeljen na emocijama skrbi i brižnosti u društvu ne biva prepoznat kao vrijedan, pa za „profesiju koja je u javnoj politici povijesno bila na margini i za visokokvalitetno djelovanje primala malo financijske potpore, kušnja je snažna,“ čineći tehnokratski ustrojeni profesionalizam privlačnom opcijom podizanja statusa profesije. No autorica upozorava da takvo pozicioniranje sa sobom nosi rizik od urušavanja profesionalne autonomije odgojitelja.

4. Talasanje u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja

Ovim smo radom području ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja pristupile iz perspektive kritičke pedagogije, koja za cilj pedagoškoga djelovanja uvijek drži društvenu transformaciju, što je pomak koji zahtijeva usmjeravanje na implicitne, skrivene, kontekstom opterećene ili čak podrazumijevajuće odrednice djelovanja stručnjaka u tome području. Problematiku kojom smo se bavile vidimo ne samo kao pogodnu za rasvjetljivanje iz perspektive kojom smo se koristile, nego i praktično zahvativom istraživačko-metodološkim opcijama nastalima u njezinoj tradiciji, a koje snažno teorijski utemeljeno empirijsko istraživanje povezuju s analizom i potencijalnim rješavanjem konkretnih praktičnih problema u sklopu nacrtu akcijskoga istraživanja i sličnih pristupa temeljenih na kolaborativnoj kritičkoj refleksiji. Zamislimo li na tragu ranije spomenutih primjera situaciju u kojoj neki odgojitelj kolegu više puta, umjesto u posvećenome radu s djecom, zatječe u posvećenome praćenju sadržaja na društvenim mrežama, nakon višekratnoga ukazivanja na problematičnost te prakse iz perspektive prava djeteta na obrazovanje i kolegijalnih prava na ravnomjernu distribuciju zaduženja i odgovornosti unutar skupine, odgojitelj će se, suočen s problemom koji se ne rješava, naći pred dilemom hoće li na ponašanje kolege koje drži neprihvatljivim ukazati nadređenima, ili se, ne želeći *talasati*, neće

miješati u profesionalnu etiku kolege. Taj primjer otvara nekoliko pitanja ključnih za razumijevanje reproduksijske funkcije kolegijalnih odnosa u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja. *Je li ta situacija pitanje privatnoga odnosa kolega, odnosno pitanje njihova osobnoga (ne)slaganja? Pridonosi li tretiranje opisanoga problema kao osobnoga pitanja dvoje kolega perpetuiranju pedagoški neprihvatljivih praksi u svojoj ustanovi? Može li se nezadovoljstvo ponašanjem kolege iskazati na način koji se u ustanovi neće percipirati kao izdaja kolegijalne dinamike? Jesu li opasnosti bivanja percipiranima kao neloyalnima u situaciji javnoga adresiranja problema jednako izloženi i odgojitelji i odgojiteljice? Hoće li činjenje toga problema transparentnim na razini kolektiva kolegijalne odnose otežati do te mjere da će šteta za dijete biti i veća no „netalasanje? Smjer mogućih odgovora na ta pitanja pokušat ćemo, iako se to može činiti pomalo neobičnim, ocrtati postavljanjem triju novih pitanja.*

Prvo je pitanje želimo li *prednost davati ostvarivanju kratkoročnih ili dugoročnih ciljeva pedagoškoga djelovanja*. Vratimo li se na opisani primjer, davanje prednosti kratkoročnom cilju moglo bi dovesti do zaključka da nije smisleno ulagati energiju u promjenu ponašanja kolege za kojega ne znamo koliko ćemo dugo s njim surađivati, dok će davanje prednosti dugoročnom cilju lakše u fokus staviti transformativni potencijal rasprave o tome problemu na razini čitavoga kolektiva, odnosno na dobrobit za sve aktere koja nastaje postavljanjem pitanja determinirajućih za neku profesiju, pri čemu otvorenim za raspravu ostavljamo pitanje *može li se i treba li se o takvim problemima raspravljati načelno, bez 'upiranja prstom' u određenu osobu*. Drugo pitanje koje trebamo postaviti jest želimo li se u svojem djelovanju *voditi primarno osobnim ili kolektivnim interesima*, pri čemu ne impliciramo da su oni nužno kontrapozicionirani, nego adresiramo one situacije u kojima to *jesu*. Davanje prednosti osobnim interesima u danome bi primjeru akcije moglo usmjeriti, ovisno o kontekstualnim čimbenicima, ili na individualno rješavanje problema s kolegom kako bi odgovornosti bile ravnomjerno raspoređene, ili na odustajanje od pokušaja rješavanja toga problema kako bismo sebe zaštitili od izazova koje svaki sukob sa sobom donosi. S druge strane davanje prednosti kolektivnim interesima, kao i kod usmjeravanja na dugoročni aspekt problema, moglo bi motivirati na postavljanje načelnih pitanja o svrsi odgojiteljske profesije, njezinoj kompleksnosti i stupnju posvećenosti koji traži, profesionalnoj etici i sličnomu, pitanja koja se ne mogu svoditi na interpersonalnu razinu. Treće, vjerojatno i najkompleksnije, pitanje, pri čemu se na odgovaranje na njega traži velika mjera praktične mudrosti, jest pitanje *razlikovanja funkcionalnih i disfunkcionalnih konflikata*. U danome primjeru prepoznamo potencijal funkcionalnoga konflikta jer je usmjeren na potenciju buduće promjene i jer u svojem temelju ima upravo dobrobit djeteta. S druge strane disfunkcionalnim konfliktima držimo one lišene toga transformativnog potencijala, u kojima fokus na

dugoročno i kolektivno dobro češće ostaje na margini interesa, a sami se akteri iscrpljuju interpersonalnim razmiricama nerijetko opterećenima poviješću međusobnih odnosa⁶. Napominjemo međutim kako je (dis)funkcionalnost konflik(a)ta unutar bilo koje ustanove snažno kontekstualno determinirana, zbog čega valja posvetiti pažnju i njezinu motrenju, dokumentiranju i kritičkom propitivanju.

Svjesne smo da su sva tri pitanja umjetno polarizirana i da je odgovaranje na njih u svakodnevним profesionalnim izazovima specifično pedagoško umijeće, zbog čega su navedena kao okvir za početak promišljanja o vlastitoj ulozi u perpetuiranju kontekstualnoga *statusa quo* ili njegovoj transformaciji nabolje. Međutim autorefleksiju držimo nužnom početnom, no ne i dostatnom akcijom. U nastojanju da institucija u kojoj djelujemo njeguje *autentičnu, kritičku kolegijalnost*, temeljenu na spremnosti svih članova kolektiva na refleksivnu analizu i promjenu vlastite implicitne pedagogije, izdvojile bismo tri dimenzije koje na temelju vlastitih uvida i pregleda literature držimo bitnima, a to su kultura vođenja institucije, kultura istraživanja vlastite prakse i kultura profesionalne etičnosti. Način *vođenja institucije* važan je faktor u prevenciji disfunkcionalnih i facilitiranju potencijala funkcionalnih konflikata – na temelju kvalitativnoga istraživanja provedenoga s ravnateljima škola Msila (2012) konflikt ističe kao svojevrsni katalizator unapređenja kvalitete rada kolektiva smatrajući da „[m]noge organizacije koje rade u timovima ne mogu niti će izbjeći konflikte. Bez tih konflikata timovi nikada ne bi mogli napredovati i optimalno djelovati„ (Msila, 2012, str. 33), pri čemu autor ključnom prepoznaje upravo ulogu ravnatelja kao pojedinca koji članove kolektiva treba podržavati u stjecanju i dosljednoj primjeni umijeća konstruktivnoga konfrontiranja (Msila, 2012). Kako konfrontiranje ne bi upalo u zamku postajanja samoga sebi svrhom i bivanja indikatorom *kvalitete i posvećenosti*, bitnim držimo spomenuto kontinuirano dokumentiranje i provjeravanje implikacija različitih profesionalnih odluka, za što se u praksi optimalnim pokazuje i spomenuti okvir akcijskoga istraživanja, koje se usmjerava na praktične probleme koje članovi kolektiva prepoznaju kao relevantne za svoje djelovanje, zajedničko pretpostavljanje mogućih rješenja uočenoga problema, njihovo iskušavanje, dokumentiranje i vrednovanje (ne)postignutih učinaka, sve temeljeno na kontinuiranoj (auto)refleksiji svih sudionika istraživanja (Grundy, 1994). Kako se nacrt akcijskoga istraživanja fokusira na rješavanje problema koje kolektiv drži gorućima, praksa pokazuje da je ono prožeto brojnim izazovima, prijemcima, napetostima i prijetnjama

⁶ Pokušaj distinkcije funkcionalnih od disfunkcionalnih konflikata i empirijsku provjeru učinaka konflikta na kvalitetu donošenja odluka, konsenzus i afektivno prihvaćanje odluke vidjeti u: Amason (1996.). Na tragu gore napisanoga i Amason (1996) upućuje na autore (v. u: Amason, 1996) koji disfunkcionalne konflikte povezuju s iscrpljivanjem u osobnim razmiricama i razlikama, dok su funkcionalni usmjereni na pronalaženje rješenja i ostvarenje zajedničkih ciljeva.

njegovoj održivosti. No, kako ističe Amason (1996), kvalitetno rješavanje problema iziskuje konfrontiranje, a spomenuti izazovi mogu biti prevladani kvalitetnim upravljanjem konfliktom, usmjerenim na identificiranje razloga koji stoje u njegovoj pozadini, fokusiranjem na kolektivni interes sudionika konflikta i posredovanje u jasnijem razumijevanju vlastitih i tuđih motivacija (Ross, 1993, prema: Msila, 2012), što upućuje na neodvojivost izgradnje kulture odgovornoga vođenja ustanove i kulture kontinuiranoga istraživanja prakse. Ni treću dimenziju, kulturu profesionalne etičnosti, nije moguće promatrati odvojeno od prvih dviju. Štoviše, kontinuirano kolektivno rješavanje uočenih problema i pomno dokumentiranje svih koraka toga rješavanja vidimo kao mogući način pridonosa izgradnji etičkoga kodeksa djelovanja u određenoj instituciji, koji uključuje i dimenzije ophođenja s kolektivnim razmiricama, a čije postojanje i kontinuirano revidiranje pridonose shvaćanju etičnosti kao inherentne dimenzije (odgojiteljske) profesije (Ribers, 2018). Postojanje takvih institucijskih okvira, formalno dokumentiranih, koji mogu koristiti u nošenju s brojnim pitanjima koja smo u radu eksplicirale ili implicirale, držimo tim važnijim u kontekstu nepostojanja nadređenih etičkih kodeksa (etički kodeks odgojitelja i pedagoga tek predstoji oblikovati) profesija koje dominiraju u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja.

5. Zaključak

Ovim smo radom nastojale dati doprinos razumijevanju kolegijalnih odnosa u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja. Istražujući tu temu, suočile smo se s nedostatkom recentne, fokusirane i empirijski utemeljene literature, zbog čega su mnogi dijelovi razrađeni transferiranjem empirijskih spoznaja s drugih razina vertikalne odgojno-obrazovnog sustava ili na temelju teorijskih promišljanja. Zbog toga u daljnjim istraživanjima te teme nužnim držimo njezino empirijsko zahvaćanje kontekstualno osjetljivim, intersekcijskim nacrtima, iako uviđamo da će takvi nacrti biti opterećeni brojnim metodološkim, a osobito etičkim izazovima. Već i samo otvaranje navedene teme držimo prilogom dekonstrukciji shvaćanja kolegijalnosti kao (bezuvjetnoga) slaganja, odnosno polazištem za eksploratorno kvantitativno istraživanje, koje, u skladu s teorijskom pozicijom ovoga rada, treba slijediti kvalitativno istraživanje, oslonjeno na, refleksijom vlastite prakse vodene, transformativno orijentirane akcije odgojno-obrazovnih djelatnika.

Literatura

1. Alimba, N. C. (2017). „Dysfunctional Consequences of Conflict on Teachers’ Productivity: A Theoretical Insight„. *AFRREV IJAH: An International Journal of Arts and Humanities*, 6(1), 146–161. <https://doi.org/10.4314/ijah.v6i1.13>.
2. Amason, A. C. (1996). „Distinguishing the Effects of Functional and Dysfunctional Conflict on Strategic Decision Making: Resolving a Paradox for Top Management Teams„. *Academy of management journal*, 39(1), 123–148. <https://doi.org/10.2307/256633>.
3. Bartulović, M.; Kušević, B.; Širanović, A. (2019). „Prilog razumijevanju pedagoginje: o dispozicijama za pedagoškično djelovanje„. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 26(2), 105–127. <https://doi.org/10.21464/mo.26.2.8>.
4. Biesta, G. (2005). „What can critical pedagogy learn from postmodernism? – Further reflections on the impossible future of critical pedagogy„. U: I. Gur-Ze’ev (ur.), *Critical theory and critical pedagogy today. Toward a new critical language in education* (str. 143–159). University of Haifa.
5. Bleazby, J. (2015). „Why some school subjects have a higher status than others: The epistemology of the traditional curriculum hierarchy„. *Oxford Review of Education*, 41(5), 671–689. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1090966>.
6. Bradbury, A. (2018). „Datafied at four: The role of data in the ‘schoolification’ of early childhood education in England„. *Learning, Media and Technology*, 44(1), 7–21. <https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1511577>.
7. Brundrett, M. (1998). „What lies behind collegiality, legitimation or control?: An analysis of the purported benefits of collegial management in education„. *Educational Management & Administration*, 26(3), 305–316. <https://doi-org.ezproxy.nsk.hr/10.1177/0263211X98263008>.
8. Cannella, G. S. (2005). „Reconceptualizing the field (of early care and education). If ‘western’ child development is a problem, then what do we do?„. U: N. Yelland (ur.), *Critical issues in early childhood education* (str. 17–39). Open University Press.
9. Castañer, X.; Oliveira, N. (2020). „Collaboration, coordination, and cooperation among organizations: Establishing the distinctive meanings of these terms through a systematic literature review„. *Journal of Management*, 46(6), 965–1001. DOI: 10.1177/0149206320901565.
10. De Lima, J. Á. (2001). „Forgetting about friendship: Using conflict in teacher communities as a catalyst for school change„. *Journal of Educational Change*, 2, 97–122. <https://doi.org/10.1023/A:1017509325276>.
11. Freire, P. (2002). *Pedagogija obespravljenih*. ODRAZ – Održivi razvoj zajednice.
12. Giroux, H. A. (2015). „When schools become dead zones of the imagination: a critical pedagogy manifesto„. *Revista de Educación*, 6(8), 209–222.
13. Grundy, S. (1994). „Action research at the school level: possibilities and problems„. *Educational Action Research*, 2(1), 23–37. <https://doi.org/10.1080/09650799400200007>.
14. Gupta, T. (2018). „The marketization of higher education„. *International Journal of Recent Research Aspects*, 5(3), 1–8.

15. Hodgson, N.; Vlieghe, J.; Zamojski, P. (2017). „Manifesto for a post-critical pedagogy„. U: N. Hodgson, J. Vlieghe & P. Zamojski (ur.), *Manifesto for a post-critical pedagogy* (str. 15–19). punctum books.
16. Holmes, C.; Lindsay, D. (2018). „‘Do you want fries with that?’: The McDonaldization of university education – Some critical reflections on nursing higher education„. *SAGE Open*, 8(3), 1–10. <https://doi-org.ezproxy.nsk.hr/10.1177/2158244018787229>.
17. Hur, E.; Jeon, L.; Buettner, C. K. (2016). „Preschool teachers’ child-centered beliefs: Direct and indirect associations with work climate and job-related wellbeing„. *Child & Youth Care Forum*, 45, 451–465. DOI 10.1007/s10566-015-9338-6.
18. Jarzabkowski, L. M. (2002). „The social dimensions of teacher collegiality„. *Journal of Educational Enquiry*, 3(2), 1–20.
19. Johnson, B. (2003). „Teacher collaboration: good for some, not so good for others„. *Educational Studies*, 29(4), 337–350. <https://doi.org/10.1080/0305569032000159651>.
20. Jones, E.; Nimmo, J. (1999). „Collaboration, Conflict, and Change: Thoughts on Education as Provocation„. *Young Children*, 54(1), 5–10.
21. Kelchtermans, G. (2006). „Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review„. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 220–237. <https://doi.org/10.25656/01:4454>.
22. Kilderry, A. (2004). „Critical pedagogy: A useful framework for thinking about early childhood curriculum„. *Australian Journal of Early Childhood*, 29(4), 33–37. <http://dx.doi.org/10.1177/183693910402900406>.
23. Kirylo, J. D.; Thirumurthy, V.; Smith, M.; McLaren, P. (2010). „Issues in education: critical pedagogy: an overview„. *Childhood Education*, 86(5), 332–334. <https://doi.org/10.1080/00094056.2010.10521420>.
24. Kosić, L. (2017). *Tipovi muškosti u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju – stavovi roditelja o muškim odgajateljima*. [Doktorska disertacija, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.] Repozitorij Učiteljskog fakulteta Rijeka.
25. Krstović, J. (2010). „Kakav ETIČKI kodeks trebamo?, *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 16(61), 2–9.
26. Krstović, J. (2009). „Odrazi sveučilišnog obrazovanja odgajatelja na koncept novog profesionalizma: izazovi i dileme„. U: D. Bouillet & M. Matijević (ur.), *Curriculum of Early and Compulsory Education* (str. 173–184). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
27. Lazzari, A. (2012). „Reconceptualising professionalism in early childhood education: insights from a study carried out in Bologna„. *Early Years*, 32(3), 252–265. <https://doi.org/10.1080/09575146.2011.651711>.
28. Lockton, M.; Fargason, S. (2019). „Disrupting the status quo: How teachers grapple with reforms that compete with long-standing educational views„. *Journal of Educational Change*, 20, 469–494.
29. Löfgren, H. (2017). „Learning in preschool: Teachers’ talk about their work with documentation in Swedish preschools„. *Journal of Early Childhood Research*, 15(2), 130–143. <https://doi.org/10.1177/1476718X15579745>.

30. Löfgren, H.; Karlsson, M. (2016). „Emotional aspects of teacher collegiality: A narrative approach,.. *Teaching and Teacher Education*, 60, 270–280. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.022>.
31. Lyman, P. (2004). „The Domestication of Anger: The Use and Abuse of Anger in Politics,.. *European Journal of Social Theory*, 7(2), 133–147. <https://doi.org/10.1177/1368431004041748>.
32. Ljubičić, M. (2018). *U potrazi za „muškim modelom„ – stavovi odgajateljica o muškim odgajateljima*. [Diplomski rad, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.] <https://zir.nsk.hr/islandora/object/ufri:322>.
33. McFayden Christensen, L.; Aldridge, J. (2013). *Critical pedagogy for early childhood and elementary educators*. Springer.
34. McLaren, P. (2020). „The future of critical pedagogy,.. *Educational Philosophy and Theory*, 52(12), 1243–1248. <https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1686963>.
35. Msila, V. (2012). „Conflict management and school leadership,.. *Journal of Communication*, 3(1), 25–34. <http://dx.doi.org/10.1080/0976691X.2012.11884792>.
36. Mora-Ruano, J. G.; Gebhardt, M.; Wittmann, E. (2018). „Teacher collaboration in German schools: do gender and school type influence the frequency of collaboration among teachers?„ *Frontiers in Education*, 3, Article 55. <https://doi.org/10.3389/educ.2018.00055>.
37. Murray, J. (2015). „Early childhood pedagogies: spaces for young children to flourish,.. *Early Child Development and Care*, 185(11-12), 1715–1732. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2015.1029245>
38. Ngunjiri, H. K., Lee, D., & Lee, W. O. (2015). „Relationships between teacher value orientations, collegiality, and collaboration in school professional learning communities,.. *Social Psychology of Education*, 18, 337–354. <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-015-9294-x>.
39. Nxumalo, F.; Adair, J. K. (2019). „Social Justice and Equity in Early Childhood Education,.. U: C. P. Brown, M. Benson McMullen & N. File (ur.), *The Wiley handbook of Early Childhood Care and Education* (str. 661–681). Wiley-Blackwell.
40. Osgood, J. (2010). „Reconstructing professionalism in ECEC: the case for the ‘critically reflective emotional professional’„ *Early Years: An International Research Journal*, 30(2), 119–133. <https://doi.org/10.1080/09575146.2010.490905>.
41. Osgood, J. (2006). „Deconstructing Professionalism in Early Childhood Education: Resisting the Regulatory Gaze,.. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1), 5–14. <https://doi.org/10.2304/ciec.2006.7.1.5>.
42. Ribers, B. (2018). „The plight to dissent: professional integrity and ethical perception in the institutional care work of early childhood educators,.. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(6), 893–908. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1533707>.
43. Ring, E.; O’Sullivan, L. (2018). „Dewey: a panacea for the ‘schoolification’ epidemic,.. *Education 3-13, International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 46(4), 402–410. <http://dx.doi.org/10.1080/03004279.2018.1445474>.
44. Schaack, D. D.; Le, V. N.; Stedron, J. (2020). „When fulfillment is not enough: Early childhood teacher occupational burnout and turnover intentions from a job demands

- and resources perspective,„ *Early Education and Development*, 31(7), 1011–1030. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1791648>.
44. Shah, M. (2012). „The importance and benefits of teacher collegiality in schools – a literature review,„ *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, 1242–1246. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.282>.
45. Soto, L. D.; Swadener, B. B. (2002). „Toward liberatory early childhood theory, research and praxis: decolonizing a field,„ *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(1), 38–66. <https://doi-org.ezproxy.nsk.hr/10.2304/ciec.2002.3.1.8>.
46. Souto-Manning, M. (2014). „Making a stink about the ‘ideal’ classroom: Theorizing and storying conflict in early childhood education,„ *Urban Education*, 49(6), 607–634. DOI: 10.1177/0042085913496797.
47. Su, S.; Baird, K. (2017). „The impact of collegiality amongst Australian accounting academics on work-related attitudes and academic performance,„ *Studies in Higher Education*, 42(3), 411–427. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1049142>.
48. Tirri, K.; Husu, J. (2002). „Care and responsibility in ‘the best interest of the child’: Relational voices of ethical dilemmas in teaching,„ *Teachers and Teaching*, 8(1), 65–80. <https://doi.org/10.1080/13540600120110574>.
49. Vangrieken, K.; Dochy, F.; Raes, E.; Kyndt, E. (2015). „Teacher collaboration: A systematic review,„ *Educational Research Review*, 15, 17–40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>.
50. Van Laere, K.; Vandenbroeck, M.; Roets, G.; Peeters, J. (2014). „Challenging the feminisation of the workforce: rethinking the mind–body dualism in Early Childhood Education and Care,„ *Gender and Education*, 26(3), 232–245. <https://doi.org/10.1080/09540253.2014.901721>.
51. Victorino, C.; Nylund-Gibson, K.; Conley, S. (2018). „Prosocial behavior in the professoriate. A multi-level analysis of pretenured faculty collegiality and job satisfaction,„ *International Journal of Educational Management*, 33(5), 783–798. DOI 10.1108/IJEM-09-2017-0258.
52. Warin, J. (2019). „Conceptualising the value of male practitioners in early childhood education and care: Gender balance or gender flexibility,„ *Gender and Education*, 31(3), 293–308. <https://doi.org/10.1080/09540253.2017.1380172>.
53. Wortmann, K. (2020). Drawing distinctions: What is post-critical pedagogy?,„ *On_education Journal for Research and Debate*, 3(9), 1–5. http://dx.doi.org/10.17899/on_ed.2020.9.1.
54. Zembylas, M. (2007). „Mobilizing Anger for Social Justice: The politicization of the emotions in education,„ *Teaching Education*, 18(1), 15–28. <https://doi.org/10.1080/10476210601151516>.
55. Žilić, I. (2017). *Profesionalni identitet muškarca kao odgajatelja – prednosti, problemi i predrasude*. [Diplomski rad, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.] <https://core.ac.uk/download/299373968.pdf>.

Rock the boat, or not. On the reproductive function of collegial relationships in early-childhood and pre-school education institutions

Summary

This paper aims at analysing the challenges of the reproductive function of the culture of (non-) conformity in early-childhood and pre-school education. Thereby, we mean quasi-collaborative relationships in which the often bogus collective harmony, non-questioning the actions of colleagues, avoiding conflicts, and economical time management are put in the forefront. In the introductory part, we analyse the potential of critical pedagogy as framework for considering the field of early-childhood and pre-school education. We moreover tackle different types of the operationalisation of cooperation, collegiality, and conflict in educational institutions, and offer an overview of empirical research pointing at the potential and the limitations of practicing different types of interpersonal relationships within them.

In the central part of the paper, we reflect on the contextual determinants of the culture of (non-) conformity, specifically found in early-childhood and pre-school education institutions. There is an emphasis on the increasingly pronounced trend of their professionalization and the parallel process of their schoolification, as well as the gender-related dimension of the system.

In the concluding part, we outline three main points of reflection: the polarity of focusing on short-term or long-term objectives of collective action; prioritizing personal or collective interests; and distinguishing between functional and dysfunctional conflicts in professional relations.

Keywords: critical pedagogy; collegiality; gendered nature of the system; professionalism; schoolification.

Izv. prof. dr. sc. Barbara Kušević
Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Ivana Lučića 3,
HR – 10 000 Zagreb
bkusevic@ffzg.unizg.hr

Izv. prof. dr. sc. Marija Bartulović
Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Ivana Lučića 3,
HR – 10 000 Zagreb
mbartulo@ffzg.unizg.hr