UNIVERZITET U BEOGRADU
FILOZOFSKI FAKULTET

Selena N. Vračar

ŠKOLA KAO ZAJEDNICA KOJA UČI IZ PERSPEKTIVE KULTURNO-ISTORIJSKE TEORIJE DELATNOSTI

doktorska disertacija

Beograd, 2026

UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF PHILOSOPHY

Selena N. Vračar

SCHOOL AS A LEARNING COMMUNITY FROM THE PERSPECTIVE OF CULTURAL-HISTORICAL ACTIVITY THEORY

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2026

Mentor:

dr Danijela Petrović, redovni profesor

Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Odeljenje za psihologiju

Članovi komisije:

dr Olja Jovanović, docent

Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

_____

dr Biljana Stanković, vanredni profesor

Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

_____

dr Nataša Simić, vanredni profesor

Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

_____

dr Bojana Dimitrijević, vanredni profesor

Univerzitet u Kragujevcu, Fakultet pedagoških nauka

_____

Disertacija je odbranjena dana _____ u Beogradu.

Zahvalnica

Ovo je rad o zajednicama, nastao u zajednici, namenjen zajednici. Kroz ovaj rad razvijala sam se profesionalno, ali i lično, a tema značaja zajednica postala je sržna za mene.
Na ovom mestu želim da izrazim zahvalnost svim mojim zajednicama koje su na neki način bile uključene u ovaj proces.
Najpre, želim da se zahvalim mojoj mentorki profesorki Danijeli Petrović, koja je moj profesionalni i akademski razvoj podsticala još od master studija. Profesorka, hvala Vam što ste me gurali nenametljivo i bili strpljivi u mom profesionalnom stasavanju i opredeljivanju. Veliku zahvalnost dugujem i svojoj komisiji. Hvala vam što ste mi pomogli da zavolim psihologiju (obrazovanja) i da o njoj mislim široko i duboko. Hvala vam i na sveukupnom trudu koju ste uložili u ovaj proces, od oblikovanja nacrta do oblikovanja završnog rada.
Zajedništvo sa profesorkom Jelenom Pešić jedno je od onih koje posebno cenim. Jelena, čast mi je što učim od Vas i sa Vama, i dragocene su mi sve razmene koje smo imale. Zahvalna sam na tome što su nam se putevi spojili.
Sanja Grbić osoba je za koju mi je teško da pronađem reči kojima bih izrazila zahvalnost za odnos i zajedništvo sa njom. Ovaj samostalni poduhvat, od započinjanja do ostajanja i opstajanja u radu, olakšala si stavljanjem u okvire zajedničkog. Za mene si bila tu bezuslovno, i profesionalno i lično, na čemu sam ti beskrajno zahvalna.
Zahvalnost dugujem i svim kratkotrajnim, ali značajnim, susretima. Zahvalna sam svima onima koji bi mi nakon nekog izlaganja dela rezultata iz doktorskog rada na nekoj konferenciji, prišli i podelili svoje ideje ili samo prišli zarad pružanja podrške. Oni su bili poput nekih stanica koji bi mi dodali malo goriva za dalji put rada, i to baš onda kad je trebalo.
Moj rad na izradi doktorske teze pratio je i moj nastavni angažman i rad sa studentima. Intenzivniji periodi rada na tezi koji su bili praćeni mojom uronjenošću u temu, naslanjali su se na moju potrebu da o radu pričam (sa svima). Zahvalna sam im što su mi bili sagovornici i tako pružali podršku.
Rad na tezi ponekad je značio da ne radim neke druge stvari, pa sam tako propustila nemali broj porodičnih i prijateljskih okupljanja. Oni kojima je do mene stalo, znali su da mi je ovo važno i imali su razumevanja. Zahvalna sam svom malom krugu velikih ljudi koji su me bodrili, koji su pričali sa mnom i koji su me podržavali u ovom poduhvatu.
Mama, tata, i moja Simi, hvala vam što ste moji najverniji navijači.
Ceo ovaj rad jeste o jednoj školi, a i pored toga, i ovde zaslužuju mesto. I to ne samo zato što su me primili i dali saglasnost za sprovođenje istraživanja u okolnostima kada je to bilo posebno izazovno. Vrata su za mene otvorili širom, i pustili me, kako sami kažu „u svaku poru škole". Za mene bi tamo uvek bilo mesto i stolica, čaj koji bi tetkica spremila ili kolač koji bi neko od osoblja podelio. Oni rade neumorno, srcem, i tu su za svako ljudsko biće koje pređe njihov prag. Vi ste moja inspiracija, zašto mislim (i dalje) da ima smisla baviti se obrazovanjem. Ovaj rad posvećujem vama.

ŠKOLA KAO ZAJEDNICA KOJA UČI IZ PERSPEKTIVE KULTURNO-ISTORIJSKE TEORIJE DELATNOSTI

Sažetak

Cilj rada bio je da se, na primeru jedne osnovne škole, ispita kako se dimenzije škole kao zajednice koja uči ostvaruju u delatnosti škole: kako ih posreduju elementi sistema delatnosti, koje ih kontradikcije prate i kako je istorijski oblikovan zatečeni model rada. Sprovedena je tromesečna etnografska studija u kojoj su kao tehnike za prikupljanje podataka korišćeni posmatranje sa učestvovanjem, neformalni razgovori i 20 polustrukturisanih intervjua. Građa je obrađena u skladu sa principima refleksivne tematske analize. Istorijska analiza oblikovanja sistema delatnosti pokazuje da je škola u jednom periodu imala razvijene dimenzije zajednice koja uči i da je njen objekat proširen na preispitivanje sopstvene delatnosti. Vremenom, dolazi do sužavanja objekta, uz sekundarne kontradikcije proistekle iz koncentracije nadležnosti na poziciji dugogodišnje direktorke i neformalizovanih pravila. Drugi istorijski period obeležen je sekundarnim kontradikcijama koje su vodile razvoju agensnosti aktera i aktivnostima otpora, okončanim odlaskom v.d. direktorke. Nasleđe oba perioda ključno je za razumevanje aktuelnog funkcionisanja sistema. U aktuelnom funkcionisanju motiv delatnosti je dobrobit učenika, koja se ne poklapa sa formalno artikulisanom misijom; samovrednovanje je svoje težište pomerilo na razmensku vrednost, a kvaternarne kontradikcije sa roditeljima i prosvetnom inspekcijom prodiru u elemente sistema. Međuljudski odnosi izdvajaju se kao ključni resurs očuvanja objekta. Zaključuje se da razvijenost dimenzija nije moguće proceniti u jednom vremenskom preseku, bez istorijske analize. Predlaže se da se kolektivno delanje usmereno na očuvanje ranije razvijenog modela rada odredi kao ciklus restauracije, a sistem kao zajednica koja uči u kriznom, privremenom obliku.

Ključne reči: kulturno-istorijska teorija delatnosti, škola kao zajednica koja uči, sistem delatnosti, kontradikcije, ciklus restauracije, samovrednovanje, međuljudski odnosi, dobrobit učenika, etnografija

---

DRUŠTVENO-HUMANISTIČKE NAUKE
PSIHOLOGIJA

SCHOOL AS A LEARNING COMMUNITY FROM THE PERSPECTIVE OF CULTURAL-HISTORICAL ACTIVITY THEORY

Abstract

The aim of the study was to examine, in one primary school, how the dimensions of the school as a learning community are realized: how they are mediated by elements of the system, which contradictions accompany them, and how the existing model of work was historically shaped. A three-month ethnographic study was conducted using participant observation, informal interviews and 20 semi-structured interviews. Data was analyzed using reflexive thematic analysis. The historical analysis shows that the dimensions of the learning community were at one time highly developed, with the school's object expanded to include questioning its own activity. Over time, the object narrowed, with secondary contradictions arising from the concentration of responsibilities in the position of the long-serving principal and from informal rules. The second period was marked by secondary contradictions that fostered actors' agency and actions of resistance, ending with the acting principal's departure. The legacy of both periods is key to understanding the system's current functioning. In the current functioning, the identified motive is students' well-being, which does not align with the formally stated mission; self-evaluation has shifted its focus to exchange value, while quaternary contradictions with parents and education inspectorate manifest in the school's elements. Interpersonal relationships emerge as the key resource for preserving the object. It is concluded that the development of these dimensions cannot be assessed at a single point in time without historical analysis. It is proposed that collective activity aimed at preserving the previously developed model of activity be defined as a cycle of restoration, and the system as a learning community in a temporary, crisis-mode form.

Keywords: cultural-historical activity theory, school as a learning community, activity system, contradictions, cycle of restoration, school self-evaluation, interpersonal relationships, student well-being, ethnography

SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES
PSYCHOLOGY

Sadržaj:

1. KONCEPT ZAJEDNICE KOJA UČI U ŠKOLSKOM KONTEKSTU 1
1.1. Zašto „zajednice koje uče”? 1
1.2. Od efektivnih škola do zajednica koje uče: kako stanje postaje proces 3
1.3. Poreklo termina i terminološko razgraničenje 4
1.4. Određenje koncepta - okvir Integrativnog modela škole kao zajednice koja uči 6
1.5. Istraživanja o efektima uspostavljanja škola kao zajednica koje uče 9
2. NOVI-STARI NAČIN DA PRIĐEMO ŠKOLAMA KAO ZAJEDNICAMA KOJE UČE: KULTURNO-ISTORIJSKA TEORIJA DELATNOSTI 10
2.1. Zašto proučavanje škola kao zajednica koje uči iz okvira kulturno-istorijske teorije delatnosti? 10
2.2. Osnovne postavke kulturno-istorijske teorije delatnosti 10
2.3. Primena kulturno-istorijske teorije delatnosti u istraživanjima škole 13
2.4. Argumenti koji podržavaju izbor KITD kao metateorijskog okvira ove studije 14
3. KONTEKST ISTRAŽIVANJA 17
3.1. Reformski procesi u obrazovanju u Srbiji od devedesetih godina 17
3.2. Normativni okvir rada škole 18
4. PREDMET I CILJEVI ISTRAŽIVANJA 20
4.1. Određenje predmeta istraživanja 20
4.2. Istraživački ciljevi 21
4.3. Istraživačka pitanja i hipoteze 21
4.3.1. Napomena o preoblikovanju istraživačkih pitanja 22
5. METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA 23
5.1. Opšti metodološki okvir 23
5.2. Odabir škole i učesnici 24
5.3. Proces prikupljanja podataka 25
5.4. Analiza podataka 31
5.4.1. Diskurzivna analiza kontradikcija 33
5.5. Refleksivna beleška 34

6. REZULTATI ISTRAŽIVANJA 45
6.1. Struktura izlaganja 45
6.2. Istorijsko oblikovanje sistema delatnosti 46
6.2.1. „Zlatno doba": model funkcionisanja škole u periodu Brankinog rukovođenja 46
6.2.2. „Škola se saginjati neće": ulazak novog aktera u sistem 84
6.3. Aktuelno funkcionisanje sistema delatnosti 139
6.3.1. Šta je svrha delatnosti? 139
6.3.1.1. „Ovde se bavimo decom": dobrobit učenika kao motiv delatnosti 139
6.3.1.2. „Ne želim više da se trošim": nastavnica i razilaženje u konstruisanju objekta 176
6.3.1.3. Nastavnici na zameni: pozicija nužna za sistem 183
6.3.1.4. „Ko će da radi u prosveti?": kontekst koji otežava reprodukciju objekta 191
6.3.2. Ko čini sistem i ko šta radi? 200
6.3.2.1. „Mi u hodu moramo da rešavamo probleme, a tek posle na veću mi iznosimo": stručni organi škole 200
6.3.2.2. „Što je žena za čoveka vrat, e to je ona za ovu školu": psiholog kao neformalni rukovodilac sistema 229
6.3.2.3. „Znam da bih to trebala da radim, a ne radim": pedagog između saglasnosti sa objektom i izostanka participacije u delatnosti 244
6.3.2.4. „Jesmo mi ovde fikusi?": Savet roditelja između savetodavne uloge i zahteva za odlučivanjem 252
6.3.3. Šta drži zajednicu na okupu? 261
6.3.3.1. „Tu je u stvari snaga ove škole": zajedništvo u kolektivu 261
6.3.3.2. „Desna ruka za sve": tetkica i neformalna podrška reprodukciji objekta 282
6.3.4. Čime sistem prati i vrednuje svoj rad? 293
6.3.4.1. „Iz šupljeg u prazno vrtimo": samovrednovanje kao instrument bez upotrebne vrednosti 293
6.3.4.2. „Ovde su fleksibilniji oko administracije": dokumentacija kao zahtev susednog sistema, a ne instrument rada 299
6.3.4.3. Sekretar: pravni okvir kao instrument i granica zajednice 304
6.3.4.4. Kancelarija PP službe: neformalni instrument reprodukcije motiva dobrobiti učenika 313

6.3.5. Sa kim je sistem u odnosu? 325
6.3.5.1. „Mi smo tu vrlo složni: roditelji su problem”: odnos škole i roditelja/staratelja učenika 325
6.3.5.2. „Ovo sa advokatima nismo imali”: roditelji i advokati u odnosu sa školom 337
6.3.5.3. „Zaključak svakog susreta je da treba da pišeš i pišeš”: škola i (vanredne) posete prosvetnih inspektora 342
6.3.6. „Škola u sigurnim rukama”: očuvanje kontinuiteta modela rada 353
7. ZAVRŠNA RAZMATRANJA 411
7.1. Razvoj i aktuelno funkcionisanje sistema u svetlu dimenzija škole kao zajednice koja uči 411
7.1.1. Reprodukcija i transformacije objekta u istorijskom razvoju sistema 411
7.1.2. Aktuelno funkcionisanje sistema 413
7.2. Da li je proučavani sistem primer škole kao zajednice koja uči? 422
7.3. Metodološka razmatranja primenjenih okvira u proučavanju škole kao zajednice koja uči 424
7.3.1. Okvir etnografije: značaj terenskog rada 424
7.3.2. Kulturno-istorijska teorija delatnosti: doprinosi i slabosti sistemske orijentacije 426
7.4. Doprinosi studije i pravci razrade teorijsko-metodološkog okvira 427
7.4.1. Empirijski doprinosi 427
7.4.2. Teorijski doprinosi i pitanja koja ova studija otvara 429
7.4.3. Doprinos u razmatranju odnosa istraživanja i prakse 431
7.5. Ograničenja studije 433
Literatura 435
Prilozi 445

1. KONCEPT ZAJEDNICE KOJA UČI U ŠKOLSKOM KONTEKSTU

Kako će izgledati škola u budućnosti? Da li će uopšte postojati škola u obliku u kom je danas poznajemo?
Prema jednom od mogućih scenarija (OECD, 2001), škola kao dinamička organizacija, predstavlja snažnu silu koja ima jasan pravac kretanja, a koji uspostavlja i održava zahvaljujući jakoj podršci šire društvene zajednice. To je škola u kojoj je kvalitet obrazovanja izuzetno važan. Nastavni plan i program su zahtevni, a nastavnici imaju visoka očekivanja od svojih učenika. Dostupnost kvalitetnog obrazovanja za sve učenike, tj. pravednost obrazovanja, drugi je važan temelj funkcionisanja ove škole. Da bi se postavljeni ciljevi ostvarili, obrazovna praksa je predmet kontinuiranog promišljanja, a eksperimentisanje i inovacije se vide kao vrlo poželjne. Nastavnici u ovakvim školama su motivisani da rade svoj posao, i to ne samo spoljnim potkrepljivačima, već zadovoljstvo crpe pre svega iz samog bavljenja nastavnim procesom. U skladu sa tim, oni neprestano unapređuju svoje kompetencije, i generalno, u školi se neguje kultura profesionalnog razvoja. Razne situacije predstavljaju mogućnost za nastavnika da proširuje svoja domeno-specifična znanja, kao i didaktičko-metodičke kompetencije. Saradnja među nastavnicima vidi se kao neizostavan resurs profesionalnog razvoja. Nastavnička profesija u društvu ima status poželjne profesije, a obrazovanje se u društvu ceni. Društvo ima poverenje u obrazovne institucije i aktere, i obrazovnom procesu daje moralnu, ali i materijalnu podršku. Različite promene koje se dešavaju na u društvu oslikavaju se i u školi, odnosno škola ne ostaje izolovano ostrvo, već sistem koji reaguje na promene i prilagođava se njima.
Škola koja funkcioniše na ovakav način opisuje se kao zajednica koja uči. Danas ovakva škola predstavlja poželjnu viziju škole budućnosti (OECD, 2020), i kao takva biće predmet proučavanja u ovom radu.

1.1. Zašto „zajednice koje uče”?

Jednu tipičnu školu odlikuje veliki broj elemenata i sadržaja, koji su međusobno povezani na složeni način. Pre svega, školu čine različiti pojedinci koji u njoj zauzimaju različit položaj, a samim tim imaju i različitu ulogu. Škola ima svoju funkciju, a različite individualne i kolektivne aktivnosti čine temelj njenog delovanja. Različite aktivnosti koje se realizuju u školi zahtevaju određene uslove, od materijalno-tehnoloških, preko prostornih i vremenskih, do uslova u pogledu kadra. Ostvarivanje različitih aktivnosti i normativno je određeno, pri čemu se zbog kompleksnosti procesa izdvaja posebno i komponenta upravljanja i rukovođenja školom. U pokušaju sistematizacije brojnih komponenata škole, Hebib (2009) predlaže podelu na: a) socijalni sistem škole (ili socijalnu strukturu škole), b) školski program, tj. aktivnosti i procese koji se u školi realizuju; c) organizaciju rada i života škole i d) upravljanje i rukovođenje školskim radom i životom.
Razmatrajući doprinos različitih komponenata škole, jedan od opštih zaključaka o učenju učenika odnosi se na to da, od faktora na koje možemo uticati, nastavnici i podučavanje imaju najveći uticaj (Guskey, 2002; Hattie, 2003). Budući da su okarakterisani kao nosioci obrazovnog procesa, nastavnici predstavljaju važan fokus istraživača, donosioca obrazovnih politika i onih koji nastavnicima pružaju smernice za dalji rad (OECD, 2019). Međutim, zadržavanje isključivo na bavljenju nastavnicima čini se nepotpunim kada pristupamo pitanju obrazovanja u školskom kontekstu. Fokusirajući se samo na nastavnike stvaramo lažnu, uprošćenu sliku obrazovnog procesa, propuštajući da vidimo kako *relacije* među različitim školskim akterima oblikuju obrazovni proces

(Kruse et al., 1994). Nastavni proces smešten je u kompleksnom okruženju koje zahteva sagledavanje uloge i delovanja svih obrazovnih aktera. Nastavnici ne deluju u vakuumu i nisu izolovana ostrva, tj. njihov rad posredovan je socijalnim interakcijama, te opštom klimom škole, interakcijom date ustanove sa lokalnom zajednicom itd. Nastavnici, direktori, administrativno osoblje, pedagoško-psihološka služba i ostalo osoblje zajedno čine školsku zajednicu, a delovanje svakog od njih je u vezi sa učenjem i napredovanjem učenika (Conzemius & O'neill, 2001). Npr. direktori škole, najčešće indirektno, preko uspostavljanja jasne misije i vizije, podsticanja saradnje u kolektivu i pružanjem podrške nastavnicima u profesionalnom razvoju utiču na unapređenje učeničkih postignuća. Administrativno osoblje može obezbediti efikasne administrativne procedure, ostavljajući time više prostora za bavljenje pedagoškim aktivnostima. Psiholozi i pedagozi mogu delovati kao savetnici koji će sa nastavnicima diskutovati o pedagoškim izazovima i osmišljavati strategije kao odgovor na iste. Konačno, uspostavljanje snažnog partnerstva sa lokalnom zajednicom, kroz razmenu resursa i ideja, ima za ishod podizanje efektivnosti obrazovnog procesa. Kada u proučavanju škole uzimamo u obzir isprepletanost uticaja svih aktera, koji zajedno rade na postizanju obrazovnih ciljeva, školu posmatramo kao zajednicu (koja uči) (Reichstetter, 2006).

Pored navedenog argumenta o neuspehu reformi nastavničke profesije, kada se fokusiraju samo na nastavnike bez razmatranja šireg školskog konteksta, Bjelačic i Kolins (Bielaczyc & Collins, 1999) izdvajaju nekoliko argumenata koji direktno idu u prilog ideji o smislenosti bavljenja širim obrazovnim kontekstom, konceptualizovanim kao *zajednice koje uče*. Prvi podrazumeva usvajanje konstruktivističkog pogleda na usvajanje znanja i kompetencija i odnosi se na to da se znanje ne asimiluje, nego pre svega konstruiše u interakciji sa drugim socijalnim akterima. Do učenja dolazi kroz učešće u zajedničkom procesu sociokulturne aktivnosti, u kojoj su svi akteri aktivni učesnici. Dalje, praksa zajednice koja uči postaje model za sve učesnike, odnosno omogućava da se izgradi ideja o kontinuiranom bavljenju obrazovnim procesima kroz prizmu zajedničkog reflektovanja i isprobavanja novih praksi. Na taj način, odgovara se na jedan od ključnih zadataka obrazovanja, a to je izgradnja orijentacije ka učenju kako se uči, i to kroz kolaboraciju. Konačno, proces globalizacije eksponencijalno napreduje, što pred učesnike procesa učenja neizbežno postavlja zahtev da razviju veštine uključivanja i integrisanja veoma različitih perspektiva koje donose pripadnici različitih kultura. Potrebno je da škola bude u dovoljnoj meri fleksibilna kako bi adekvatno odgovorila na promene koje nastaju u njenom okruženju. Ovim argumentima, dodaje se još jedan a koji se odnosi na važnost povećanja autonomije samih škola (spram centralizovanog i homogenog „recepta" za upravljanje svim školama), koji je podržan transformacijom škola u zajednice koje uče (Cranston, 2009; Hood, 2001, prema Desurmont & Coghlan, 2007). Školska autonomija kao ideja i praktično rešenje omogućava školskim akterima da načela definisana na nivou obrazovnih politika prevedu u prakse prilagođene specifičnostima konkretne školske zajednice. Prilagođavanje konkretnom školskom kontekstu zauzvrat doprinosi valjanom i efektivnom sprovođenju datih praksi. Posmatrani zajedno, različiti argumenti u prilog transformacije škole kao zajednice koja uči, stapaju se u jedan objedinjeni a koji sugeriše da tako uspostavljena škola odgovara zahtevima ne samo profesionalnog, nego i života generalno u 21. veku.

1.2. Od efektivnih škola do zajednica koje uče: kako stanje postaje proces

Otprilike jedan vek nakon uvođenja obaveznog obrazovanja na tlu Zapadne Evrope i Sjedinjenih Američkih Država, počinje sistematsko istraživanje efektivnosti škola. Snažan istraživački pokret bio je vođen izveštajem iz 1966. godine u kom je jedan od glavnih zaključaka bio da „škole ne utiču na učenička postignuća" (Coleman, 1966, prema Lezotte, 2001). Pokret koji je usledio nazvan je Pokret efektivnih škola (engl. effective schools movement), a njegov osnovni cilj sastojao se u utvrđivanju nalaza koji bi govorili u prilog delovanja škole na učenička postignuća. Kao specifični cilj pokreta, definisana je identifikacija svih korelata uspešnosti škola. Posledično, identifikovane uspešne škole bi postale model za druge, manje uspešne škole (Lezotte, 2001). Potrebno je napomenuti i da je uniformna evaluacija efektivnosti škola bila delom omogućena zahvaljujući uvođenju standardizovanih testova za merenje postignuće učenika. Rezultati velikog broja sprovedenih istraživanja ukazivali su na značajnu ulogu škole u oblikovanju obrazovnih postignuća učenika (Edmonds, 1982). U okviru Pokreta mapirane su zajedničke karakteristike efektivnih škola: jasna misija, pedagoško liderstvo, usmerenost na nastavu i učenje, kontinuirano praćenje napredovanja učenika, jačanje prava i odgovornosti učenika, visoka očekivanja nastavnika, nagrade, sigurna i uređena školska sredina, saradnja sa porodicom i uspostavljanje zajednice učenja (Edmonds, 1982; Sammons, 1995). Inovativnost pristupa ogledala se u tome što je, po prvi put, *kao jedinica analize uzeta škola u celini* (a ne pojedinačni učenik ili specifična grupa učenika). Međutim, Pokret je imao nekoliko ograničenja (Coppieters, 2005): efektivnost je definisana isključivo uspehom učenika na standardizovanom testu - zanemarivan je način ostvarivanja prosečnog uspeha, kao i vanškolskih činilaca. Dalje, izostala su kvalitativna istraživanja, a koja bi omogućila dublje razumevanje toga kako školska sredina postaje efektivna. Konačno, i sami korelati su definisani kategorijalno - pratilo se isključivo da li data karakteristika predstavlja karakteristiku efektivne škole ili ne. Implicitna pretpostavka je bila da identifikovana karakteristika ima uniformno ispoljavanje, unapred definisan tempo i dinamiku promene, a zanemareno je njeno različito ispoljavanje u različitim školskim kontekstima (Coppieters, 2005).

Suprotno ovakvom analitičkom proučavanju, javljaju se pokušaji primene teorije sistema kao dinamičkog pristupa u objašnjavanju funkcionisanja i menjanja škola (Coppieters, 2005). Sistem se najčešće određuje kao kompleks elemenata u interakciji (Bertalanffy, 1968, prema Hebib, 2009), pa se težište analize pomera sa pojedinačnih elemenata na odnose među njima. Odnosno, sistem, kao celina, ne svodi se na zbir svojih delova. Granice sistema su propustljive i promenljive, jer u sistem ulaze svi akteri koji su na neki način uključeni u njegovo funkcionisanje, a stalna razmena sa okruženjem čini njegovu promenljivost trajnim stanjem. Takav sistem ima svoju istoriju, koju je potrebno uzeti u obzir, ali se njegov razvoj ne može precizno predvideti, budući da se kompleksni sistemi menjaju iznutra, oslanjajući se na lokalne kapacitete, autonomiju i samoorganizaciju (Seel, 1999, prema Coppieters, 2005). Primenom teorije sistema u proučavanju škola, dolazi do *promene značenja dobre škole* uspostavljene u okviru Pokreta efektivnih škola. Ključni doprinos istraživača koji su zagovarali novi pristup bio je u usmeravanju na *specifičnost* delovanja prepoznatih karakteristika dobre škole u različitim školskim zajednicama, uz dodatni fokus na istraživanje njihovih *interakcija*. Istraživači su, osim postignuća učenika (kognitivne dimenzije), počeli da uzimaju u obzir i druge važne ishode, poput dobrih međuljudskih odnosa i uvažavanja (afektivnu dimenziju), kao i misiju i viziju škole (ideološku dimenziju). Za dobre škole počinje da se vezuje termin škole kao *zajednice koja uči* (Myers & Simpson, 1998, prema Schussler, 2003). Njeni važni

aspekti viđeni su kao *dimenzije* (a ne kao kategorije), a samo razumevanje ovih aspekata postalo je fluidno, kontekstualno specifično (a ne uniformno i rigidno). Snažnu ilustraciju ovih promena daje Šasler (Schussler, 2003), kontrastirajući deklarativno prisutne elemente zajednice koja uči, nasuprot realnom praktikovanju tih elemenata. Šasler (Schussler, 2003) postavlja pitanje da li je opravdano da za školu koja ima jasno definisanu misiju koja je vidljiva u školskim dokumentima direktno i indirektno, sa kojom je celokupno školsko osoblje upoznato i zna je napamet, kažemo da je efektivna škola? Autor problematizuje moguće različito razumevanje date misije škole, te postojanje praksi koje su u njenoj suprotnosti, odnosno postavlja pitanje da li postavljenja misija zaista predstavlja element koji oblikuje funkcionisanje škole ili su to samo slova na papiru. Iz navedenog, jasno je da je postojanje neke karakteristike (varijable) nedovoljno kada želimo da opišemo samo funkcionisanje škole. Promena ka razumevanju škole kao zajednice koja uči podrazumeva da fokus pomeramo na pitanje ne karakteristika i ishoda, već na same *procese*, odnosno na pitanje kako se dati procesi ostvaruju.

1.3. Poreklo termina i terminološko razgraničenje

Preuzimanje koncepta zajednice koja uči[1] iz korporativnog sektora (Senge, 1990; Senge et al., 2012) za posledicu je imalo inicijalno veoma široko definisanje ovog termina, pa su, tako, zajednice koje uče shvaćene kao „mesta na kojima ljudi neprestano proširuju svoju sposobnost da stvore rezultate koje zaista žele, u kojima se neguju novi i prošireni modeli mišljenja, u kojima je oslobođena kolektivna težnja i u kojima ljudi neprestano uče kako da uče zajedno" (Senge, 1990, str. 3).

Örtenblad (2004), kao još jedan od često citiranih autora u ovoj oblati, izdvaja četiri elementa koji čine zajednicu koja uči: učenje delanjem, a kojim se znanje povezuje direktno sa praktičnim iskustvom, odnosno ono proističe iz praktičnog rada; učenje na nivou zajednice, a koje se tiče skladištenja znanja relevantnih za zajednicu i njen rad, u okviru same zajednice; klima učenja, a koja se odnosi na postojanje kulture na nivou zajednice koja podržava učenje svih; struktura učenja, a koja podrazumeva da zajednica ima fleksibilnu strukturu koja dozvoljava promene.

Strajk (Strike, 2004) doprinosi daljem konceptualnom razumevanju kroz isticanje rada zajednice koja uči na tzv. obrazovnom projektu, tj. deljenoj viziji ishoda obrazovnog procesa. Koherentnost i kohezija kao konceptualni elementi, briga kao afektivni i kontakt kao strukturalni element, predstavljaju zajedno elemente zajednice učenja. Koherentnost podrazumeva postojanje vizije koju dele svi članovi zajednice, kao i postojanje zajedničkog jezika i razumevanja, dok se kohezija odnosi na zajedničko ostvarivanje postavljene vizije. Briga za učenike predstavlja naredni nužni element, dok se element kontakta odnosi na mogućnost uspostavljanja redovne interakcije među članovima, a koji posledično olakšavaju individualizaciju i brigu.

Dodatno proširujući/uopštavajući konceptualizaciju zajednice koja uči, Vest i Vilijams (West & Williams, 2017) predlažu sveobuhvatan okvir zasnovan na četiri definišuće karakteristike ili granice pojma, a to su: pristup, odnosi, vizija i funkcija. Granica pristupa adresira zahtev fizičke ili virtuelne prisutnosti u zajednici učenja. Druga granica, odnosi, fokus pomera na veze i doživljaj pripadnosti pojedinačnih članova datoj zajednici. Treća granica, vizija, tiče se domena deljene misije ili ciljeva zajednice učenja, tj. toga da članovi zajednice imaju zajedničko razumevanje ciljeva ka kojima teže.

[1] U korporativnom sektoru umesto zajednica koja uči, češća je upotreba termina organizacija koja uči (engl. learning organization). U nastavku teksta dato je pojašnjenje odnosa između ova dva termina, kao i odluka o terminu koji koristim u radu.

Konačno, granica funkcije odnosi se na organizaciju i strukturu zajednica koje uče, tj. uslov koji se tiče toga da zajednica bude organizovana tako da je usmerena na određeni cilj ili funkciju.
Za razliku od prethodno navedenih određenja koji pretenduju na (sve)obuhvatnost, drugi autori se pre usredsređuju na pojedine aspekte funkcionisanja zajednica koje uče. Tako na primer, Bjelačic i Kolins (Bielaczyc & Collins, 1999) ističu da ovakve zajednice razvijaju sopstveni *jezik*, koji se ne odnosi samo na konkretne sadržaje i veštine, već se odnosi na metakognitivne procese - artikulaciju procesa učenja, planova, ciljeva, pretpostavki i tome slično.
Kritički sagledavajući dosadašnja razmatranja, možemo reći da se jedan aspekt maglovitosti termina zajednice učenja tiče različitih karakteristika/dimenzija koje autori uzimaju u razmatranje prilikom definisanja pojma.
Drugi aspekt maglovitosti termina odnosi se na problem postavljanja jasnih granica značenja samog koncepta. Jasno razlikovanje sličnih pojmova čini se kao imperativ jasnijeg i nijansiranijeg razumevanja svakog pojma. Ova preciznost, zauzvrat, unapređuje donošenje odluka i rešavanje problema unutar discipline, čime značajno doprinosi napretku kako znanja tako i praktične primene (West & Williams, 2017). Međutim, u terminološkom polju vlada tolika zbrka, da ne samo da ne postoji opšteprihvaćena definicija datog koncepta, već postoje značajne razlike u karakteristikama koje se podvode pod dati koncept, kao i u nivou opštosti/apstraktnosti/obuhvatnosti koncepta. Dodatno, mnoštvo srodnih pojmova se nesistematično koristi, te u tom smislu različiti koncepti se nekad odnose na različite fenomene, a nekad na iste.
U okviru terminološkog polja ovog rada, ključno područje koje zahteva pažnju je pravljenje razlike između pojmova organizacije koja uči (engl. learning organization) i pojma zajednice učenja (engl. learning community).
Dok su se prethodna određena odnosila na pojam organizacije koja uči, osvrnimo se sada na pojam zajednice učenja.
Ideja zajednica učenja ima svoje korene u Djuijevoj koncepciji razvoja i obrazovanja, a koja se konkretno naslanja na ideju inherentne socijalne prirode učenja (Cahan, 1994; Kilpatrick et al., 2003). U najširem smislu zajednice učenja povezuju aktivnost individue sa aktivnošću kolektiva čiji je ta individua, deo (Hiatt-Michael, 2001). Dok se socijalna komponenta, zajednička za oba prethodno navedena autora čini važnom, postavlja se pitanje povezanosti koncepta zajednice učenja sa postignućima učenika. Upravo Šasler (Schussler, 2003) pozicionira unapređenje obrazovnih postignuća kao fundamentalno prilikom definisanja zajednice učenja. „Iako škola može da postoji kao zajednica koja je prijatna, u kojoj se učenici osećaju cenjeno i poštovano, ona nije zajednica učenja ukoliko ne naglašavanja obrazovanje i visoka akademska postignuća" (Schussler, 2003, str. 506).
Kao što se može primetiti, ranije navedena određenja škole kao zajednice koja uči gotovo su identična širim određenjima zajednice učenja, koja zajednicom učenja smatraju školu u celini. Razlika se zadržava tek na nivou užih određenja. Prema razmatranjima pojedinih autora (npr. Hiatt-Michael, 2001), čini se da se razlika između „organizacije" i „zajednice" pravi prema tome da li je u prvom planu afektivna ili kognitivna dimenzija. Važnost interpersonalnih odnosa pre se dovodi u vezu sa terminom zajednice učenja, dok se ostvarivanje postavljenog cilja pre vezuje za termin organizacija koja uči. Druga razlika, kako čini se, tiče se nivoa razmatranja. Za pojedine autore (npr. Strike, 2004), školu se može posmatrati kao zajednicu učenja, ali samo ukoliko je reč o mala škola. Drugi (npr. Watkins, 2005), zajednicama učenja smatraju odeljenja, a školu vide kao zajednicu, odnosno kao kontekst za uspostavljanje zajednica učenja na nivou odeljenja. Drugim rečima, zajednica učenja

može biti određena na različitom nivou opštosti: može biti uspostavljena na nivou odeljenja ili, šire, na nivou cele škole (Busher, 2005).
S obzirom na značaj afektivne dimenzije, i imajući u vidu da se njenim isticanjem ne negira kognitivna dimenzija, u ovom radu biće korišćen termin zajednica, umesto termina organizacija. Pored toga, u skladu sa tendencijama prisutnim i kod drugih autora (npr. Kearney & Zuber-Skerritt, 2012), koncept zajednice učenja biće korišćen u sklopu koncepta zajednice koja uči, a kao relevantna literatura biće korišćena ona koja se odnosi na nivo cele škole, bez obzira da li koristi termin organizacija koja uči ili zajednica učenja.
Još jedan koncept spram kog je potrebno postaviti granicu u odnosu na koncept zajednice koja uči, jeste koncept profesionalne zajednice učenja (engl. professional learning community). Na najopštijem nivou, onaj koncept podrazumeva postojanje kulture kolaboracije nastavnika (Antinluoma, et al., 2018; Stoll, et al., 2006). Koncept počiva na pretpostavkama da nastavnici najbolje uče/unapređuju svoju praksu kroz kritičko razmatranje sopstvene prakse, a uz potporu onih sa kojima tu praksu dele, te da angažovanje u razmenama sa drugim nastavnicima dovodi do unapređenja njihovih znanja, a posledično i postignuća učenika (DuFour, 2004). Razmatrajući koncept profesionalne zajednice učenja u odnosu na zajednicu koja uči, pratićemo onu liniju istraživača po kojoj profesionalna zajednica učenja postoji u zajednici koja uči, tj. da je postojanje zajednice koja uči nužno da bi postojala profesionalna zajednica učenja (npr. Thompson et al., 2004).

1.4. Određenje koncepta - okvir Integrativnog modela škole kao zajednice koja uči

Predstavljene karakteristike sažimaju se u različite modele zajednice koja uči. Model na koji ćemo se oslanjati u ovom radu je *Integrativni model škole kao zajednice koja uči* (Kools & Stoll, 2016). Izabrani model oslanja se na modele koje su prethodno predložili drugi autori, pre svega Votkins i Marsik (Watkins & Marsick, 1999) i Ertenblad (Örtenblad, 2004), ali i generalno na literaturu koja se odnosi na zajednice koje uče, i to ne samo u obrazovnom sektoru (Kools & Stoll, 2016). S obzirom da u ovom trenutku, a na osnovu pregleda literature, ne postoji obuhvatniji model koji se odnosi na obrazovni kontekst, pomenuti model će biti predstavljen u nastavku i, kao takav, biće oslonac proučavanja škola kao zajednica koje uče u ovom radu. Kao dodatni argument odabira ovog modela, izdvaja se instrument za procenu razvijenosti škole kao zajednice koja uči, a koji je konstruisan na temeljima modela (Kools & Stoll, 2016).
Integrativni model obuhvata 7 dimenzija od kojih se svaka sastoji iz nekoliko podležnih elemenata. Ove dimenzije shvaćene su kao *aktivnosti* potrebne za transformaciju škole u zajednicu koja uči. Dodatno, sve dimenzije prožimaju teme poverenja, vremena, tehnologije i zajedničkog promišljanja (npr. timovi, sastanci), koje su viđene kao *potporne strukture* u ostvarivanju takvog funkcionisanja škole u praksi (Kruse et al., 1995, prema Fullan, 2006; Hord, 2004; Hord & Sommers, 2008; Leclerc et al., 2012; Louis et al., 1996). U nastavku će ukratko biti predstavljene ove dimenzije.
Razvoj zajedničke vizije usmerene na učenje svih učenika u fokus postavlja obezbeđivanje prilika za učenje koje vode unapređivanju obrazovnih ishoda. Kao ishodi vidi se i pravednost i kvalitet, kako u pogledu razvoja kognitivnih, tako i socio-afektivnih aspekata razvoja. Kroz delanje koje karakteriše doživljaj deljene svrhe i vrednosti, učenicima se pruža podrška u razvijanju onih kompetencija koje omogućavaju snalaženje u kompleksnom i promenljivom okruženju. Ovu karakteristiku, kao jednu od najopštijih karakteristika zajednice koja uči, ističu i drugi autori (npr. Bolam et al., 2005; Goh, 1998; Kruse et al., 1994; Silins et al., 2002).

Podrška kontinuiranom profesionalnom učenju obuhvata obezbeđivanje prilika za učenje u samoj ustanovi, ali i izvan ustanove (na obukama, univerzitetskim kursevima itd.) kako bi nastavnici stekli kompetencije potrebne za kritičko preispitivanje i promenu ustaljenih praksi. Ovako shvaćeno, stručno usavršavanje se zasniva na povratnim informacijama i evaluacijama kojima se obezbeđuje efektivnost procesa usavršavanja. Posebna pažnja se posvećuje nastavnicima kojima je potrebna podrška mentora prilikom uvođenja u posao. Dalje, ova dimenzija podrazumeva i samostalnost nastavnika prilikom procene vlastitih potreba za stručnim usavršavanjem. Kako pojedini autori naglašavaju, profesionalni razvoj pojedinaca povoljno deluje na zajednicu u celini, s obzirom da razvijena znanja i kompetencije može primeniti na razvoj cele ustanove, tj. škole (Coppieters, 2005; Kirkham, 2005; Silins et al., 2002).

Promovisanje saradnje i timskog učenja ima nekoliko elemenata, od kojih je prvi zajedničko promišljanje i profesionalno delovanje - deljenje ličnih uvida o procesu nastave i učenja prati refleksivni dijalog i zajedničko rešavanje novonastalih problema. Da bi ovo bilo moguće, potreban je drugi element, koji se odnosi na kulturu ustanove - pozitivan odnos prema saradnji, poverenje i međusobno poštovanje kao sržne vrednosti školske zajednice. Ukratko, ova dimenzija se odnosi na izgradnju zajedništva među članovima kolektiva. Izdvajanje vremena i drugih resursa (poput ustaljenog termina za timske sastanke, sesije učenja, opservacije časova, i sl.) za realizaciju prakse kolaboracije i timskog učenja poslednji je ključan element ove dimenzije. Značaj refleksivnog dijaloga, deprivatizacije prakse i deljene odgovornosti ističe veliki broj autora (npr. Bolam et al., 2005; Fullan, 1995; Hamzah et al., 2011; Hargreaves, 1994; Kruse et. al., 1994; Schechter & Qadach, 2012; Smylie, 1994).

Uspostavljanje kulture koja podržava istraživanje i inovacije podrazumeva da se samounapređenje zasniva na ciklusima istraživanja novih, boljih praksi. Kako bi se to realizovalo, potrebna je usmerenost na eksperimentisanje, koja uključuje: toleranciju na neizvesnost, sposobnost razmatranja različitih perspektiva, razmenu iskustva sa kolegama i zajedničko učenje. Ovaj stav neizostavno podrazumeva otvoren um za one koji stvari rade drugačije nego uobičajeno, kao i podršku i zaštitu škole onima koji testiraju inovacije. Budući da su, prilikom inovacija i preuzimanja rizika, greške neizbežne, potrebno je prema njima se odnositi kao prema prilikama za učenje, a ne kao profesionalnom neuspehu koji treba sankcionisati. O ovome govore različiti istraživači u oblasti obrazovanja (Coppieters, 2005; Paletta, 2011; Silins et al., 2002).

Uspostavljanje sistema za prikupljanje i razmenu znanja odnosi se na donošenje informisanih odluka, odnosno delanje zasnovano na podacima. Svi podaci, primeri dobre i loše prakse, su dostupni svim članovima kolektiva i postaju predmet analize, na osnovu čega se donose dalje odluke. Utvrđeni planovi aktivnosti se ukrštaju sa rezultatima analize, da bi se zatim radile korekcije inicijalnih planova obezbeđujući tako napredovanje ka ostvarivanju postavljenih ciljeva. Prethodno navedeno podrazumeva i postojanje razrađenih procesa, strategija i strukture prikupljanja i skladištenja datih podataka. Osim internih, dragoceni su i od značaja podaci dobijeni od strane eksternih izvora. Ovo je jedan od ključnih elemenata koji omogućava unapređenje funkcionisanja ustanove.

Učenje sa i od širih sistema spoljašnjeg okruženja podrazumeva da škole nisu „vakuumirane", „konzervirane" zajednice, već otvoreni sistemi koji grade i čuvaju svoje resurse formiranjem mreže saradnika i pravovremenim reagovanjem na (socijalne, političke, ekonomske) prilike i izazove iz šireg okruženja. U ovom procesu, među ključne saradnike ubrajaju se roditelji i staratelji učenika - škole sa porodicama partnerski sarađuju u organizovanju školskog funkcionisanja. Kontinuirani profesionalni razvoj ne završava se među zidovima školske zgrade, već se proteže i na horizontalnu

razmenu sa akterima iz drugih škola koje čine deo saradničke mreže. U cilju učenja, unapređenja podrške učenicima i obezbeđivanja finansijske potpore razvoju, škole grade partnerstva sa visokoškolskim ustanovama, državnim ustanovama, nevladinim organizacijama i lokalnim privrednicima (Bolam et al. 2005, Stoll et al. 2006). U ovom procesu, škole se snažno oslanjaju na informaciono-komunikacione tehnologije, koje unapređuju komunikaciju i fizički izolovanijim školama omogućavaju participaciju u širim „sistemima koji uče".

Negovanje liderstva usmerenog na učenje podrazumeva one aktivnosti lidera koje su orijentisane na unapređivanje obrazovnog procesa (Hamzah et al., 2011; Kirkham, 2005; Leithwood et al., 1998; Silins et al., 2002), pri čemu se uticaj direktora vidi kao drugi najznačajniji faktor uspeha efektivnih škola (Hallinger, 2011; Leithwood et al., 2008; Pont et al., 2008; Robinson et al., 2008). Direktori svoj uticaj na obrazovna postignuća učenika ostvaruju pre svega indirektno, preko niza uspostavljenih struktura i procesa koji jačaju kapacitet škole i tako doprinose unapređenju kvaliteta nastave (Hallinger & Heck, 2011; Leithwood et al., 2010). Direktor obezbeđuje da su aktivnosti ustanove usaglašene sa ciljevima, misijom i vizijom ustanove. Kao krovni element zajednice koja uči, lider podržava uspostavljanje kulture poverenja u kolektivu, kao i struktura koje promovišu saradnju i orijentaciju na postizanje svrhe delatnosti škole, što podrazumeva da je i on sam spreman da modeluje istraživački pristup radu. Njegova uloga u uspostavljanju kolaborativne klime naročito je važna kada osoblje pruža otpor promenama. Isto tako, on otvara i vrata komunikacije i podstiče saradnju sa eksternim akterima, naročito u pokušajima da unapredi blagostanje i postignuće učenicima iz marginalizovanih grupa i učenicima koji imaju potrebu za dodatnom podrškom. Kako to OECD prepoznaje (Kools & Stoll, 2016), lider koji uživa poverenje i ugled od strane roditelja i šire lokalne zajednice i koji kroz distribuiranje procesa odlučivanja unapređuje samoefikasnost i zadovoljstvo poslom nastavnika, naročito je značajna karika u uspostavljanju škole kao zajednice koja uči.

Obuhvatnost i detaljnost prikazanog Integrativnog modela u isto vreme predstavlja njegovu i olakšavajuću i otežavajuću karakteristiku. U cilju smanjivanja kompleksnosti modela i pojednostavljivanja analize podataka, pokušala sam da izdvojim one dimenzije Modela koje se čine najrelevantnijim. Prilikom konstruisanja definicije, vodila sam se i elementima koji se najčešće navode u radovima drugih autora - doživljaj zajedništva (kriterijum pristupa, Vest i Vilijams (West & Williams, 2017)), afektivni odnosi među članovima kolektiva (kriterijum brige, Strajk (Strike, 2004)), usmerenost na učenička postignuća i deljena misija i vizija škole (kriterijumi kognitivna dimenzija i ideološka dimenzija, Šasler (Schussler, 2003)), preispitivanje prakse (kriterijum učenja na nivou zajednice, Ertenblad (Örtenblad, 2004). U skladu sa prethodno navedenim, pod konceptom zajednice koja uči podrazumevaću školu u kojoj postoje razvijeni *dobri međuljudski odnosi,* koja planirano i *koordinisano dela* u interesu učenika, vođena zajedničkom *misijom i vizijom*, i koja prolazi kroz *cikluse samoevaluacije* i samounapređenja. Istaknuti delovi u definiciji vide se kao ključni nosioci koncepta škole kao zajednice koja uči i direktno su povezani sa dimenzijama OECD modela: razvoj zajedničke vizije, promovisanje kolaboracije, uspostavljanje sistema za prikupljanje i razmenu znanja.

1.5. Istraživanja o efektima uspostavljanja škola kao zajednica koje uče

Dok sa jedne strane imamo obilje literature koja naglašava važnost uspostavljanja škole kao zajednice koja uči, sa druge strane, empirijska potvrda takvih tvrdnji je oskudna (Kools & Stoll, 2016; Stoll & Kools, 2017). U pregledu literature koju daju Stol i Kols (Stoll & Kools, 2017), tek 5 od 32 identifikovane studije koje za predmet proučavanja imaju školu kao zajednicu koja uči, tiču se efekata funkcionisanja tako uspostavljenih škola na postignuće učenika.

U jednom od kasnijih radova (Hesbol, 2019), ustanovljena je povezanost percepcije škole kao zajednice koja uči od strane direktora i njegove samoefikasnosti. Jedan zanimljiv rad tiče se mogućnosti za uspostavljanje prakse škole kao zajednice koja uči na nacionalnom nivou u Grčkoj (Koutouzis & Papazoglou, 2022). Nedavno objavljena velika studija sekundarnih analiza TALIS podataka (Gouëdard et al., 2023) govori u prilog povezanosti samoefikasnosti nastavnika i njihovog zadovoljstva poslom sa funkcionisanjem škole kao zajednice koja uči. Samoefikasnost nastavnika je najsnažnije povezana sa dimenzijama „Razvoj zajedničke vizije usmerene na učenje svih učenika" i „Promovisanje saradnje i timskog učenja". Sa druge strane, čini se da je zadovoljstvo poslom nastavnika najviše povezano sa dimenzijama „Razvoj zajedničke vizije usmerene na učenje svih učenika" i „Negovanje liderstva usmerenog na učenje".

Relevantan izvor podataka predstavljaju nalazi o efektima primene OECD Integrativnog modela škole kao zajednice koja uči (u nastavku „Model"). Model je poslužio kao okvir za reformisanje obrazovnog sistema Velsa i primenjen je na nacionalnom nivou. Prve evaluacije Modela (OECD, 2018) sugerišu da postoji značajan pomak ka oblikovanju škola kao zajednica koje uče (oko 58% škola uspešno primenjuje model), ali da je potreban dalji rad na većoj zastupljenosti Modela na nacionalnom nivou. Takođe, primećene su razlike u realizaciji dimenzija Modela. Čini se da škole najviše napreduju u razvijanju dimenzija *Promovisanje kolaboracije i timskog učenja* i *Uspostavljanje sistema za prikupljanje i razmenu znanja,* a najmanje u razvijanju dimenzija *Razvoj zajedničke vizije usmerene na učenje svih učenika* i *Uspostavljanje kulture eksploracije i inovacija.* Kada se uporedi razvoj Modela na osnovnoškolskom i srednjoškolskom nivou, čini se da srednje škole imaju više izazova u implementaciji Modela, pri čemu se ti izazovi povezuju sa složenijom strukturom srednje škole, a zbog postojanja različitih profila i stručnog usmeravanja, liderske prakse i smanjene saradnje među nastavnicima. Kasnija evaluacija primene modela (Kools et al., 2019) ukazuje na povezanost percepcije škole kao zajednice koja uči sa zadovoljstvom u vezi sa poslom kod svih zaposlenih u školi, kao i sa percepcijom zaposlenih da škola odgovara na njihove potrebe, a i sa faktorima koji se dovode u vezu sa unapređenjem učeničkih postignuća.

Manjak empirijske evidencije o efektima škole kao zajednice koja uči možemo interpretirati iz nekoliko uglova. Sa jedne strane, radi se o složenom konceptu, oko kog ne postoji usaglašena definicija. Zatim, škole kao zajednice koje uče su date pre svega na nivou zagovaračkih politika, odnosno retke su realne reforme obrazovnih sistema koje su usklađene sa konceptom škole kao zajednice koja uči, te bi u tom smislu ispitivanje efekata moglo da dođe tek nakon uspostavljanja date prakse. I konačno, koncepcija škole kao zajednice koja uči, zahteva pristup školi kao sistemu, a koji nadilazi njene pojedinačne elemente i odnose među pojedinačnim elementima, te se postavlja pitanje odgovarajućeg metodološkog okvira ovakvog proučavanja škole.

2. NOVI-STARI NAČIN DA PRIĐEMO ŠKOLAMA KAO ZAJEDNICAMA KOJE UČE: KULTURNO-ISTORIJSKA TEORIJA DELATNOSTI

2.1. Zašto proučavanje škola kao zajednica koje uči iz okvira kulturno-istorijske teorije delatnosti?

Pristupanje proučavanju škola kao zajednica koje uče, zahteva teorijski pristup koji svoj fokus pomera sa individue na školu kao sistem (Roth & Lee, 2006). Kao teorijski okvir i metodološko rešenje za proučavanje škola kao zajednica koje uče predlaže se okvir kulturno-istorijske teorije delatnosti (KITD) (Engeström, 1996). KITD, kako neki autori primećuju (npr. Lee, 2011), može prevazići neke od važnih problema koje susrećemo u istraživanju i podsticanju obrazovnih promena. Ključni problemi koji se navode tiču se odsustva detaljne analize konteksta u koji se promena implementira, te redukcionistički pristup kompleksnim fenomenima, umesto otvorenosti za sagledavanje složenosti i nelinearnog međusobnog uticaja činilaca u obrazovnom kontekstu. Okvir KITD vidi se kao podesan zato što podrazumeva sistemski pristup koji je nužan za upoznavanje, razumevanje i interpretaciju škole kao zajednice koja uči. Principi na kojima počiva teorija delatnosti (Engeström, 2001) omogućavaju sagledavanje različitih dimenzija zajednice koja uči kao složenih odnosa i međuuticaja, kao i sagledavanje istorijske perspektive njihovog razvoja. Dodatno, KITD je u oblasti obrazovanja prepoznata kao koristan okvir za analizu promena u školi zbog mogućnosti da obuhvati konstrukte srednjeg nivoa opštosti i da podrži promenu u školi za koju se zalažu akteri sistema (Engeström, 2008).

2.2. Osnovne postavke kulturno-istorijske teorije delatnosti

Kulturno-istorijska teorija delatnosti (KITD) predstavlja „zanemareno teorijsko nasleđe" Vigotskog (Roth & Lee, 2007), čija se verzija smatra prvom generacijom teorijskih formulacija u ovoj tradiciji (Sannino & Engeström, 2018). Ova teorija oslanja se na nasleđe dijalektičkog i istorijskog materijalizma i predstavlja pokušaj da se apstraktni principi ovih filozofskih tradicija adaptiraju za oblast psiholoških pojava, te je ona pre metateorijski okvir nego specifična psihološka teorija (Jonassen & Rohrer-Murphy, 1999). KITD podrazumeva da se um ne nalazi „u glavama", već u praksi koju ljudi obavljaju u svetu, posredstvom simbola i materijalnih alata. Stoga se „pogled" teoretičara delatnosti pomera sa unutrašnjosti pojedinca na relacije i praksu kolektiva, tj. na posredovanu koordinisanu aktivnost (Sannino & Engeström, 2018). Delatnost predstavlja ne individualnu, nego kolektivnu praksu, koja se sastoji iz aktivnosti pojedinaca datog kolektiva. Kroz posredovanu, kolektivnu praksu, čovek transformiše svoje materijalno i kulturno okruženje, ali i sopstveni um. Izvorno, istraživanja imaju i eksplicitno emancipatorni cilj - obezbeđivanje poboljšanja praktičnih uslova učesnika (Sannino & Engeström, 2018).

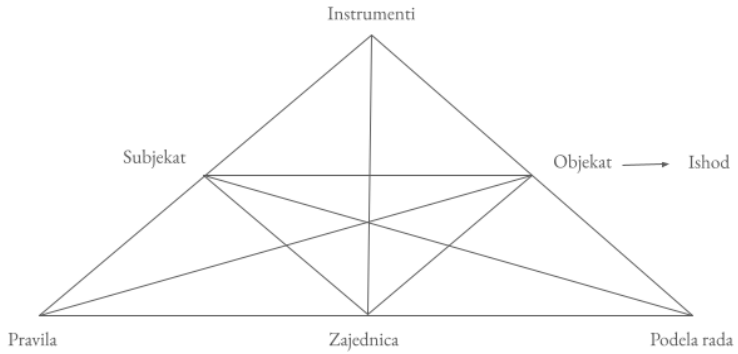
Teorija je pretrpela tri transformacije, distinktnim prema jedinicama analize koje ugrađuju u svoj konceptualni okvir. Za prvu je zaslužan Leontjev, koji je fokus sa svrhovite i posredovane delatnosti pojedinačnog subjekta kojom transformiše objekat (karakterističan za Vigotskog) pomerio na svrhovitu aktivnost grupe (Engeström, 2001), pa jedinica analize postaje sistem delatnosti. Engeštrom, pripadnik helsinške škole teorije delatnosti, formuliše treću verziju KITD, koja grafički prikazuje i eksplicira odnose između elemenata sistema delatnosti. Engeštrom i helsinška škola kao

jedinicu analize uzimaju *mrežu* dva i više *sistema delatnosti* koji imaju delimično zajednički objekat (Engeström, 2000).

Helsinška škola definiše elemente sistema delatnosti, uz naglašavanje da sistem, tj. kontekst nije sačinjen od njihovog prostog zbira, već ga čini dinamika ovih elemenata, koji se mogu razumeti samo jedan u odnosu na drugi. Delatnost unutar sistema vođena je zajedničkim motivom - *objektom* delatnosti, odnosno svrhom kolektivne prakse. Objekat se razume kao „problemski prostor" ka kome je orijentisana aktivnost: on definiše njen pravac i identitet. Na objekat se dela *medijatorima* - alatima i znacima, koji *posreduju* odnos između objekta i subjekta. U ovom procesu (kontinuirano) nastaje konačni element - *proizvod/ishod* datog sistema delatnosti. *Subjekti* sistema su pojedinci ili podgrupe čije perspektive istraživač uračunava prilikom analize sistema. *Zajednicu* čine oni subjekti ili podgrupe čija je aktivnost koordinisana zajedničkim objektom, tj. svrhom. *Pravila* čine implicitne i eksplicitne norme, standardi ili regulative koje regulišu pojedinačne aktivnosti. Pravila posreduju odnos između subjekata i zajednice. *Podela rada* između njih obuhvata kako hijerarhijsku raspodelu statusa, tako i horizontalnu distribuciju zadataka unutar sistema. (Sannino & Engeström, 2018, str. 4). Podela rada posreduje odnos između zajednice i objekta. Na slici ispod (Slika 1) dat je grafički prikaz okvira KITD.

Slika 1

Grafički prikaz okvira kulturno-istorijske teorije delatnosti (prilagođeno prema: Engeström, 2001)



Kako istraživači naglašavaju, razumevanje objekta je neizbežno višestruko - generalizovani objekat čitavog sistema delatnosti povezan je sa društvenim značenjima (engl. meaning), a specifični objekat za pojedinačnog subjekta u datoj aktivnosti tiče se ličnog smisla (engl. sense). Objekat je, stoga, stalno u procesu konstituisanja, a njegovo određenje ne iscrpljuje se svesno definisanim ciljevima (Sannino & Engeström, 2018). Budući da objekat postoji na dva načina - kao materijalni entitet u svetu i kao slika ili vizija subjekta, objekat ili subjekat ne mogu biti teoretizovani nezavisno: šta je relevantan objekat zavisi od subjekta, a priroda relevantnog subjekta zavisi od toga šta je objekat. Učenje je, stoga, ekvivalentno istovremenoj transformaciji objekta i subjekta u procesu delatnosti. Ljudi transformišu materijalni i simbolički svet kao što taj svet transformiše agente (Roth & Lee, 2007).

Prethodno navedeno ima implikaciju po analizu, jer ističe značaj *istoričnosti*, što je jedan od principa na kojima počiva KITD (Engeström, 2001). Potrebno je, naime, uključiti istorijski razvoj objekta sistema delatnosti, budući da se slojevi prethodećih formi delatnosti reprodukuju u sadašnjem sistemu, a oni mogu biti i ograničenja i resursi. Istraživati istorijske transformacije znači istraživati

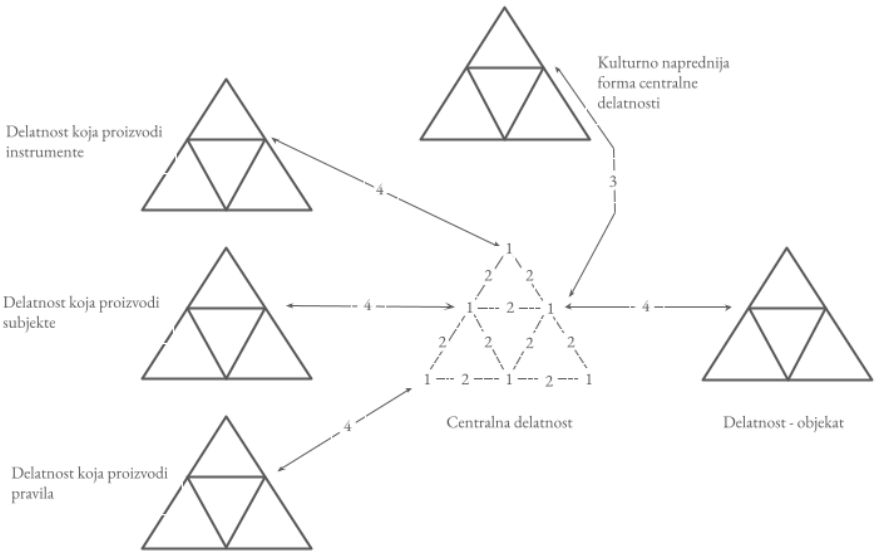
pojavu u pokretu ili razvoju, što jedino omogućava razumevanje njene „prirode" (Sannino & Engeström, 2018). Istorija konkretnog sistema delatnosti, kao što je specifična školska zajednica, veoma je važna za razumevanje savremenih praksi datog sistema, koje bi se inače mogle sagledati kao neobične ili iracionalne.

Drugi važan princip ove metateorije je *dijalektičnost*, odnosno jedinstvo suprotnosti (Sannino & Engeström, 2018). Suprotnosti (npr. pojedinac-društvo; agensnost-struktura; telo-um) se konceptualizuju kao neidentične manifestacije iste kategorije, koje otelovljuju unutrašnju kontradikciju. Reći da je relacija dijalektička znači reći da bilo koji heuristički izolovani element sistema pretpostavlja sve druge elemente - nijedan deo ne može se razumeti nezavisno od drugih koji učestvuju u njegovom definisanju (Roth & Lee, 2007). Ovo podrazumeva da *kontradikcije* u sistemu zahtevaju jedna drugu i da se kroz njihovu interakciju (i ekspliciranje) rađaju mogućnosti razvoja. Budući da su one sistemski i istorijski fenomeni, njih možemo proučavati samo indirektno - preko njihovih manifestacija u govornoj ili materijalnoj praksi subjekata sistema (Sannino & Engeström, 2018).

Kontradikcije se mogu javiti na četiri nivoa (Wei, 2017). *Primarna* kontradikcija interni je deo fundamentalnog entiteta. Npr., ova kontradikcija može biti uspešnost na testu, koja posreduje između intrinzičnog značaja učenja i učenja zarad kasnijih nagrada (Roth & Lee, 2007). *Sekundarna* kontradikcija pojavljuje se između elemenata sistema, na primer - između transformisanog objekta i stagnirajućih pravila. U školskom kontekstu, kontradikcija može biti zahtev za kvalitetnim radom na kompleksnom realnom problemu sa jedne strane (objekat) i školskog propisa o realizaciji kurikuluma u ograničenom periodu (pravila) (Roth & Lee, 2007). *Tercijarna* kontradikcija pojavljuje se kad je sistem preoblikovan i sudara se sa ostacima starog, koji pružaju otpor i prisiljavaju na modifikaciju novog modela. Drugim rečima, ona se pojavljuje u formi razlike između objekta dominantnog i objekta kulturno naprednijeg sistema delatnosti - npr. pamćenje činjenica i definicija o zemlji, vodi i vazduhu sa jedne, i problemsko učenje, kao što je razumevanje i rešavanje ekoloških problema date zajednice, sa druge strane (Roth & Lee, 2007). *Kvaternarna* kontradikcija pojavljuje se u interakciji sistema sa partnerskim sistemima, što generiše tenzije i inovacije u međupovezanoj mreži sistema delatnosti. Analiza ovih kontradikcija omogućava razumevanje toga kako šire sociopolitičke i ekonomske tenzije posreduju lokalne prakse, subjektivnosti i, posledično, učenje (Roth & Lee, 2007). Na slici ispod (Slika 2) dat je grafički prikaz četiri nivoa kontradikcija.

Slika 2

Grafički prikaz četiri nivoa kontradikcija (prilagođeno prema: Engeström, 2015)



Legenda.
1. nivo: primarna kontradikcija unutar svakog elementa centralne delatnosti.
2. nivo: sekundarna kontradikcija između elemenata centralne delatnosti.
3. nivo: tercijarna kontradikcija između objekta/motiva centralne delatnosti i objekta/motiva kulturno naprednije forme centralne delatnosti.
4. nivo: kvaternarna kontradikcija između centralne delatnosti i susednih sistema delatnosti.

Reći da kontradikcija vodi razvoju znači da se kao odgovor na postojeće, nezadovoljavajuće stanje, razvijaju nove forme znanja. Ovakvo učenje podrazumeva i da su nove forme socijetalne delatnosti kreirane u kooperaciji (Roth & Lee, 2007). Upravo opisana mogućnost sistema za ekspanzivno učenje (Engeström, 2000) predstavlja sponu sa konceptom zajednice koja uči kao hibridnog područja u kom međuuticaji različitih elementi sistema vode učenju, tj. promenjenim i unapređenim praksama.

2.3. Primena kulturno-istorijske teorije delatnosti u istraživanjima škole

Različiti autori koji se oslanjaju na kulturno-istorijsku teoriju delatnosti prepoznaju korisnost ovog okvira u bavljenju obrazovnim fenomenima (npr. Roth & Lee, 2007, Jonassen & Rohrer-Murphy, 1999; Lee, 2011). Kulturno-istorijska teorija delatnosti upravo se tiče učenja i razvoja i omogućava obuhvatanje čitavog sistema, uključujući i zajednice, nasuprot proučavanju samo subjekata koji u zajednici učestvuju. Doprinos svakog pojedinačnog subjekta doprinosi reprodukciji društva/zajednice, ali i otvara nove mogućnosti za aktivnosti pojedinaca. U ovoj interakciji pojedinca i društva prepoznajemo dve manifestacije ekspanzivnog učenja (Engeström, 2000). Sa jedne strane, učenje je ekspanzivno kada širi mogućnosti za individualne aktivnosti i kreira dodatne prilike za učenje. Sa druge strane, učenje je posredovano kolaboracijom i podelom rada, što vodi učenju i

formama socijetalne delatnosti (Donato, 2004; Guberman & Saxe, 2000; Tolman, 1999). Učenje se dešava kad god nova praksa, artefakt, alat ili podela rada unutar sistema delatnosti konstituiše nove mogućnosti za druge. Individualno i kolektivno učenje povezani su transgresiranjem granice individualne subjektivnosti kroz neposrednu kooperaciju u cilju realizacije zajedničkih interesa suprotstavljenih partikularnim interesima - intersubjektivni odnosi reflektuju kolektivnu ili socijetalnu subjektivnost (Holzkamp, 1973, prema Roth & Lee, 2007). Kolektivni rad omogućava učenje u zoni narednog razvoja (Vygotsky, 1978), koja se razume na dva načina: (a) oponašanje kompetentnijeg drugog u asimetričnoj interakciji vodi učenju; (b) učenje novih ili više sofisticiranih akcija u simetričnoj socijalnoj interakciji, koje bi bilo nemoguće u individualnoj aktivnosti (npr. ko-terapeuti, ko-učitelji). U ovom drugom smislu ZNR je distanca između aktivnosti pojedinca i istorijski novih formi socijetalne delatnosti kreiranih u kooperaciji (Engeström, 1996). Ovakva konceptualizacija bliska je ideji zajednice koja uči, odnosno hibridnog područja u kojem je fokus na presek resursa koje donose i nastavnici i učenici, a koji omogućavaju deljeno učenje (Cole, 1998).
Kako sam Engeštrom navodi (Engeström, 2000), „hibridni koncepti, poput koncepta 'zajednica koja uči' iako zanimljivi i plodonosni, nisu sami po sebi teorija". Teorijski okvir koji bi mogao da adresira ove hibridne koncepte poput pomenutog, kako je prethodno argumentovano jeste okvir kulturno-istorijske teorije delatnosti (KITD).
U preglednoj studiji upotrebe KITD u oblasti obrazovanja koju daje Nusbaumer (Nussbaumer, 2012) argumentuje se potencijal upotrebe KITD u dubinskom sagledavanju istraživanih fenomena. Primena teorije je široka, pa tako, neka od do sada sprovedenih istraživanja razmatraju upotrebu tehnologije kao medijatora obrazovne aktivnosti (Batiibwe, 2019; Issroff & Scanlon, 2002). KITD koristi se i u razumevanju prakse saradnje među vršnjacima, konkretno u okviru projektne nastave (Hung & Wong, 2000), kao i u razumevanju prepreka koje stoje na putu jačanja vršnjačkog podučavanja (Lofthouse & Leat, 2013). Prisutna su i istraživanja koja adresiraju delovanje pojedinačnog školskog tima, a iz ugla KITD, konkretno razumevanje prakse pružanja podrške učenicima koji imaju potrebu za dodatnom obrazovnom podrškom (Colville et al., 2023). Takođe, iz perspektive KITD razmatraju se aktivnosti nastavnika usmerenih na podsticanje kreativnosti učenika (Loizou & Loizou, 2022). Burner (Burner, 2019) KITD koristi u razumevanju i unapređivanju prakse formativnog ocenjivanja učenika, a Rasel i Šnajderhajnce (Russell & Schneiderheinze, 2005) razmatraju kako nastavnici implementiraju novu metodu rada u svoju praksu iz ugla kulturno-istorijske teorije delatnosti. Posebno zanimljiva grupa istraživanja tiče se razmatranja timskog rada među nastavnicima, kao i profesionalnog razvoja nastavnika iz ugla KITD (Beatty & Feldman, 2012; Laferrière, 2018; Levine, 2010).
Na osnovu pregleda literature, čini se da izostaju studije koje obuhvataju celu školu kao zajednicu i koji njenom funkcionisanju pristupaju iz ugla KITD. Pored toga, nedostaju istraživački radovi koji proveravaju kako normativno i vrednosno određenje škole kao zajednice koja uči u praksi funkcioniše. Stoga, istraživanje u okviru ovog rada nastoji da odgovori na uočeni nedostatak i da doprinos ovom polju.

2.4. Argumenti koji podržavaju izbor KITD kao metateorijskog okvira ove studije

Prema Li (Lee, 2011), paradigma koja je najviše oblikovala istraživanja u oblasti obrazovanja proteklih decenija jeste sociokulturna teorija. U svojim različitim oblicima, ona naglašava da se proces razvoja i učenja odvija ne samo „u glavama", već u interakciji sa drugima, ugnježdenoj u artefakte

date sociokulturne zajednice. Ova teorija, kako neki autori primećuju, može prevazići neke od važnih problema koje susrećemo u istraživanju i podsticanju obrazovnih promena. Prvi takav problem tiče se odsustva detaljne analize konteksta u koji se promena implementira. Drugi nedostatak odnosi se na redukcionistički pristup kompleksnim fenomenima, umesto otvorenosti za sagledavanje složenosti i nelinearnog međusobnog uticaja činilaca u obrazovnom kontekstu.

Treće, uočljivo je zanemarivanje političkih uticaja i pitanja moći. Aspekt modela koji se tiče moći i politike obuhvaćen je konceptom kontradikcija, koje treba shvatiti kao strukturne, odnosno kao posledicu akumulacije kulturno-istorijskih promena na društvenom nivou (Langemeyer & Roth, 2006). Primer takve kontradikcije je uvođenje inovativnih metoda u nastavu fokusiranih na razvoj npr. kritičkog mišljenja uz zadržavanje klasifikacionih i kvalifikacionih nacionalnih testova orijentisanih na sadržaj predmeta (Lee, 2011).

Nadalje, prepoznato je odsustvo uračunavanja emocija i identiteta u korist „hladnih", racionalnih činilaca učenja i razvoja. Kada je uvođenje obrazovnih promena uspešno, nastavnicima je od značaja da uračunaju pitanja formiranja identiteta i emocije koje to prate. Oslanjanje na ove teorijske koncepte pomaže nam da prepoznamo stepen u kojem subjekti sebe doživljavaju kao agensne, odnosno stepen u kojem imaju utisak da mogu da transformišu sistem delatnosti i time unaprede svoje živote.

Konačno, prisutno je nedovoljno uračunavanje brzine kojom se smenjuju obrazovne inovacije i reforme. Kulturno-istorijska teorija delatnosti predviđa različite, „ugnježdene" nivoe analize dok se odvija reprodukcija objekta (smisla) sistema delatnosti, uključujući i interakcioni nivo na kojem se obrazovna promena konkretno odigrava (Rasmussen & Ludvigsen, 2009).

Kulturno-istorijska teorija delatnosti je u oblasti obrazovanja prepoznata kao koristan okvir za analizu promena u školi zbog mogućnosti da obuhvati konstrukte srednjeg nivoa opštosti i da podrži promenu u školi za koju se zalažu akteri sistema (Engeström, 2008). Istraživanja zasnovana na kulturno-istorijskoj teoriji delatnosti dobro funkcionišu kada su manjeg obima, interpretativnog usmerenja i orijentacije na nastavnike, iako se ona mogu uspešno koristiti u kombinaciji sa drugim metodologijama. Ono što je, pri tome važno, jeste da se trougao delatnosti ne koristi kao način da se prosto identifikuju statični elementi sistema, već kao prečica za mapiranje dinamike, tj. interakcije između agenata i strukture tokom odvijanja promene (Bakhurst, 2009).

Konačno, između pristupa škole kao zajednice koja uči i kulturno-istorijske teorije delatnosti postoji epistemološka kompatibilnost. Oba pristupa su sistemski pristupi, koji počivaju na pretpostavkama o posredovanju delatnosti, odnosno na ideji da različite dimenzije/elementi sistema u svom sadejstvu doprinose ostvarivanju škole kao zajednice koja uči. Takođe, za oba pristupa važi razumevanje sistema kao fleksibilnog - promenjivog spram promena u okruženju. Pritom, dok je pomenuta promena u okviru škole kao zajednice koja uči na nivou opisa, teorija delatnosti nudi i objašnjenje: pokretač razvoja je kontradikcija. Konačno, oba pristupa usmerena su na unapređenje prakse - razvijanjem dimenzija škole kao zajednice koja uči, obrazovna praksa se unapređuje, a identifikovanjem strukturalnih tenzija sistema identifikuju se pokretači njegovog razvoja.

Pored identifikovane kompatibilnosti, identifikovane su i prednosti proučavanja koncepta škole kao zajednice koja uči kroz okvir kulturno-istorijske teorije delatnosti. Naime, teorija delatnosti omogućava razumevanje toga kako se praksa škole razvijala, primenom metode istorijske analize. Potom, okvir pravi razliku između posredovanosti alatima i socijalne posredovanosti, što omogućava finiju analizu toga kako različite prakse i resursi oblikuju rad škole. Umesto konstatovanja slabije razvijenosti neke dimenzije, okvir omogućava mapiranje odnosa elemenata sistema koji proizvode

slabiju razvijenost, odnosno mesta ranjivosti, a koja predstavljaju i mesta za unapređenje. Konačno, okvir omogućava razumevanje specifičnosti ispoljavanja oblika škole kao zajednice koja uči, a upravo zbog razumevanja delatnosti sistema kao dela mreže sistema.

3. KONTEKST ISTRAŽIVANJA

3.1. Reformski procesi u obrazovanju u Srbiji od devedesetih godina

Ekonomska i društvena kriza devedesetih godina na prostorima bivše Jugoslavije uslovila je nepovoljan rad svih, pa i obrazovno-vaspitnih institucija (Ivić i sar., 2001 prema, Hebib i Spasenović, 2011). U ovom periodu nije bilo dramatičnije reforme školskog sistema, ali su postojali izvesni napori ka njegovom unapređenju. Promene koje su se tada odigrale odnosile su se na promene u strukturi i organizaciji školskog sistema; promene u oblasti upravljanja školskim sistemom i školskim radom; promene u programskoj osnovi nastavnog i školskog rada (Spasenović, Hebib & Petrović, 2007). Naime, vraćen je fokus na vrednovanje formalnog obrazovanja, a kroz ukidanje sistema srednjeg usmerenog obrazovanja i ponovno uvođenje gimnazija, te osnivanje prvih visokih škola i fakulteta. U domenu osnivanja, regulisanja i finansiranja školskog rada bila je izraženija državna kontrola, ali je uvedena i mogućnost osnivanja privatnih obrazovanih institucija. Plan i program je modifikovan sa ciljem smanjenja ideologizacije nastavnih sadržaja (Šuvaković, 2019). Sa druge strane, izazovi sa kojima su se navedeni reformatorski pokreti suočavali odnosili su se na manjak tehničko-tehnološke podrške za odvijanje školskog rada, probleme vezane za pravednost obrazovanja, centralizovan način upravljanja školskim sistemom i naglasak na procedurama u regulisanju školskog rada, kao i sadržaji velikog obima uz odraslo-centričan pristup podučavanju, te nerazvijenost kompetencija nastavnika za obavljanje nastavničke profesije (Hebib i Spasenović, 2011). Pomenuti izazovi upućuju na zaključak o udaljenosti datih postavki obrazovnog sistema od orijentacije škole kao zajednice koja uči.

Reformski napori započeti početkom 21. veka predstavljaju značajan napor u prevazilaženju krize koja je vladala u polju obrazovanja, a koji su ujedno, po svojim principima, bliski karakteristikama zajednice koja uči. S obzirom na planiranu obimnost reforme, na početku je važno istaći da je ista podrazumevala niz koraka, od analize stanja, do pripreme plana delovanja i implementacije datog plana uz pozivanje svih zainteresovanih strana da učestvuju u datom procesu kako bi se obezbedilo zajedničko razumevanje uspostavljenog pravca delovanja. Donete izmene u strukturi, organizaciji i načinu funkcionisanja temeljile su se na sledećim principima: decentralizaciji obrazovnog sistema (nadležnosti različitih organa redefinisane su u pravcu povećanja autonomije učesnika ustanova, a kroz spuštanje ovlašćenja sa centralnog nivoa), demokratizaciji (zagovaranju kvalitetnog obrazovanja koje bi bilo dostupno svima) i generalnim poboljšanjem kvaliteta obrazovanja (kroz standardizaciju različitih aspekata obrazovnog procesa, uspostavljanjem sistema interne i eksterne evaluacije, podržavanjem profesionalnog razvoja zaposlenih i formiranjem pomoćnih, savetodavnih tela zaduženih za podršku kvalitetnijem obrazovanju) (Hebib i Spasenović, 2011). Dodatno, kao sastavni deo reformatorskih napora, od 2003. razvija se sistem za eksterno i interno vrednovanje, kao i projekti samoevaluacije škola (Hebib i Spasenović, 2011). Prepuštanje veće odgovornosti školama, kroz postavljen princip decentralizacije, uz podršku zajedničkom promišljanju strategija delovanja, a kroz formiranje školskih timova i podsticanju profesionalnog razvoja kadra, predstavlja snažan (indirektan) podstrek organizovanju škola kao zajednica učenja.

Orijentisanost na decentralizaciju ostvarena je, međutim, samo delimično. Na primer, decentralizacija kroz uspostavljanje orijentacije na ishode spram sadržaja podržana je tek u izvesnoj meri na praktičnom nivou, imajući na umu da su školski programi dati na nacionalnom nivou, umesto da su uređeni prema sprecifičnostima konteksta i učenika date lokalne zajednice (Hebib i

Spasenović, 2011). Dodatno, izazovi sa kojima se suočavaju predstavljeni reformatorski procesi, odnose se na nerazrađenost i nekoordinisanost sprovođenja akcionih planova, kao i otporom zaposlenih ka uvođenju promena (Hebib i Spasenović, 2011).

3.2. Normativni okvir rada škole

Pregled Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (ZOSOV, 2017) i pratećih pravilnika, razmotren u odnosu na dimenzije Integrativnog modela škole kao zajednice koja uči, pokazuje da su, iako obrazovni sistem nije eksplicitno orijentisan ka školi kao zajednici koja uči, sve dimenzije modela na deklarativnom nivou u izvesnoj meri podržane.

Zakon postavlja inkluzivnu viziju obrazovanja usmerenu na kvalitet i pravednost (čl. 7 i 8). Njenu konrektizaciju na nivou ustanove omogućava autonomija ustanove (čl. 99) i razvojni plan koji se donosi na osnovu izveštaja o samovrednovanju i spoljašnjem vrednovanju (čl. 50). Kontinuirano profesionalno učenje podržano je planom stručnog usavršavanja na nivou ustanove i ličnim planovima usavršavanja nastavnika. Saradnja je postavljena kao jedan od opštih principa i operacionalizovana kroz sistem stručnih organa i timova (čl. 130). Mogućnost uvođenja ogleda (čl. 51) i autonomija nastavnika ostavljaju prostor za istraživanje i inovacije. Predviđena je i saradnja sa roditeljima i lokalnom zajednicom, a nadležnosti direktora obuhvataju obezbeđivanje kvaliteta i praćenje stručnog usavršavanja (čl. 126). Međutim, Zakon uglavnom propisuje strukture, a ne i načine njihovog funkcionisanja. Principi rada timova nisu određeni, a pojam refleksije ili bilo koji srodan pojam se ne pominje. Saradnja sa okruženjem je pretežno formalna i administrativna, a umrežavanje nastavnika iz različitih škola nije posebno istaknuto. Obim nadležnosti direktora, pak, dovodi u pitanje udeo aktivnosti pedagoškog liderstva. Osnovni izazov, kako pregled ukazuje, predstavlja napetost između proklamovane autonomije ustanove i centralizovanosti sistema. Uz njega se javlja nekoliko izazova sprovođenja, a koji su identifikovani kao izazov kompetencija, izazov podrške, izazov organizacije i izazov mogućnosti.

Kako bi nastavnici bili akteri koji reflektuju o svojoj praksi, koji saradnju sa drugima koriste kao izvor učenja, nastavnici moraju da razvijaju date kompetencije. Odnosno, data praksa mora biti zasnovana na njihovom kvalitetnom inicijalnom obrazovanju. S obzirom da je tek zakonom iz 2009. godine predviđeno da nastavnik mora da, pored stručnih znanja, ima i znanja iz psiholoških, pedagoških i metodičkih disciplina, postavlja se pitanje statusa nastavnika sa dužim stažem. Dodatno, programi za nastavnike stručnih predmeta ni ne uključuju pedagoško-psihološke sadržaje (Marušić, 2013). Imajući na umu zahtev za stručnim delanjem, a s obzirom na upitnu ispunjenost istog, kao prvi izazov nameće se izazov kompetencija. Kao rešenje, ili komplementarni izazov, postojeće neadekvatno inicijalno obrazovanje može biti nadomešćeno stručnim usavršavanjem, međutim, ukoliko nema odgovarajućih obuka, dati mehanizam ostaje neupotrebljiv. Takođe, pored upitnosti ponuđenih tema, kao problem se javlja i sama koncepcija programa stručnog usavršavanja, a koja nije u skladu sa konstruktivističkim postavkama usvajanja znanja, tj. upitno je koliko pohađanje nekog seminara utiče na promenu prakse. Naslanjajući se na prethodno navedeni problem praćenja efekta obuka, nadovezuje se i problem nepostojanja obuka koje pružaju kontinuiraniju podršku nastavnicima u sprovođenju elemenata obuke u praksi (Pešikan i sar., 2010a; Pešikan i sar., 2010b). Drugi izazov stoga predstavlja izazov podrške. Nadalje, ako i ostavimo po strani izazove kompetencija i podrške, na konkretnom nivou rada u praksi kao ozbiljan problem nameće se pitanje organizacije. Npr. kultura saradnje ili kultura inovacije mogu biti postavljeni kao principi, ali ukoliko se ne odvaja

vreme za datu saradnju ili vreme za planiranje inovativnih aktivnosti u sklopu radnog vremena nastavnika, postavlja se pitanje motivacije za angažovanjem u datim aktivnostima. Isto tako, kada pogledamo nadležnosti direktora, odnosno opseg i obim datih nadležnosti, opravdana je zabrinutost oko postavljanja aktivnosti unapređenja kvaliteta rada ustanove, nasuprot administrativnih i finansijskih, kao prioritetnih. I konačno, ne samo što izazov može biti odrediti prioritete, već, ukoliko se karakteristike zajednice koja uči ne zagovaraju eksplicitno, one mogu, ali i ne moraju, biti prisutne u praksi (izazov mogućnosti). Ukoliko npr. nastavnik može deliti sa kolegama svoj portfolio kao vid horizontalnog učenja, a i ne mora, upitna je verovatnoća javljanja datog oblika ponašanja (pogotovo kada se tome pridoda prisustvo drugih nepovoljnih faktora).

Postojanje normativnog okvira stoga malo govori o tome kako škole zaista funkcionišu. Upravo pitanje kako se propisana pravila i podela rada praktikuju u konkretnoj školi otvara prostor ovom istraživanju.

4. PREDMET I CILJEVI ISTRAŽIVANJA

4.1. Određenje predmeta istraživanja

Ova studija predstavlja pokušaj prevazilaženja proučavanja izolovanih elemenata škole i procesa koji se u njoj odvijaju, uzimanjem čitavog sistema (škole) za jedinicu analize. Kulturno-istorijska teorija delatnosti (Engeström, 1987) kao teorijsko-metodološki okvir ovog rada omogućava upravo celovito razmatranje strukture sistema, odnosa u kojima elementi sistema međusobno stoje. Teorija delatnosti razumevanju ostvarenih (obrazovnih) ishoda pristupa kroz razumevanje delatnosti sistema (škole), a koja je udružena, koordinisana, vođena zajedničkim motivom, odnosno usmerena na zajednički objekat (Engeström, 1987, 2001). Delatnost se razlaže na elemente, ali ne zarad zadržavanja na razumevanju samih elemenata, već se prevashodno na ovaj način teži razumevanju strukture delatnosti (Yamagata-Lynch, 2010). S obzirom na to da je, prema ovom okviru, sistem/delatnost uvek u pokretu/razvoju (Engeström, 2001), odnosno da sistem prolazi kroz transformacije tokom vremena, a koje su podstaknute strukturalnim tenzijama (Engeström, 2001), rukovodeći se okvirom teorije delatnosti uzima se u obzir i razvojna priroda sistema. Odnosno, aktuelno funkcionisanje sistema razmatra se kroz oslanjanja na razumevanje onoga što je zatečenom stanju prethodilo, tj. istorijski razvoj sistema. Teorija delatnosti čini plodnu istraživačku paradigmu za izučavanje različitih fenomena obrazovne prakse (Lee, 2011; Roth & Lee, 2007). Jedan od njih, uzet kao predmet ovog rada, jeste fenomen škole kao zajednice koja uči (Kools & Stoll, 2016).

Naime, brze promene i neizvesnost u okruženju nameću pred školu zahtev da bude prilagodljiva (Kools & Stoll, 2016). Iz perspektive ovog koncepta, škola, kao obrazovni sistem u malom, teži unapređenju obrazovnih postignuća, odnosno to postavlja kao svoj ishod. Ostvarenje postavljenog ishoda u ovom kontekstu počiva na transformaciji objekta na koji je usmerena delatnost škole. Taj objekat može biti kvalitet nastavnog procesa, ali i nešto sasvim drugo, zavisno od toga šta sistem identifikuje kao element za unapređenje. Unapređenje obrazovnih postignuća, ovako postavljeno, predstavlja posredan ishod te transformacije.

S obzirom na to da je delatnost, po definiciji, kolektivna (Engeström, 2001), nužno je da postavljeno usmerenje bude deljeno, odnosno da postoji zajednička, deljena ideja na nivou kolektiva čemu teže, kao i da postoji razumevanje toga kako pojedinačne aktivnosti različitih aktera doprinose transformaciji objekta, odnosno ostvarenju ishoda.

U radu dovodim u vezu normativni OECD okvir sa kulturno-istorijskom teorijom delatnosti. Dok OECD okvir (Kools & Stoll, 2016) dimenzije škole kao zajednice koja uči postavlja kao poželjna svojstva škole, teorija delatnosti ima analitički potencijal za njihovo sagledavanje kao međusobno posredovanih elemenata jednog sistema, da opiše napetosti koje se među njima javljaju u svakodnevnoj praksi, a zatim i da pokaže kako je istorijski došlo do razvoja datog odnosa.

Za potrebe rada, odabrala sam četiri dimenzije na čije praćenje ću biti usmerena, a koje su proizilaze iz Integrativnog modela škole kao zajednice koja uči (Kools & Stoll, 2016). Dimenzija koja se odnosi na uspostavljanje deljene misije i vizije (koja je usmerena na učenje učenika), odabrana je kao osnov u proučavanju sistema, kao dimenzija koja okuplja ostale elemente sistema. Pored nje, izdvojene su još tri dimenzije: zajednička i koordinisana aktivnost aktera i međuljudski odnosi, koji pripadaju širem području kolaboracije, uspostavljanje mehanizma za prikupljanje i razmenu znanja (o funkcionisanju sistema). Koordinisano delanje, odnosno timski rad i saradnja, prepoznati su okvirom škole kao zajednice koja uči kao posebna dimenzija, a u okviru teorije delatnosti kao poseban

element koji posreduje odnos između zajednice i objekta delatnosti i to je bio razlog njenog izbora. Međuljudski odnosi, odnosno afektivni odnosi među članovima kolektiva nisu zastupljeni kao posebna dimenzija u Integrativnom modelu (Kools & Stoll, 2016), ali se izdvajaju u drugim tipologijama (recimo kao kriterijum brige, Strajk (Strike, 2004)), te su izdvojeni kao element koji posreduje odnos između subjekta i zajednice, odnosno kao pravilo sistema. Konačno, dimenzija koja se odnosi na uspostavljanje mehanizma za prikupljanje i razmenu znanja ili praksa samovrednovanja, izdvojena je kao instrument koji upravo ima funkciju praćenja i vrednovanja sopstvenog rada.
Ovakvo povezivanje dimenzija sa elementima sistema ne shvatam kao definiciju, već kao polaznu analitičku pretpostavku čija je primenljivost i sama predmet ispitivanja. Da li se, na primer, deklarisana misija škole poklapa sa objektom njene delatnosti u praksi, pitanje je na koje odgovor daje analiza, a ne polazna pretpostavka.

4.2. Istraživački ciljevi

Glavni cilj ovog rada je da, na primeru jedne osnovne škole, sagledam kako se dimenzije škole kao zajednice koja uči ostvaruju u delatnosti škole: kako ih posreduju elementi sistema delatnosti i odnosi među njima, kakve ih kontradikcije prate u svakodnevnoj praksi i kako je istorijski došlo do zatečene konfiguracije sistema. U okviru ovog cilja biće mapirano koji aspekti funkcionisanja sistema, i na koji način, omogućavaju prakse koje školu približavaju zajednici koja uči. Biće mapirani i aspekti koji te prakse otežavaju, a koje prepoznajemo preko manifestacija kontradikcija sistema delatnosti.

4.3. Istraživačka pitanja i hipoteze

U skladu sa opisanim predmetom studije i istraživačkim ciljevima, formulisana su sledeća istraživačka pitanja:

- Šta je objekat delatnosti škole i u kakvom je odnosu sa formalno artikulisanom misijom i vizijom škole?
- Kako su nadležnosti raspodeljene među pozicijama u sistemu i kako ta podela rada posreduje zajedničku i koordinisanu aktivnost školskih aktera?
- Koje norme uređuju međuljudske odnose u kolektivu i kakvu ulogu imaju u reprodukciji delatnosti?
- Koji instrumenti posreduju praćenje i vrednovanje sopstvenog rada škole i u kojoj meri posreduju preispitivanje delatnosti?
- Kako je istorijski oblikovana zatečena konfiguracija sistema, odnosno kroz koje se transformacije objekta i odnosa među elementima sistema razvijala?
- Koje se kontradikcije, unutar sistema i u odnosu sa susednim sistemima delatnosti, mogu identifikovati?

Hipoteze ove studije su:

- Dimenzije koje definišu zajednicu koja uči biće prisutne makar u začetku u konkretnoj školi.
- Dimenzije zajednice koja uči su međusobno povezane i ovu povezanost je moguće mapirati u konkretnoj školi.
- Model kulturno-istorijske teorije delatnosti pomaže u razumevanju međuodnosa dimenzija koje čine zajednicu koja uči u konkretnoj školi.

- Postoje različiti nivoi kontradikcija u okviru sistema škole kao zajednice koja uči koji predstavljaju prostor za njeno dalje unapređenje.
- Postoje kontradikcije sa spoljašnjim sistemima koje otežavaju ostvarivanje sistema škole kao zajednice koja uči.

4.3.1. Napomena o preoblikovanju istraživačkih pitanja

Navedena istraživačka pitanja rezultat su preoblikovanja inicijalnih pitanja predviđenih nacrtom istraživanja. Nacrt je predviđao pitanja o tome kako različiti akteri (direktor, stručni saradnici i nastavnici) konceptualizuju svaku od dimenzija zajednice koja uči i kako sagledavaju svoju ulogu spram njih. Predviđao je i pitanja o odnosu dimenzija, kontradikcijama u sistemu, nastanku praksi škole i delovanju susednih sistema. Preoblikovanje pitanja bilo je posledica stanja u kojem sam zatekla sistem. Naime, period terenskog rada poklopio se sa dolaskom novog direktora na poziciju, nakon iznenadnog odlaska dugogodišnje direktorke i perioda u kom je školom rukovodila v.d. direktorka.
Prva posledica odnosi se na pitanje o ulozi aktera spram dimenzija. Naime, uloga direktora se u tom trenutku tek konstituisala, pa novi direktor nije imao uspostavljenu ulogu koju bi mogao da opiše. Promene su bile prisutne i u pozicijama drugih aktera. Zato uloge nisam sagledavala kroz to kako ih akteri opisuju, već kao pozicije u podeli rada. Pratila sam kako se pozicija novog direktora i drugih aktera uspostavlja u okviru zatečenog modela rada i kako u datom istorijskom trenutku izgleda.
Druga posledica odnosi se na pitanje o tome kako akteri konceptualizuju dimenzije. Naime, nacrtom je predviđeno da perspektivu aktera dobijam primarno kroz intervjue. U razumevanju funkcionisanja sistema, međutim, primat su dobili uvidi stečeni analizom opservacija interakcija aktera i drugih događaja u sistemu, za šta sam se oslanjala na etnografske beleške i neformalne razgovore.
Treća posledica je veći značaj istoričnosti. Da bi se razumelo aktuelno stanje sistema, bilo je nužno rekonstruisati njegov istorijski razvoj, odnosno period rukovođenja dugogodišnje direktorke i period rukovođenja v.d. direktorke.
I konačno, tema koju sam zatekla kao dominantnu u bavljenju aktera, smena rukovodstva, zahtevala je veću osetljivost na aktuelni status izabranih dimenzija i otvorenost za dimenzije koje nacrtom nisu bile predviđene. To se pre svega odnosi na pedagoško liderstvo, a delimično i na profesionalni razvoj nastavnika. Ove dimenzije razmatraću kao teme koje su izronile iz građe.

5. METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

5.1. Opšti metodološki okvir

Proučavanje škole kao zajednice koja uči iz perspektive kulturno-istorijske teorije delatnosti počiva na nekoliko pretpostavki ili principa, kako to formuliše Engeštrom (Engeström, 2001). U osnovi, principi podrazumevaju da je delatnost (škole) kolektivna, posredovana instrumentima i da je orijentisana na objekat. Određenje delatnosti kao kolektivne istovremeno podrazumeva da u sistemu postoji višeglasje, tj. različite perspektive. Rekonstrukcija istorijskog razvoja, odnosno promena sistema sa protokom vremena, osnov je za razumevanje aktuelnog funkcionisanja sistema. Konačno, razumevanje funkcionisanja sistema u sadašnjosti i mogućih pravaca njegovog razvoja u budućnosti zahteva analizu kontradikcija na nivou sistema, ali i u odnosu sa susednim sistemima. Stoga, možemo reći da je proučavanje sistema škole iz ove perspektive usmereno na razumevanje odnosa između elemenata/dimenzija sistema, jedinstvenog načina njihovog oblikovanja i jedinstvene forme koju oni zauzimaju u okviru aktuelnog funkcionisanja. Teorijski okvir teorije delatnosti sam po sebi ne garantuje dublje uvide, već kvalitet zaključaka koje je moguće izvesti zavisi i od metodološkog pristupa Budući da je fokus ovog rada na dubinskom razumevanju kompleksnog sistema škole, uz očuvanje složenosti različitih aspekata njegovog funkcionisanja, kvalitativno-istraživački pristup deluje primerenije (Yamagata-Lynch, 2010; Vilig, 2016).

Izvođenje zaključaka zasnovanih na teoriji delatnosti zahteva bogatu empirijsku građu koja pruža uvid u perspektive i svakodnevne aktivnosti aktera. Shodno tome, kao metod za prikupljanje podataka odabrano je etnografsko istraživanje (LeCompte & Preissle, 1993). Za ovo istraživanje, etnografija se čini najpogodnijim pristupom, budući da je njen cilj upravo razumevanje sistema kroz ulazak istraživača u datu socio-kulturnu zajednicu i upoznavanje aktera koji (kolektivno) učestvuju u delatnosti (Fetterman, 2010). U pitanju je metod koji istraživaču omogućava da „uroni" (engl. immerse) u okruženje i tako izgradi duboko razumevanje aktivnosti aktera u sistemu. Etnograf nastoji da se približi (engl. getting close) akterima, kako bi razumeo šta njihova iskustva i njihove aktivnosti njima samima znače. Cilj etnografske studije je upravo izgradnja razumevanja i oslikavanje lokalnih značenja (engl. indigenous meaning) (Emerson et al., 2011). U terminima teorije delatnosti, etnografija je imala status alatke koja posreduje moj pristup i razumevanje zajednice sistema. Jedinica posmatranja i analize bio je jedan školski sistem, jedan *slučaj* koji sam pratila dubinski i fokusirano, sa ciljem razumevanja jednog sistema u njegovoj posebnosti.

Sprovođenje istraživanja rukovođeno kulturno-istorijskom teorijom delatnosti podrazumeva i intervenciju u sistemu, odnosno primenu takozvane Laboratorije promene (engl. Change Laboratory) (Engeström et al., 1996). Ova metoda namenjena je situacijama kada se sistem nalazi u stanju koje *zahteva* transformaciju zbog perzistirajućih kontradikcija. Izvođenje Laboratorije promene podrazumeva bavljenje sistemom od strane samih aktera sistema, a koje, makar inicijalno, usmerava istraživač. Grupa aktera, zajedno sa istraživačem, sastaje se kako bi analizirala istoriju, kontradikcije i zonu budućeg razvoja sopstvenog sistema delatnosti. Ishod ovih aktivnosti treba da bude formulisanje novog modela delatnosti, koji se potom implementira (Engeström, 2015). Imajući u vidu specifičnosti ovog istraživanja - da ga je inicirao istraživač, a ne praktičari, i da sistem, kako će se ispostaviti, zatičem u krizi (ili posledicama krize) koja je uslovljena smenom direktora škole, Laboratorija promene nije delovala primereno u datom trenutku.

Pa ipak, treba napomenuti da je način na koji je ovo istraživanje sprovedeno usaglašen sa metodom Laboratorije promene. Naime, metod koristi princip dvostruke stimulacije Vigotskog gde prvi stimulus čine takozvani ogledalo-materijali (engl. mirror materials). Ovi materijali zapravo se sastoje iz prethodno prikupljene etnografske građe, uključujući i prikaz tenzija u sistemu identifikovanih od strane istraživača. Ovo predstavlja osnov za analizu sistema od strane samih aktera i konstruisanje novog modela rada (Engeström, 2015). U tom smislu, sprovedeno istraživanje u okviru ove studije bi bio prvi korak u primeni metode Laboratorije promene.
Sastavni deo teorije delatnosti su i grafički modeli sistema delatnosti (Engeström, 2015). Oni predstavljaju vizuelnu dopunu verbalnim obrazloženjima teorijskog okvira. Takođe, oni su i metodološko i komunikaciono oruđe, u onom smislu da posreduju proces analize i, kasnije, čineći sažetak rezultata koji može informisati druge zainteresovane aktere. Shodno tome, u prilogu je dat set modela koji prikazuju ključne uvide o funkcionisanju sistema, pri čemu se oni mogu čitati kao serije uzastopnih varijacija koje pokazuju tok razvoja sistema.

5.2. Odabir škole i učesnici

Za potrebe realizacije postavljenih ciljeva ove studije bila je odabrana jedna osnovna škola. Naime, kako osmišljeno istraživanje podrazumeva dubinsko i obuhvatno sagledavanje funkcionisanje sistema škole kao zajednice koja uči uz prikupljanje velike količine podataka iz različitih izvora, uzorak je ograničen na jednu školu. Nadalje, kako fenomen škole kao zajednice koja uči ne shvatam kao binarnu kategoriju (stabilno stanje: jeste ili nije), već kao procesualnu (promenljivu i dimenzionalnu) tvorevinu, za ovo istraživanje nije bilo nužno da izabrana škola bude predstavnik škole koja funkcioniše kao idealna zajednica koja uči. U svakoj školi razvoj dimenzija je na određenom nivou, odnosno svaka škola je makar *delimično* zajednica koja uči (Örtenblad, 2004). Stoga, imajući u vidu prirodu i obim istraživanja, spremnost škole da učestvuje predstavljala je ključan kriterijum njenog izbora. U selekciji škole oslonila sam se i na ekspertsku procenu stručnjaka u oblasti obrazovanja, kao i na podatke o njenim rezultatima u eksternoj evaluaciji[2]. Škola koja je učestvovala u istraživanju postiže uspeh koji je eksterno validiran i prepoznat u oblasti obrazovanja. Izabrana škola je u dva ciklusa eksterne evaluacije ocenjena najvišom ocenom, 4. Zbog obaveze čuvanja anonimnosti škole, detalje ove validacije neću navoditi.
Proces pronalaska škole koja bi uzela učešće u istraživanju započela sam u februaru 2024. godine, u periodu od nepunih godinu nakon tragičnog događaja školske pucnjave, što je pristup obrazovnim institucijama činilo posebno osetljivim. Na osnovu preporuka stručnjaka iz oblasti obrazovanja, inicijalni kontakt sa jednom od potencijalnih škola uspostavljen je posredstvom stručnjaka koji je imao kontakt sa članicom stručne službe te škole. Nakon što je škola načelno iskazala spremnost za razgovor, dobila sam kontakt pedagoga, sa kojim sam potom dogovorila prvi susret. Tokom ovog susreta, kome je prisustvovalo rukovodstvo škole, kao i članice PP službe, predstavila sam temu i ciljeve istraživanja, planirani tok njegove realizacije, kao i način na koji bi škola i njeni akteri bili uključeni. Bilo je predviđeno da prikupljanje podataka traje tri meseca, pri čemu bih u školi boravila najmanje jedan dan nedeljno, tokom cele radne smene škole, a da nakon terenskog rada uslede intervjui sa akterima. Pošto su akteri usmeno potvrdili spremnost za učešće, direktor škole je

[2] Eksterna evaluacija je redovan i obavezan proces praćenja kvaliteta rada državnih škola u Republici Srbiji koji obavljaju posebne jedinice pod ingerencijom Ministarstva prosvete i Zavoda za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.

formalno odobrio realizaciju istraživanja potpisivanjem Molbe za odobrenje realizacije istraživanja. Tekst Molbe dat je u prilogu.
Planirani tok terenskog rada naknadno je izmenjen na osnovu uvida stečenih tokom prve dve nedelje boravka u školi. Naime, u tom periodu identifikovala sam iznenadnu smenu direktorke kao značajan događaj za aktere i funkcionisanje sistema, zbog čega sam odlučila da produžim boravak u školi i povećam učestalost boravka na četiri dana nedeljno, do kraja terenskog rada (do kraja juna tekuće godine). O izmeni plana obavestila sam članove rukovodećeg tima i stručne saradnike, od kojih sam dobila saglasnost za nastavak istraživanja prema izmenjenom planu. Terenski rad je ukupno trajao 15 nedelja, odnosno oko 360 sati provedenih u školi.
Seting delatnosti (Yamagata-Lynch, 2010) kao mesto gde se delatnost odigrava, odnosno aktivnosti usmerene na reprodukciju objekta, jesu prostorije škole. Tokom terenskog rada najviše sam boravila u kancelariji PP službe, kancelariji direktora i pomoćnika direktora i zbornici, kao prostorima u kojima su se odvijale aktivnosti relevantne za predmet istraživanja. Učesnici ove studije bili su svi članovi kolektiva škole, uključujući i nastavno i nenastavno osoblje, odnosno ukupno 64 aktera. Sa većinom aktera imala sam neformalni intervju, a završni, polu-strukturisani intervju vodila sam sa 20 aktera, čime je gotovo udvostručen broj intervjua planiran nacrtom studije (on je iznosio 12). Od toga jedan je direktor, pomoćnik direktora, pedagog, psiholog i sekretar, dok su ostali angažovani kao nastavni kadar škole. Intervjui su vođeni sa nastavnicima iz onih struktura, tj. timova škole koji se vide kao direktno povezani sa dimenzijama koje su prepoznate kao ključne za uspostavljanje i održavanje prakse škole kao zajednice koja uči. Stoga, kao sagovornike za polu-strukturisani intervju uključila sam nastavnike iz sledećih timova škole: Stručni aktiv za razvojno planiranje, Stručni aktiv za razvoj školskog programa, Tim za profesionalni razvoj i Tim za samovrednovanje. Pri određenju gornje granice u veličini uzorka, vodila sam se kriterijumom teorijske saturacije - tj. prikupljanje podataka je bilo okončano onda kada sam primetila da sa povećanjem uzorka ne dolazi do dalje razrade tema (Vilig, 2016). Pored uključenosti u timove škole, identifikovala sam još neke aspekte koji su iskrsli kao značajni tokom terenskog rada za selekciju nastavnika za završni intervju. Prvi takav činilac odnosi se na staž nastavnika. Zbog specifičnosti konteksta, bilo mi je važno da kao sagovornike imam aktere koji su u školi koliko i bivša dugogodišnja direktorka, kako bih prikupila informacije o istorijskom razvoju sistema i njegovom obliku u periodu date direktorke. Potom, s obzirom na za sistem ključan događaj koji se desio te školske godine, iznenadna smena direktorke, tokom terenskog rada identifikovala sam da postoji razlika u doživljajima aktera koji su u školi duže u odnosu na one koji su tu tek nekoliko meseci, te sam za završni intervju uzorkovala nastavnike iz obe ove grupe. I konačno, tokom terenskog rada identifikovala sam da su za razumevanje reprodukcije sistema relevantni a nastavnici koji su u statusu nastavnika na zameni, te sam i njih uključila kao sagovornike. Napomenula bih i da nisam na neki poseban način tretirala ili odvajala podatke od različitih aktera - svi su mi bili značajni za analizu fenomena.

5.3. Proces prikupljanja podataka

Ključne karakteristike etnografskog istraživanja jesu da je u pitanju terensko istraživanje (engl. field-based), koje se sprovodi u okruženju u kom zajednica uobičajeno funkcioniše, da je lično (engl. personalized), odnosno da ga sprovodi istraživač koji je svakodnevno, uživo u kontaktu sa zajednicom, zatim da je u pitanju istraživanje koje zahteva posvećenost, s obzirom da samo prikupljanje podataka traje izvesno vreme (Angrosino, 2007).

Još jedna važna karakteristika etnografije jeste da je u pitanju istraživanje koje je multifaktorijalno (engl. multifactorial), odnosno koje podrazumeva korišćenje različitih tehnika za prikupljanje podataka (Angrosino, 2007). Prikupljanje podataka putem više tehnika sprovodi se u cilju triangulacije podataka - izvođenja zaključaka kombinacijom više izvora (Flick, 2007b). Na ovaj način, fenomenu se pristupa iz više perspektiva (Flick, 2007b). Ovakav pristup prikupljanju podataka tipičan je za etnografsko istraživanje, a neki autori (npr. Fetterman, 2010) ga tretiraju kao „srce validnosti" etnografije. U prikupljanju podataka koristila sam beleške sa posmatranja sa učestvovanjem, tehniku polustrukturisanog intervjua, neformalne razgovore i prikupljanje dokumentarne građe. Pre opisa svake od ovih tehnika, kratko ću se osvrnuti na ulazak u zajednicu i učešće istraživača u zajednici.

Ulazak u zajednicu i učešće istraživača u zajednici

Specifičnost etnografskog istraživanja jeste to da istraživač ulazi u zajednicu, učestvuje u svakodnevnom životu zajednice i razvija odnose sa njenim članovima, a sve to dok istovremeno posmatra (i beleži) kako se njeno funkcionisanje odvija (Emerson et al., 2011). Terenski rad u okviru ovog istraživanja trajao je od sredine marta do kraja juna 2024. godine, odnosno do završetka školske godine. Tokom prve dve nedelje u školi sam boravila dva dana nedeljno, a zbog izmene plana opisane u odeljku 5.2. četiri dana nedeljno, uvek tokom prve smene, od 8 do 14h. U pojedinim situacijama, moj boravak u školi produžavao se i nakon tog vremena, dok sam u drugim prilikama dolazila ponovo u popodnevnim časovima zbog unapred najavljenih događaja od istraživačkog značaja (poput npr. sednice Saveta roditelja ili Nastavničkog veća).

Prema Glesni (Glesne, 2005), postoji nekoliko pozicija na kontinuumu posmatrač - učesnik koje istraživač može da zauzme. Na krajevima kontinuuma su „ekstremne" uloge, a između njihove kombinacije. Jedna mogućnost podrazumeva da istraživač uzima poziciju „tihog" posmatrača, tj. da vrši opservacije i beleži na relativnoj distanci od aktera, i to tako da ne ometa njihove aktivnosti. Potom, istraživač može uzeti učešće u aktivnostima u manjoj ili većoj meri: donekle stupati u interakciju sa akterima zajednice. I konačno, istraživač može postati član zajednice u punom smislu i obavljati zadatke kao ravnopravan član zajednice. Neki autori prave razliku između uloga koje podrazumevaju makar izvesno učešće u aktivnostima zajednice spram toga da li je akterima njegova uloga kao istraživača poznata ili ne, i s tim u vezi koriste i različitu terminologiju. Pa tako, za učešće u kom je uloga istraživača poznata zajednici koriste termin „kolaborativni partner" (engl. collaborative partner), a „posmatrač-učesnik" (engl. „participant observer") za situacije kada je moguće da uloga istraživača zajednici nije poznata (Yamagata-Lynch, 2010). Međutim, neki autori, poput Emerson i saradnika (2011), čiju perspektiva i ja delim, odbacuju poziciju istraživača kao neutralnog i objektivnog posmatrača, navodeći da je stvarno razumevanje aktivnosti iz perspektive samih aktera moguće jedno ako im se istraživač približi i učestvuje u svakodnevnim aktivnostima tokom izvesnog vremenskog perioda. Kako to Pollner i Emerson (2001) navode, nemoguće je ostati „izvan" i neutralan. Glesni (Glesne, 2005) napominje da se uloga istraživača u sistemu može menjati tokom vremena, što je bio slučaj i u ovom istraživanju. Od distanciranog posmatrača, pokušaja da budem „muva na zidu", kako to Emerson i saradnici slikovito uokviravaju (Emeron et al., 2011), moja uloga se transformisala u posmatrača-učesnika.

Zadaci u kojima sam bila angažovana bili su periferni u odnosu na aktivnosti aktera koje su direktno povezane sa reprodukcijom objekta delatnosti. Recimo, neki od tih zadataka su se odnosili na to da odštampam određeni materijal ili da odnesem zapisnik kod sekretara. U dva navrata sam ušla kao

zamena u odeljenje, i nekoliko puta sam razgovarala sa učenicima dok su čekali da ih pedagog ili psiholog prime na savetodavni razgovor. Naknadno, iako periferne, aktivnosti u kojima sam bila angažovanja vidim kao aktivnosti koje doprinose ostvarenju objekta delatnosti. Verovatno i zato što sam uzela učešće u ovim aktivnostima, u nekom smislu sam i bila tretirana kao makar privremeni akter zajednice (na ovaj segment vratiću se u okviru refleksivnih beleški).

Posmatranje i vođenje beležaka

Istraživač koji sprovodi etnografsko istraživanje, kao svoju drugu distinktivnu aktivnost, pored ulaska i učešća u aktivnostima zajednice, ima beleženje, odnosno vođenje beleški sa posmatranja sa učestvovanjem (koristiću kao sinonimne termine i etnografske beleške i terenske beleške), da zabeleži na sistematičan način zapažanja o predmetu svog posmatranja (Emerson et al., 2011). Etnografske beleške specifične su za etnografski metod i zapravo su prva i osnovna tehnika u istorijskom razvoju etnografije (Angrosino, 2007; Beach et al., 2018). Etnografske beleške možemo razumeti kao prevođenje u tekstualnu formu života jedne zajednice od strane istraživača. Vođenje etnografskih beleški nužno podrazumeva naglašavanje nekih elemenata, pri čemu neki bivaju izostavljeni (Emerson et al., 2011). Razlike u beleškama istog događaja od strane različitih istraživača variraju, a ove varijacije proizvod su različitih faktora, od izbora i pozicioniranja istraživača, njegovih ličnih i profesionalnih iskustava i slično (Emerson et al., 2011). Suština ove tehnike je, kako Gerc (Geertz, 1973) navodi, da ono što je jednom bio događaj, koji je kao takav prolazan, bude zabeležen od strane etnografa, i tako postane materijal koji se može proučavati, odnosno ono čemu se možemo vraćati iznova i iznova. Iako je ovo beleženje moguće i pomoću drugih medijuma, beleženje kroz prisustvo istraživača ima vidljive prednosti u smislu prilagodljivosti fokusa posmatranja, kao i veće osetljivosti na suptilne znake i promene atmosfere (Emerson et al., 2011). Budući da se fenomen koji je predmet posmatranja ispoljava kroz različite čulne modalitete, neposredno prisustvo istraživača omogućava da se istovremeno registruju (i zabeleže) različiti aspekti njegovog ispoljavanja.

Etnografi po završenom terenskom radu proizvode studiju, etnografiju, svojih zapažanja sa terena, onoga što su videli, čuli i iskusili. A upravo posmatranje sa učestvovanjem omogućava „duboko uranjanje" (engl. deep immersion) u sistem što omogućava detaljno, naslonjeno na kontekst, osetljivo na lokalna značenja opisivanje, koje Gerc (Geertz, 1973) naziva „iscrpnim opisom" (engl. thick description). Pošto su posmatranje i beleženje dve odvojene aktivnosti koje ponekad međusobno interferiraju, važno je obratiti pažnju na to da li je u datom trenutku smislenije da bude prisutna jedna ili druga aktivnost, odnosno, da li je beleženje odloženo. Kada je moja procena bila da je smislenije da beleženje odložim, koristila sam strategiju ponavljanja u sebi kako bih zapamtila doslovne sintagme koje su akteri upotrebili. Kad god sam mogla, nastojala sam da zabeležim njihove doslovne izraze, fraze ili razmene među njima. Nekada su interakcije među akterima bile u toj meri intenzivne, da mi je bilo teško da sve stignem da zabeležim, i za te situacije razvila sam skraćenice koje bi mi služile da naknadno razvijem pun etnografski unos.

Nekoliko sugestija se navodi kada su u pitanju smernice vezane za to šta se beleži (Emerson et al., 2011). Najpre, navodi se da etnograf treba da zabeleži svoju prvu impresiju o zajednici (Emerson et al., 2011). Ovo početno beleženje pokazalo se značajnim tokom kasnijeg boravka na terenu, budući da sam se postepenim uključivanjem u školsku zajednicu navikavala na pojedine obrasce interakcije, rutine i karakteristike njenog funkcionisanja, koje su mi u početku bile uočljive. Beleženje prvih utisaka omogućilo mi je da se naknadno vratim tim početnim zapažanjima i uočim šta je, usled navikavanja na sredinu, vremenom prestalo da privlači moju pažnju.

Zatim, potrebno je da beležimo ono što je značajno ili neočekivano, kako bi se zabeležili ključni događaji u datom sistemu (Emerson et al., 2011). Vodeći se ovom sugestijom, identifikovala sam razliku između onoga što se meni kao posmatraču činilo važnim i ono što je za zajednicu bilo važno. Nekada je postojalo poklapanje između moje i interpretacije važnosti nekog događaja od strane zajednice, a nekada ne. Za mene je bilo važno da zabeležim i poklapanja i odsustva poklapanja. U proceni važnosti događaja za zajednicu, oslanjala sam se na nekoliko indikatora. Recimo, o velikoj važnosti događaja zaključivala bih ukoliko su njihove konstrukcije date situacije bile emotivno obojene i ukoliko bi provodili više vremena razmenjujući svoje doživljaje vezane za nju. Dakle, posebno mi je bilo važno da obratim pažnju na teme o kojima pričaju. Očekivano, u početku mi je bilo veoma izazovno da razumem značenje koje pridaju određenim događajima, odnosno, samo bih identifikovala da je u pitanju događaj kome se često vraćaju i koji stoga mora biti od značaja za njih. U razumevanju značenja, relevantni su mi bili neformalni razgovori koje sam opisala u nastavku teksta. Još jedan aspekt koji treba beležiti jesu upravo rutine zajednice, odnosno aktivnosti koje se u zajednici ciklično smenjuju i ponavljaju. Elementi koje sam beležila su se tokom vremena menjali. Na početku je to bilo široko beleženje različitih događaja i interakcija, da bih postepeno sužavala i fokusirala posmatranje na neki aspekat.

Terenski rad podrazumeva, između ostalog, da je svaki događaj potencijalni događaj koji će etnograf zabeležiti. Neki takvi događaji su očekivani, poput recimo nastavničkog veća, dok neke interakcije nisu. Recimo, jedna takva interakcija odnosila se na sastanak između pedagoga i psihologa i nastavnice matematike; s obzirom na uobičajenost ovakvih sastanaka i njihovu učestalost, ovaj sastanak se inicijalno nije izdvajao, međutim, ispostavilo se da je veoma značajan, s obzirom da je upravo tada data nastavnica dala otkaz, tj. izvestila ostale aktere o napuštanju sistema. Dodatno, ovaj događaj je bio značajan zbog toga što je čitava interakcija predstavljala svojevrsnu razmenu između iskazivanja odsustva ličnog smisla nastavnice i pokušaja stručnih saradnika da joj pomognu u njegovom izgrađivanju. Neočekivano sam se tako našla u situaciji u kojoj sam neposredno posmatrala proces podrške u izgradnji ličnog smisla. Na osnovu ovakvih primera, postepeno sam izgradila očekivanje da je svaki događaj - događaj koji će potencijalno biti „poseban".

S obzirom na obilnost podataka sa kojima se istraživač susreće prilikom ulaska u sistem, teorijski, potrebno je da ima fokus i set utvrđenih kriterijuma kojima se rukovodi prilikom razumevanja toga šta, gde, kada i koga da posmatra, pri čemu se u ovom slučaju oslanja na istraživačka pitanja (Merriam & Tisdell, 2016). Posmatranje koje polazi iz kulturno-istorijske teorije delatnosti podrazumeva da se prate aktivnosti koje su usmerene na ostvarenje cilja i delatnost koja je motivisana objektom. Različite aktivnosti koje se posmatraju trebalo bi da postepeno grade sliku konteksta i razumevanje povezanosti datih aktivnosti u delatnost sistema. U narednom segmentu, a i u okviru refleksivne beleške, dodatno ću se vratiti na ovo pitanje.

Beleženje može biti jedan duboko ambivalentan proces, s obzirom da sa jedne strane postoji želja za neposrednim beleženjem trenutka, a sa druge strane (makar u mom slučaju), postoji bojazan da bi upravo beleženje narušilo interakciju i unelo nepoverenje kod aktera. Više o tome kako sam se sa ovim izazovom nosila dato je u okviru refleksivnih beleški. U prilogu je dat šablon vođenja etnografskih beleški.

Polustrukturisani intervjui

Intervju je jedna od osnovnih tehnika u etnografskom istraživanju (Fetterman, 2010), a prema Atkinsonu (Atkinson, 2015) u velikom broju etnografskih studija i jedina tehnika koja se koristi.

Iako postoji više različitih tipova intervjua, za potrebe ovog istraživanja koristila sam polustrukturisane intervjue i neformalne intervjue (Fetterman, 2010). Intervju je tehnika koja omogućava akterima da svojim rečima podele svoje doživljaje vezano za fenomen koji je predmet ispitivanja (Ayres, 2008). Kada imamo u vidu korišćenje i drugih tehnika, (npr. posmatranja), upravo je prednost intervjua što omogućava pristup onim informacijama kojima nije bilo moguće pristupiti na drugi način. U terminima okvira teorije delatnosti, intervju služi za prikupljanje informacija o elementima sistema, o subjektu, o tome kakav je status instrumenata (koji postoje i koji nedostaju), kao i informacije o perspektivi aktera vezano za objekat delatnosti. Intervju je koristan i jer što sagovornici mogu podeliti informacije vezano za instrumente koji su povezani sa pravilima i podelom rada, a mogu biti i izvor informacija vezano za zajednicu koja posreduje delatnost.

Polustrukturisani intervjui imali su unapred pripremljenu agendu, ali nisu bili na nju ograničeni. Iako se oni mogu primeniti u bilo kojoj fazi studije (Fetterman, 2010), smatrala sam da je najsmislenije da ih primenim na samom kraju terenskog rada, onda kada sam izgradila razumevanje sistema iz perspektive samih aktera. Na ovaj način obezbedila sam da pitanja budu usklađena sa tim kako na funkcionisanje sistema gledaju sami akteri. Naime, terenski rad mi je obezbedio bogatstvo referenci za razumevanje njihovih odgovora, ali i za formulisanje mojih pitanja ili potpitanja.

Agenda za polustrukturisani završni intervju, kao i obrazac saglasnosti za učešće u istraživanju i debrifing za učesnike, dati su u prilogu. Svi intervjui sa školskim akterima vođeni su u prostorijama škole, u vreme koje je odgovaralo akterima. Uz njihovu saglasnost, intervjui su audio snimani, a prosečno trajanje intervjua je bilo oko 90 minuta. Načelna struktura podrazumevala je dva seta pitanja. Prvi set se odnosio na aktuelno funkcionisanje škole, i ovde su ispitanici pozivani da svojim rečima podele vlastitu perspektivu delatnosti sistema i čime je ona pokrenuta, kao i njihove uloge u reprodukciji motiva delatnosti. S obzirom na okvir škole kao zajednice koja uči, u intervjuu sa svakim akterom, posebnu sam pažnju obratila i na samovrednovanje, odnosno njegovu funkciju u sistemu, kao i na međuljudske odnose. Drugi set pitanja odnosio se na retrospektivnu rekonstrukciju funkcionisanja sistema. Aktere bih u ovom delu zamolila da izdvoje događaje koji vide kao ključne u istoriji razvoja sistema, a koji su na neki način uticali na funkcionisanje i oblik sistema. S obzirom na materijal prikupljen tokom terenskog rada, pripremila sam pitanja za dva takva događaja koje sam tada samostalno izdvojila, i to jedan koji se odnosi na odlazak bivše dugogodišnje direktorke i drugi koji se odnosi na period kada v.d. direktorka rukovodi sistemom. Akteri su spontano navodili oba događaja, pri čemu je ostatak intervjua vođen u cilju ispitivanja njihovog razumevanja i reflektovanja o datim događajima. Nastojala sam da učesnike podstaknem da sa mnom podele šta je ono što oni smatraju važnim kada je u pitanju funkcionisanje sistema, šta funkcioniše dobro, a šta im se čini da bi moglo da bude bolje, kao i šta je ono što podstiče, a šta inhibira dati aspekt funkcionisanja.

Agenda za intervju imala je svoj standardizovan i nestandardizovan deo. Deo koji je bio standardizovan odnosio se na spisak tema koje su unapred formulisane, a deo koji nije bio standardizovan ticao se njegovog prilagođavanja konkretnom iskustvu aktera koji je intervjuisan. Na primer, vodič je sadržao niz pitanja koji se odnose na rad timova u školi, pri čemu bih pitanja na licu mesta prilagođavala spram toga kojem timu dati akter pripada. Ponovo, s obzirom na bogato izgrađeno znanje o akterima, pitanja bi bila dopunjena događajima u kojima je dati akter uzeo učešće.

Neformalni intervjui

Neformalni intervjui (engl. informal interview), kao vrsta intervjua, bitno je drugačiji od prethodno obrađenih. Naime, za neformalne intervjue agenda nije bila unapred pripremana, s obzirom da ovaj

tip intervjua i podrazumeva da pitanja izranjaju iz neposrednog konteksta, kao deo prirodnog toka dešavanja (Fetterman, 2010). Uz etnografske beleške, ova tehnika se pokazala kao najkorisnija za izgradnju značenja zajednice. Pritom, ovo je posebno bilo značajno u prvim fazama studije, kada sam gradila znanje o zajednici, ali su neformalni intervjui ostali koristan izvor informacija tokom cele studije. Vođenje ovih intervjua, iako na izgled jednostavno, zahtevalo je umeće koje se ticalo toga da moje umetanje na ovaj način ne naruši prirodni tok interakcije. Neformalni intervjui jesu bili „zlatna prilika" za razumevanje događaja (engl. golden opportunity), kako to Feterman (Fetterman, 2010) kaže, ali je bilo izazovno proceniti kada je prilika da se oni aktiviraju, odnosno da se pitanje postavi, a kada je ipak primerenije odustati od toga. Ovo je naravno bilo važno i povezano sa očuvanjem poverenja spram članova zajednice i održavanja dozvole za boravak u zajednici. Nekada bih imala puno pitanja, ali je bilo važno proceniti koja i koliko pitanja, u kom trenutku da postavim.
Konačno, za potrebe rekonstrukcije istorijskog oblikovanja sistema, u neformalnim i polustrukturisanim intervjuima uključivala sam pitanja koja su se odnosila na prethodni razvoj sistema i događaje iz njegove prošlosti (Fetterman, 2010). Retrospektivni podaci prikupljani su, dakle, u okviru ovih intervjua, pri čemu sam iste teme prolazila sa različitim akterima. Ovakav pristup bio je posebno značajan imajući u vidu ograničenu pouzdanost retrospektivnog prisećanja, budući da se radilo o rekonstrukciji događaja iz prošlosti. Pored iskaza aktera, oslanjala sam se i na dostupnu dokumentaciju, koju sam koristila kao dodatni izvor podataka za rekonstrukciju istorijskog razvoja sistema (pogotovo izveštaje o spoljašnjem vrednovanju škole, pored školske dokumentacije).

Dopunski materijali: zvanična školska dokumentacija i elektronska razmena
Konačno, još jedna tehnika koja je primenjena u ovom istraživanju odnosila se na prikupljanje zvanične školske dokumentacije. Ova građa nije analizirana i primarno je služila za rekonstrukciju konteksta i proveru navoda iz drugih izvora, beleški i neformalnih razgovora. Iako je teorijski moguće da dokumentacija kao takva bude koristan izvor podataka, u onom smislu koji se odnosi na upoznavanje podele rada i pravila u zajednici koja su formalizovana, u sistemu koji je bio predmet proučavanja to nije bio slučaj. Naime, nalazi iz perioda aktuelnog funkcionisanja ukazuju na to da administrativni zadaci nemaju upotrebnu vrednost u okviru sistema. Ona je za aktere sporedan zadatak, koji retko posreduje stvarnu delatnost sistema, već pre predstavlja cilj po sebi. Dodatno, upoređujući svoje beleške sa zvaničnim zapisima uočila sam nepoklapanja kada je u pitanju nivo detaljnosti, prisutnost emotivnih aspekata u razmenama, kao i izostavljanje nekih segmenata. Nadalje, kako nalazi pokazuju, neki važni instrumenti koji su posredovali delatnost nisu bili materijalni, a neka pravila (ili preciznije, većina njih) nije bila formalizovana. Zbog svega navedenog dokumentacija je imala sekundaran status u analizi. Tabela sa informacijama o dokumentaciji koju sam pregledala data je u prilogu.
Napomenula bih da je postojao još jedan oblik dokumentacije, u koji sam samo imala uvid, ali ga nisam prikupljala i shodno tome ni on nije bio analiziran, ali koji se ispostavio kao znatno relevantniji u odnosu na prethodno opisanu zvaničnu dokumentaciju. Naime, u toku terenskog rada imala sam uvid u tekuću elektronsku razmenu između aktera unutar sistema, kao i između aktera sistema sa akterima susednih sistema, koja je služila pre svega kao dodatni izvor građenja razumevanja mreže značenja na nivou sistema. Uvid u pomenutu dokumentaciju ostvarivala sam na inicijativu samih aktera: oni su mi pokazivali ili čitali poruke i mejlove koje su primali, najčešće dok su sa mnom razgovarali o situaciji na koju su se odnosili. U okviru ove građe, tipične kategorije koje se izdvajaju su - mejlovi roditelja, advokata i prosvetne inspekcije, zatim privatne poruke između aktera sistema

pojedinačno ili grupne poruke. Usmene razmene koje prate pismene, ili obrnuto, služile su mi kao još jedan znak da na datu situaciju obratim pažnju, s obzirom na to da je ona predmet bavljenja aktera. Mejlovi aktera susednih sistema bili su dosta učestali (neki primeri konstrukcija aktera koje govore ovome u prilog su: „opet mi je stigao mejl", mejl kao „dodatna stimulacija za rad" - ova tema adresirana je u delu rezultata koji se odnose na funkcionisanje novog direktora u sistemu). Uvid u sadržaj mejla, a potom i u i interpretaciju datog sadržaja školskih aktera, recimo, bila mi je posebno značajna za razumevanje kvaternarne kontradikcije sa sistemom roditelja i pomogla mi je da nju uobličim u okvir prevazilaženja nadležnosti roditelja spram sistema škole, ali i da unapredim razumevanje nelagode koju direktor Jovan oseća spram ove teme. Poruke aktera iz nastavničkog kolektiva Sanji nakon neke izazovne situacije, poput razgovora sa roditeljima ili advokatima, doprinele su mom razumevanju odnosa između aktera i uokviravanjem tog razumevanja u normu koju sam imenovala kao zajedništvo. Još jedan ilustrativni primer tiče se situacije između nastavnice koja je na bolovanju i nastavnice koja je menja - uvid u interpersonalne konflikte vezano za ovu situaciju pomogao mi je u razvijanju razumevanja pozicije nastavnika na zameni u sistemu i njegove dvojake prirode. Ovakav otvoreni pristup aktera prema meni bio je preplavljujuć zbog količine podataka, ali mi je i omogućio mi je dublje razumevanje sistema. S obzirom da akteri susednih sistema iz pomenutih prepiski nisu bili učesnici istraživanja i nisu dali saglasnost, ove prepiske u radu ne citiram, odnosno, odnos škole sa ovim sistemima razmatram isključivo iz perspektive školskih aktera. Konačno, osvrćući se na primenjene tehnike, skrenula bih pažnju i na segment koji se odnosi na promenu njihovog statusa spram nacrta istraživanja. Naime, odluka o produživanju perioda terenskog rada, a zatim i druge metodološke odluke, iz ove perspektive, a imajući na umu cilj studije, bile su opravdane. Pa ipak, sve ove promene, bile su mi istraživački dosta izazovne, iako imam u vidu da se radi o situaciji koja nije toliko neuobičajena, gde se čak i istraživači upućuju na izgradnju tolerancije ne nejasnoće u istraživačkom procesu (Merriam & Tisdell, 2016). Različite teme i dileme koje su se pojavljivale u ovom procesu diskutovaću u refleksivnoj belešci.

5.4. Analiza podataka

U etnografiji sam proces vođenja beleški i formulisanja unosa od nacrta beleški do punih beleški i zapisa podrazumeva neku vrstu preliminarne analize ili procesne analize (engl. „in-process" analysis) (Emerson et al., 2011). Dodajući ovome i da sam samostalno transkribovala podatke, moja početna pozicija podrazumevala je dobro poznavanje podataka. Transkripcija je bila doslovna, uz beleženje pauza, onomatopejskih zvukova, smeha i drugih markera emocija koji sugerišu na koji način je nešto izrečeno. Ukupan obim transkribovanog materijala iznosi oko 850 stranica, od čega oko 400 stranica čine etnografske beleške, a oko 450 stranica transkripti intervjua. Nakon transkribovanja, podaci su organizovani i dalje obrađivani u softveru za analizu kvalitativnih podataka MAXQDA. Kao metod kvalitativne analize podataka korišćena je refleksivna tematska analiza (Braun & Clarke, 2019). Primena tematske analize sprovedena je kao kombinacija deduktivno-induktivnog pristupa (od elemenata sistema delatnosti do konkretnih podataka) i induktivno-deduktivnog pristupa (od obrazaca u podacima ka elementima sistema delatnosti).

Kodiranje podataka započela sam prolaženjem kroz celokupni tekstualni materijal i segmentiranjem podataka (engl. segmenting) kako Ayres (2008) kaže, odnosno identifikovala sam jedinice značenja koje sam označavala kodom koji zahvata njihovo značenje. Kodovi su proizilazili iz samog sadržaja, odnosno nulto kodiranje nije bilo vođeno teorijskim okvirom. U nekim slučajevima jednom istom

segmentu teksta bivalo bi dodeljeno više kodova. Takođe, u ovoj fazi nije pravljenja posebna selekcija, odnosno, ukoliko je postojala i najmanja mogućnost da su dati podaci relevantni za istraživanje segment bi bio kodiran. Nakon ove faze, u narednom koraku razmatrala sam relevantnost kodova za ovu studiju. U ovom koraku vraćala sam se na podatke, kao i na kodove, pa tako, neke kodove sam spajala, a neke sam preimenovala, a neke sam eliminisala. U narednom koraku prešla sam na tzv. kodiranje višeg reda (Vilig, 2016) kada sam nastojala da kodove grupišem u skupove, odnosno kategorije. Konačno, identifikovanje tema podrazumevalo je obuhvatanje identifikovanih kategorija. U ovom procesu formulisanja i kategorija i tema rukovodila sam se okvirom kulturno-istorijske teorije delatnosti, odnosno identifikacijom elemenata sistema i odnosima između njih. Jamagata-Linč (Yamagata-Lynch, 2010) daje predlog pitanja koje mogu biti korišćeni kao vodilje u ovom procesu. Neka od pitanja koja ona predlaže su npr.: „šta je deljeni objekat?", „koji instrumenti, pravila, zajednice i podele rada su deo ove delatnosti?" itd. Takođe, i model od osam koraka koji predlaže Mvanza (Mwanza, 2001) daje smernice za identifikaciju elemenata sistema.

Teme najvišeg reda formulisane su ukrštanjem dve analitičke ose. Prva osa odnosi se na nivo analize: na sistemskom nivou predmet analize je škola kao sistem delatnosti, dok se na nivou pojedinačnih pozicija analizira način na koji se sistemske tenzije prelamaju kroz aktere koji zauzimaju određeno mesto u podeli rada. Druga osa je vremenska i razdvaja istorijsko oblikovanje sistema od njegovog aktuelnog funkcionisanja. Teme na sistemskom nivou analize formulisala sam u obliku pitanja koja odgovaraju elementima sistema delatnosti. Ova pitanja predstavljaju adaptaciju modela od osam koraka (Mwanza, 2001). Od izvornog modela odstupila sam na dva načina: elemente zajednice i pravila objedinila sam u jedno pitanje, dok sam dodala pitanje o odnosima sa susednim sistemima delatnosti, a koje nije obuhvaćeno modelom. Tematska mapa je na ovom nivou, dakle, teorijski utemeljena i izvedena iz konceptualnog okvira teorije delatnosti. Podteme su, nasuprot tome, proizašle iz kategorija formiranih na osnovu kodova, pri čemu sam u njihovim nazivima zadržala iskaze samih aktera. Kategorije sam raspoređivala prema elementu sistema delatnosti na koji se odnose. Analizu pojedinačnih pozicija uključila sam u one teme - pitanja koje odgovaraju elementu/ima sistema kroz koji se tenzija u toj poziciji najjasnije ispoljava. Ovako organizovana tematska mapa obuhvata dve celine. Prva je istorijska i sadrži dve teme koje odgovaraju periodima rukovođenja dva različita rukovodioca. Druga se odnosi na aktuelno funkcionisanje sistema i čini je pet tema - pitanja, od kojih svaka sadrži od dve do četiri podteme.

Iako opažam korisnost opisanih smernica za vođenje analitičkog procesa, u mom slučaju, prvi korak, odnosno identifikovanje aktivnosti koje su povezane sa predmetom istraživanja bio je posebno izazovan. Naime, izazovnost u ovom delu procesa analize, kako ga retrospektivno interpretiram, poticao je iz toga što su dimenzije modela škole kao zajednice koja uči teorijski „nametnute" elementima okvira teorije delatnosti. Sa druge strane, etnografski metod obezbedio je upravo otvorenost ne samo za praćenje izdvojenih dimenzija, već i „izranjanje", a samim tim i za identifikaciju svih nepredviđenih kategorija, relacija i obrazaca u sistemu.

Po formalnom završetku analize počela sam da pišem rezultate, pri čemu sam nastojala da identifikovane teme organizujem u koherentnu „priču" o sistemu, odnosno o aktivnostima koje se odvijaju u datom sistemu. Sam proces pisanja takođe je dovodio do novih analitičkih uvida koji bi potom uticali na strukturu izlaganja, ali i modifikaciju nekih uvida koji su prethodno izneti. Konačno, sažimajući celokupan proces, opisala bih ga kao ultimativno iterativan, s obzirom da sam se u svakom koraku vraćala nazad materijalima i pravila izmene.

5.4.1. Diskurzivna analiza kontradikcija

U fazi kada su „segmentisani" delovi „rekonstruisani" (Ayres, 2008), kontradikcije su bile upadljivije, te sam na delovima materijala primenjivala i analizu diskurzivnih manifestacija kontradikcija (Engeström & Sannino, 2011). S obzirom da su kontradikcije istorijski oblikovane karakteristike sistema, one kao takve nisu vidljive, odnosno moguće ih je identifikovati samo preko njihovih manifestacija. Okvir koji Engeštrom i Sanino (Engeström & Sannino, 2011) predlažu predstavlja alat za njihovu identifikaciju. Autori formulišu četiri oblika manifestacija kontradikcija i to: dileme, konflikte, kritične konflikte (engl. critical conflict) i dvostruke veze (engl. double bind).

Dilema predstavlja izraz suprostavljenih evaluacija, bilo među akterima, bilo u diskursu pojedinačnog aktera. U govoru dilemu uočavamo kroz ograđivanje ili oklevanje, u konstrukcijama poput „da, ali...", „sa jedne strane..., a sa druge strane...".

Konflikt identifikujemo kao formu izražavanja otpora, neslaganja, kritike prethodno iznetog. Akter ima doživljaj konflikta kada opaža da su aktivnosti druge strane na neki način opstruišuće po njega. Ispoljavanje konflikta se tipično prepoznaje kroz upotrebu negacije, odnosno u izrazima kao što su „ne", „ne slažem se", itd.

Kritični konflikt podrazumeva da akter na unutrašnjem planu ima sumnje (engl. inner doubts) koje kao takve prevazilaze kapacitete individue da ih sama razreši i shodno tome ona se oseća paralisano. Ovakva postavka dovodi do paralisanosti aktera koji ima teškoću razumevanja situacije (engl. unintelligibility). Kod aktera koji je u stanju kritičnog konflikta karakteristična su osećanja narušenog ličnog integriteta (engl. being violeted), krivica, ili osećaj da su ućutkani (engl. silenced). Na diskurzivnom planu česta je upotreba narativa koji su emotivno ili moralno obojeni, pri čemu su učestale i upotrebe metafora.

Dvostruke veze odnose se na procese u kojima se akter kontinuirano suočava sa alternativama koje nisu prihvatljive, pri čemu ne opaža izlaz iz situacije. Na diskurzivnom planu, dvostruke veze uočavamo kroz upotrebu retoričkih pitanja koje ukazuju na bezizlaznost situacije, odnosno, sa jedne strane izražena je potreba za agensnošću, a sa druge strane postoji opažena nemogućnost aktera za agensnim aktivnostima. Tipično, dvostruke veze, kao i kritični konflikt, predstavlja situaciju koju akter ne može samostalno da razreši i shodno tome u govoru se može javiti prelaz sa individualnog „ja" na kolektivno „mi".

U analizi materijala, pored opisanog konceptualnog okvira diskurzivnih manifestacija kontradikcija koji predlažu Engeštrom i Sanino (Engeström & Sannino, 2011), uočila sam još dve dodatne forme koje predlažem kao dodatne manifestacije kontradikcija. Jednu sam imenovala polarizacija, a drugu diskrepancija.

Polarizacija bi se odnosila na konstituisanje suprotstavljenih pozicija, pri čemu se akter pozicionira kao deo jednog kolektiva („mi"), a druga strana se konstituiše kao „oni". U rezultatima ove studije, manifestacija polarizacije tipično je zapažena u okviru odnosa sistema škole i susednog sistema delatnosti. Na diskurzivnom planu prepoznajemo je kroz upotrebu kolektivnih zamenica i odnosa opozicije - „mi" i „oni", pri čemu se za „mi" vezuje moralno superiornija pozicija spram pozicije „oni".

Diskrepancija bi podrazumevala jezičku formu u kojoj akter iznosi stav koji je u neskladu sa njegovim stvarnim značenjem. Za razliku od direktnog izražavanja neslaganja, akter sada to čini posredno, sakriveno, budući da doslovno značenje iskaza nije usklađeno sa porukom koju akter namerava da prenese. Na diskurzivnom planu, diskrepanciju prepoznajemo kroz upotrebu ironije, humora,

sarkazma ili preuveličavanja, pri čemu je za njihovo razumevanje potrebno poznavanje konteksta i odnosa između aktera.

5.5. Refleksivna beleška

...o tome kako sam ušla, ostala i opstala/napredovala u sistemu

Društvene okolnosti u periodu u kom vršim odabir škole za potrebe sprovođenja istraživanja, bile su posebno izazovne. Naime, radi se o periodu koji se dešava manje od godinu dana nakon tragičnog događaja školske pucnjave u jednoj školi u Beogradu. Ovaj kontekst podrazumevao je da načelno postoji teškoća ulaska spoljnog aktera u sistem škole, pri čemu je moj zahtev školi koja bi prihvatila učešće veći od uobičajenog zahteva istraživača. Metod istraživanja nije podrazumevao sprovođenje „tipičnog" istraživanja npr. upitničkog tipa, na koje su školski akteri navikli i koje se završava u jednom danu, nego etnografiju koju prati zahtev da izvesno vreme boravim u školi. Sa druge strane, olakšavajuća okolnost bila je ta da nacrtom nisu bili predviđeni „posebni uslovi" u pogledu razvijenosti dimenzija škole kao zajednice koja uči, već je ključni kriterijum izbora bila spremnost škole da učestvuje u istraživanju. Prvi izazov ovako zamišljenog istraživanja bio je zapravo pronalazak i ulazak u sistem.

Pretpostavka od koje sam pošla, koja je u skladu sa nadležnostima uloge definisane normativnim okvirom, jeste da moj ulazak u sistem zavisi od odobrenja direktora, te sam njega inicijalno videla kao „čuvara kapije" (engl. gatekeeper) od kog zavisi otpočinjanje istraživanja.

Inicijalni razgovor u školi sa kojom sam uspostavila kontakt, međutim, nisam obavila (samo) sa direktorom, nego pre svega sa psihologom škole, iako su razgovoru prisustvovali i pedagog, a delom razgovora i direktor. Specifičnost odnosa između PP službe i direktora u tom trenutku nisam prepoznala, već je razumevanje ovog odnosa izrađeno tek kroz terenski rad. Međutim, interesantno je primetiti da su mi (ključni) podaci bili pred očima od prvog susreta, prvog dana.

Ulazak je, dakle, samo formalno išao preko direktora. Stvarno odobrenje dobila sam od psihologa škole. Pored odobrenja za ulazak u sistem, psiholog će biti ključni akter koji me uvodi u zajednicu, i akter u razgovoru sa kojim dobijam najviše uvida o odnosima između elemenata sistema. Činjenica da sam psiholog po profesiji, dovela je do toga da me je zajednica povezivala sa PP službom. Sa druge strane, odobrenje mog ulaska u sistem od strane psihologa Sanje, a zbog neformalne pozicije koju Sanja u sistemu ima, ispostaviće se, dovelo je do prihvatanja mene i od strane ostalih aktera u zajednici. U tom smislu je Sanja, sticajem okolnosti, bila ta koja mi je otvorila kapiju (engl. gateopener) i ubrzala razvijanje poverenja prema meni u zajednici.

Ulazak u zajednicu škole značio je ulazak u čitavu jednu simboličku stvarnost, socio-kulturni svet koji ima svoja pravila, norme i uobičajene načine funkcionisanja. Njih ne treba samo da razumem, što bi bio ishod istraživačkog poduhvata, nego da ih razumem odmah, kako ne bih prekršila neko za zajednicu važno pravilo, zbog čega bih potencijalno bila udaljena od aktera i time ostala bez sistema za izučavanje. Nakon ulaska u zajednicu, drugi „lakmus papir", drugi izazov, ticao se ostanka u zajednici. Ostanak u zajednici tražio je brz proces adaptacije na sistem, odnosno brzo prolaženje kroz proces resocijalizacije.

Ovaj uspeh u prihvatanju mene kao istraživača od strane zajednice, odnosno ostanka u sistemu, kako ga vidim, počiva na nekoliko aspekata. Najpre, kako će se ispostaviti, moja istraživačka ponašanja bila u saglasnosti sa pravilima koja u sistemu važe. Naime, kada sam identifikovala da je predviđeni vremenski okvir nezadovoljavajući i da mi je za razumevanje sistema potrebno da provodim više

vremena u školi, tražila sam odobrenje od direktora za produženje trajanja mog inicijalno dogovorenog boravka u školi. Taj postupak akteri su, kako ću naknadno razumeti, interpretirali kao moju temeljnost u pristupu, a koja je istovremeno važno pravilo sistema. Drugi aspekt se tiče mojih redovnih dolazaka i to uvek u isto vreme, bez kašnjenja, uz ostajanje tokom cele smene, neretko i duže. I ovakvo moje postupanje je bilo u skladu sa normama sistema. Treći aspekt je promena moje uloge, od posmatranja ka posmatranju sa učestvovanjem. Tokom vremena, počela sam da dobijam neka zaduženja, poput toga da nekom učeniku pravim društvo ili da odštampam materijal. Ta zaduženja, kako sam kasnije identifikovala, usklađena su sa aktivnostima drugih aktera i indirektno doprinose reprodukciji objekta delatnosti. U tom smislu sam bila „njihova" - prihvaćena od strane zajednice, s obzirom da je „njihov" onaj ko doprinosi reprodukciji objekta delatnosti.

Postajanjem delom zajednice obezbeđen je i moj ostanak u sistemu, ali i više od toga. Sa promenom pozicije, otvoren je kanal koji mi omogućava dublje razumevanje sistema, a koji ujedno predstavlja moj treći izazov, izazov „napredovanja" u sistemu. Sada, sa jedne strane, imam informacije do kojih dolazim kroz refleksije sopstvene pozicije i načine na koji me zajednica tretira. Sa druge strane, sada sam i ja imala izgrađenu (osnovnu) bazu znanja o sistemu, koja je značila da se moja osetljivost na indikatore ponašanja od onih koji su očigledni, proširila na one koji su suptilni. Jedan takav primer odnosi se na normu zajedništva. U jednoj situaciji, tokom vođenja žustrog razgovora između psihologa i roditelja učenika uz prisustvo advokata, jedan nastavnik ulazi u kancelariju PP službe, navodno radi uzimanja nekih papira. Ovo ponašanje nastavnika interpretiram kao reprodukciju norme zajedništva, i to u vidu suptilnog pružanja podrške psihologu u izazovnoj situaciji. Potvrdu ove interpretacije dobijam oslanjajući se na drugi izvor, neformalni razgovor sa psihologom, koja i sama opisani čin nastavnika tumači na ovaj način. U tom smislu, jedan od metodoloških uvida ovog rada jeste praktična potvrda teze pojedinih autora (npr. Emerson et al., 2011) da posmatranje sa učestvovanjem omogućava ostvarivanje dubljih uvida u funkcionisanje zajednice.

Treba napomenuti i da je ovakva „pripadnost", međutim, bila selektivna i da ta činjenica ima posledice na izvore koji su mi bili dostupni za posmatranje. Naime, u sistemu sam bila označena kao pristalica rukovodeće strukture škole, što je bilo prepoznatljivo po tome što se na mene referisalo sa „ona je naša" — u razmenama tipa: „Ne znam da li smem da pričam o ovome?" — „Ne brini, ona je naša". Takva grupna pripadnost omogućila mi je pristup velikoj količini značajnih sadržaja i razmena u zajednici. Nije ugrozila ni odnos sa akterima kojima je rukovodeća grupa nadređena, budući da su nastavnici koji su se svrstavali u pristalice rukovodeće strukture osećali slobodu da sa mnom dele svoje sadržaje. Ali manjinska grupa nastavnika, suprotstavljena rukovodećoj grupi (oni koji nisu „glasali" za novog direktora Jovana), sa mnom nije spontano stupala u interakciju. O njihovoj perspektivi saznajem pre svega javno, na kolektivnim sastancima, dok mi je pristup individualnoj, poverljivoj interakciji ostao nedostupan.

Naknadne refleksije mog pozicioniranja u zajednici vode me razumevanju o nužnosti ovakve postavke. Naime, ostvarivanje pripadnosti ima svoju prednost u temama koje postaju dostupne, a nedostatak upravo u tome što izraženija povezanost sa delom zajednice podrazumeva i manju povezanost sa drugim delom zajednice. Održavanje istog nivoa povezanosti sa svim članovima zajednice takođe nije od koristi, budući da tada dublji uvidi ostaju nedostupni. Međutim, obratimo pažnju i na to da samo pozicioniranje ne mora biti svesna, cilju usmerena aktivnost. Naime, odnosi u zajednici istraživaču pri ulasku u nju nisu poznati, a on će se ulaskom gotovo sigurno nekome „prikloniti". U mom slučaju okolnosti su vodile tome da se, kao psiholog, povežem sa psihologom

škole. To povezivanje nije bilo motivisano neformalnom ulogom koju psiholog u ovom sistemu ima, budući da sam tu ulogu identifikovala tek naknadno.
Konačno, sve ove elemente koji se tiču mog ulaska, ostanka i opstanka u sistemu važno je imati u vidu prilikom čitanja građe. Važan aspekt koji oblikuje rezultate ove studije proizilazi i iz prirode moje participacije na terenu - ja kao psiholog povezujem se sa psihologom koji me povezuje sa sistemom. Na ovaj način neke perspektive, iskustva i glasovi dobijaju na značaju, a drugi ostaju u pozadini. Studija stoga sa većim fokusom prikazuje perspektivu (opstale) rukovodeće grupe i onih koji su ostali u sistemu, nego perspektivu njoj suprotstavljene manjine i onih koji su otišli, i to je njeno ograničenje. Kako u ovakav nacrt uključiti istovremeno, u podjednakoj meri i „drugu" stranu, ostaje otvoreno metodološko pitanje.

...o posmatranju sa učestvovanjem i šta mi je ovaj pristup omogućio
Primena tehnike posmatranja, kada je fenomen koji se posmatra u neposrednoj fizičkoj blizini, ako pogledamo, zapravo predstavlja odstupanje od normativnog socijalnog događaja. Akteri sistema su u neposrednoj, kontinuiranoj razmeni, a onda, tu je i istraživač, odnosno ja, koja sedim, slušam i beležim. Pritom, obraćala sam pažnju na to gde „sedim", tj. na svoje mesto u prostoriji. Uvek sam nastojala da reagujem na promenu broja članova u prostoriji, tako da kako dođe novi akter, ja se povučem i njemu „ustupim" svoje mesto. Bilo mi je važno da naš prostorni raspored bude takav da sam ja uvek po strani, odnosno da ne zauzimam centralno mesto u prostoriji. Sedenje i beleženje povremeno bi mi izazivali osećaj nelagode, pogotovo kada su u pitanju situacije koje su emotivno snažno obojene. Sa druge strane, pitanje uključivanja je izazovno, s obzirom da za sobom povlači temu pozicije koju u datoj situaciji zauzimam.
Ponekad, međutim, akteri bi adresirali moje prisustvo, pozivajući me da se uključim i dam svoje mišljenje (akteri su uvek adresirali moje prisustvo u svakodnevnim razmenama, npr. kako sam, da li želim nešto da popijem i slično.) U ovakvim situacijama, koristila sam nekoliko strategija. Prva je bila uopšten odgovor, recimo na pitanje kakvi su mi za sada utisci, odgovarala bih da je rad u školi vrlo kompleksan. Druga strategija je bila davanje odgovora usklađenog sa opštom atmosferom razgovora; na primer, na konstataciju da je priredba povodom Dana škole „lepo protekla", i sama bih se složila sa takvom ocenom. Posebno su mi bila izazovna pitanja koja su tražila da podelim svoje utiske o njihovim prethodnim rešenjima, kao i predviđanja o daljem funkcionisanju škole. Na primer, jedna od tema koja se ponavljala, i za koju su me više puta pitali, ticala se toga da li su pogrešili što su za direktora izabrali Jovana i „da li je on za to". Tu sam zauzimala poziciju izvedenu iz same teorije, koja kaže: rešenje je bilo modelovano i sada se primenjuje, a modelovanje rešenja samo po sebi ne garantuje ni uspeh ni neuspeh u njegovoj implementaciji (Engeström, 2015). Rekla bih da su uradili najbolje što su tada mogli, da treba polako, da mu treba vremena da se prilagodi i da je školu preuzeo u izazovnom trenutku, bez iskustva.
Dakle, potpuna neutralnost, kako se čini, na osnovu ovog istraživačkog iskustva, nije moguća, a što je važnije, nije ni smislena. Dublje razumevanje funkcionisanja zajednice povezano je sa približavanjem zajednici, tj. provođenjem vremena sa zajednicom, deljenjem njihove svakodnevice, bivanjem izložena istim situacijama i uslovima kojima su i oni, kontinuirano.
Približavanje zajednici značilo je da sam se fizički i psihološki izlagala njihovim situacijama kako bih bolje razumela zašto to na njih ima dato značenje i zašto na situaciju odgovaraju onako kako odgovaraju. Na taj način sam istovremeno posmatrala njihove reakcije i imala sopstveno iskustvo iste situacije. Naravno, u pitanju je proces. Na početku njihove (suptilne) reakcije nisam primećivala, a

ako bi ih i primetila, ne bih ih razumela. Za razvijanje razumevanja, kako se čini, bila je potrebna upravo dugotrajna izloženost njihovom kontekstu.
Sopstveno iskustvo je tako postepeno postalo izvor podataka. Različite telesne reakcije koje su mi se javljale, recimo, napetost kada dolaze roditelji učenika ili oprez kada vidim zatvorena vrata kancelarije, tumačila sam u kontekstu sopstvene socijalizacije u školskoj zajednici. One su mi služile kao znak da sam usvojila njihovu mapu značenja, odnosno da sam naučila koja situacija u ovom sistemu nosi kakav ulog.
Međutim, i ovde su se javljale razlike. Upečatljiv mi je stoga bio jedan komentar Sanje: „*tvoje lice mi govori koliko smo otupeli i navikli se".* Iako sam nastojala da budem neutralna, očigledno je da je nekada dolazilo do „neverbalnog curenja", što bi i akteri primetili. Jasno je da su i ove razlike u reakcijama bile osnov spram kojeg gradim razumevanje sistema.
Iako sam tokom terenskog rada pratila sopstvene reakcije na situacije u školi, njih nisam tretirala kao zaseban izvor podataka, već kao deo refleksivnog procesa. One su mi pomagale da prepoznam sopstveno pozicioniranje u odnosu na zajednicu i da preispitam značenja koja sam pripisivala pojedinim situacijama, posebno onda kada se moje reakcije nisu podudarale sa reakcijama drugih aktera. Na taj način doprinosile su mojoj osetljivosti za prioritete i obrasce značenja prisutne u zajednici.
Tokom prve dve nedelje terenskog rada, kada sam dolazila samo dva puta nedeljno, akteri su nastojali da mi daju iscrpne izveštaje o dešavanjima u prethodnim danima. Međutim, brzo sam uvidela neefikasnost date prakse.Za njih je to dodatan napor, čin koji neminovno podrazumeva da su neki delovi zaboravljeni/izostavljeni, a pritom je na ovaj način moje izgrađivanje znanja o zajednici mnogo sporije. Identifikovala sam da, kada sam prisutna, imam više izvora informacija na koje mogu da se oslonim. Najpre, tu su beleške sa mog posmatranja. Potom, tu su neformalni razgovori između mene i aktera. I konačno, vrlo važan izvor podataka predstavljao je model prepričavanja istog događaja različitim akterima više puta tokom dana, koji sam naknadno identifikovala. Ovo će biti važan mehanizam koji posreduje njihov jedinstven stav, kome ću posvetiti posebnu pažnju u prikazu rezultata.
Osvrnula bih se ovde i na odnos komplementarnosti posmatranja sa učestvovanjem i neformalnih razgovora. Ove dve tehnike nisu bile nezavisne jedna od druge, već su se međusobno dopunjavale: neposredno posmatranje mi je omogućavalo da uočim situacije, obrasce interakcije i načine ponašanja, dok su mi neformalni razgovori pomagali da razumem značenja koja akteri tim situacijama i ponašanjima pripisuju. Istovremeno, razgovori su usmeravali moje dalje posmatranje, omogućavajući mi da određene pojave sagledam iz perspektive značenja koja sam postepeno usvajala u zajednici. Na taj način, posmatranje sa učestvovanjem i neformalni razgovori činili su međusobno povezane izvore u procesu postepenog usvajanja i razumevanja značenja zajednice.
U meri u kojoj sam se trudila da izgradim emičku perspektivu (Flick, 2007a), u toj meri mi je bilo važno i da je osvestim i shodno tome napravim kritičku distancu spram nje. Jedan privatni trenutak zapravo je predstavljao prekretnicu u ovom segmentu. Naime, nakon što sam sa koleginicom koja se bavi obrazovanjem podelila jednu situaciju iz škole, primetila sam njeno odsustvo razumevanja i deljenja značenja te situacije sa mnom. Tada sam osvestila da sam počela da razmišljam kao članovi zajednice, da imam izgrađenu emičku perspektivu. Ovaj proces mogla bih opisati kao svojevrsni „ples" između perspektiva: najpre sam nastojala da se oslobodim sopstvene perspektive i izgradim njihovu, a potom da se od njihove udaljim perspektive ponovo udaljim kako bih mogla da analiziram podatke, a onda opet isti ciklus, radi dodatne provere utemeljenosti podataka. Zadržavanje

istraživačke distance na momente bilo je posebno izazovno, a poznato mi je da neki istraživači upravo zbog ove teškoće prekidaju istraživanje (Emerson et al., 2011).

...o prisustvu kao intervenciji po sebi

Tokom boravka na terenu, obavila sam mnogo neformalnih razgovora sa akterima. U jednom od njih, sa pedagogom Nevenom, Nevena je podelila da je ranije praktikovala praćenje poznavanja slova i čitanja kod prvaka. Na moje pitanje, zašto je prestala sa tom praksom, dobila sam odgovor: „ne znam... umorila sam se". Par dana kasnije, Neveni je bilo važno da podeli sa mnom da je bila kod prvaka i da je zabeležila aktuelni nivo poznavanja slova i čitanja, radi njihovog praćenja. U opisanoj situaciji, moje prisustvo i, specifično, moje pitanje tokom razgovora, dovelo je do ponovnog javljanja aktivnosti koja je prestala da se praktikuje, odnosno do promene u sistemu.

Još jedan primer koji navodim odnosi se na istog aktera. Naime, tokom terenskog rada identifikovala sam Nevenu kao neaktivnog aktera sistema. Budući da sam procenila da za taj segment imam dovoljno materijala, dalje prikupljanje sam usmerila na one aspekte za koje sam procenila da ih treba dopuniti. Pošto su psiholog i pedagog, Sanja i Nevena, angažovane u suprotnim smenama, ta odluka je imala i posledicu po ritam mojih dolazaka - gotovo uvek sam bila u smeni sa Sanjom, a retko bih ostajala u smeni sa Nevenom. Analitički mi je ta odluka tada izgledala opravdano, ali sam vremenom osvestila da moje pozicioniranje akterima šalje izvesnu poruku, nezavisno od toga kako ga ja obrazlažem. Asimetriju u raspodeli zaduženja između Nevene i Sanje koju sam identifikovala akteri sami nisu eksplicirali, te sam i ja bila uzdržana u pogledu njenog deljenja, a upravo iz razloga izbegavanja menjanja odnosa. Ipak, pred kraj terenskog rada podelila sam sa Sanjom ovaj uvid i brigu koja je sa njim povezana. Od nje sam tom prilikom dobila potvrdu interpretacije i deljenost iste, kao i otklanjanje bojazni da sam joj/ili nekom drugom, na taj način ukazala na ono čega sami nisu bili svesni. Ipak, ostajem sa dilemom oko toga da li je ovakav moj pristup imao uticaj na dalji razvoj njihovog odnosa.

Još jedan zanimljiv primer jeste uticaj mog oruđa („sveske za beleženje") na zajednicu. Naime, kao sredstvo za rad i beleženje, koristila sam svesku u kojoj bih unosila unose na dnevnom nivou. Jedna od mojih briga odnosila se na odnos sa zajednicom i njegovo potencijalno narušavanje zbog beleženja. Sa druge strane, neposredno beleženje bilo je važno zbog svoje funkcije očuvanja trenutka i razmene. Pomenuta bojazan ne samo da se pokazala kao neopravdana već je i sama „sveska" dobila neočekivanu ulogu. Naime, beleženje je postalo socijalni događaj, a ne izolovani, privatni postupak istraživača. Pa tako, s obzirom da su akteri razvili znanje o tome da ja beležim (a da sami „ne beleže", o čemu će biti reči u rezultatima), upravo su se nekada na te beleške i oslanjali. Pitali bi me, na primer, kada je neki roditelj bio u školi ili da li sam zabeležila ime specijalnog pedagoga koji je bio u školi. Na ovaj način, „sveska" je prestala da bude samo moje oruđe i na neki način, čini se, figurirala kao sredstvo u njihovoj delatnosti. Iz ove perspektive, „sveska" je bila još jedan način na koji sam u sistemu doprinosila reprodukciji objekta, i aktivnost koja je (privremeno) unela promenu u sistem.

Prethodne primere navela sam u cilju ilustracije teze da istraživač, kao takav, bez obzira na tehniku i oblik učešća koji uzima, nikada nije samo neko ko „posmatra" sistem. Samim ulaskom u sistem, istraživač postaje deo konkretnog istorijskog i socijalnog konteksta u kom se delatnost odvija, samim svojim prisustvom menjajući ponašanje aktera.

...o etičkim aspektima odnosa sa zajednicom

Zadatak etnografa je da uđe u socijalni kontekst zajednice i zabeleži ono što opazi. Međutim, beleženje, kako mi iskustvo pokazuje, nije uvek (moralno) neutralan čin. Neki od događaja kojima sam prisustvovala posebno su emotivno obojeni (jedan takav primer je komemoracija za jednu nastavnicu) i kao takvi otvaraju dilemu njihovog beleženja. Za školske aktere to je stvaran život, a za mene beleška. Dilema koju sam imala počivala je na pitanju ostvarivanja mog istraživačkog zadatka sa jedne strane, a sa druge strane, obezbeđivanja toga da akterima time ne nanesem štetu, odnosno poštujem njihovo pravo na privatnost. Prirodno, prilikom isključivanja elemenata ključna smernica mi je bila rukovođenje istraživačkim pitanjima, odnosno predmetom istraživanja, iz čega je sledilo isključivanje ličnih podataka aktera koji nisu povezani sa predmetom istraživanja. Međutim, s obzirom na, spram mojih očekivanja, neobičnost konteksta u kom sam zatekla školu, bilo mi je izazovno da vršim takvu selekciju i razlučim šta jeste, a šta nije povezano sa mojim predmetom istraživanja[3].

Shodno tome, kao dodatni mehanizam odgovaranja na dilemu da li određenu situaciju beležim ili ne, oslanjala sam se na dobijanje njihove saglasnosti u tom konkretnom trenutku. Pored verbalnog podsećanja na svoju istraživačku ulogu i traženja saglasnosti za beleženje, razvila sam još jedan dodatni oblik simboličkog podsećanja. Isticanjem sveske nastojala sam da svoju istraživačku ulogu i činjenicu da beležim učinim vidljivim akterima, odnosno da smanjim mogućnost da moje beleženje bude doživljeno kao prikriveno. Sveska je tako vremenom postala prepoznatljiv simbol moje prisutnosti u ulozi istraživača: akteri su je povezivali sa mnom i mojim beleženjem, pa bi mi je, ukoliko bih je, na primer, zaboravila u zbornici, neko od njih doneo. Iako nikada nisu tražili da vide moje beleške, povremeno su me pitali za utiske, što je dodatno pokazivalo njihovu svest o tome da beležim ono što se u školi događa. U tom smislu, sveska je predstavljala dodatni način da moja istraživačka uloga i aktivnost beleženja budu transparentne akterima.

Beleženje, kako ga vidim, imalo je još jednu dobit, bolje razumevanje predmeta mog istraživanja od strane aktera. Naime, ilustraciju njihovih inicijalnih nejasnoća predstavljalo bi pitanje koje mi je Jovan jednom prilikom uputio: „*hoćeš li stvarno to da zapišeš*?" Ovo njegovo pitanje ukazalo mi je na odsustvo razumevanja predmeta istraživanja, a sa druge strane i priliku za njegovo građenje, kroz obrazloženje toga na koji načine upravo ta situacija nešto što je takođe predmet mog istraživačkog interesovanja.

Sveukupno, i ovaj proces građenja njihovog razumevanja moje uloge i istraživačkog procesa bio mi je dosta zanimljiv. Osim iznenađivanja, akteri su razvijali i očekivanja u pogledu toga šta beležim, pa bi se isto, kao što bi se iznenadili ako želim nešto da zabeležim, oni iznenadili i ako nešto ne bih zapisala. Dešavalo se, doduše dosta retko, da traže od mene da nešto zapišem, i tada sam imala utisak da im je do toga stalo, pa bih zabeležila, čak i kada meni u tom trenutku to nije izgledalo važno.

S obzirom na nekada nejasne granice mog beleženja, iz njihovog ugla, nekada bi od njih dolazila i ovakva formulacija „ne znam da li ti ovo koristi, ali da ti kažem i... ".

Pored saglasnosti i informisanosti, još jedan aspekt u kontekstu etičkih pitanja tiče se anonimizacije podataka. Naime, iako u radu koristim pseudonime, oni imaju funkciju zaštite pre svega „spolja". „Unutar" sistema (dakle, za članove zajednice koji bi čitali ovaj rad), pogotovo za pozicije koje su

[3] Recimo, dok je pažnja školskih aktera u periodu mog boravka bila pre svega usmerena na situaciju sa smenama direktora, (pedagoško) liderstvo nije predstavljalo jednu od dimenzija škole kao zajednice koja uči koju sam inicijalno predvidela za praćenje i analiziranje.

jedinstvene, poput direktora ili psihologa škole, u datom kolektivu pseudonimi ne ostvaruju svoju funkciju. Za sada ne vidim način prevazilaženja ovog ograničenja, a da istovremeno budu izneti detalji u onom stepenu u kom su potrebni za upoznavanje sa funkcionisanjem sistema.
Konačno, osvrnula bih se i na temu „vraćanja" rezultata istraživanja samoj školi. Naime, po okončanju istraživanja bila sam u prilici da podelim tek delić rezultata akterima, koji su na predstavljene uvide reagovali sa interesovanjem i prihvatanjem. Deljenje celokupnog korpusa rezultata u prvom trenutku nije bilo moguće. Naime, do rezultata i uvida došla sam tek nakon pažljive i sistematične obrade podataka, a za koju mi je bilo potrebno dosta vremena. Predstavljanje rezultata sada, međutim, donekle je neuvremenjeno za zajednicu. Pa ipak, mišljenja sam da bi im i ovakav prikaz sistema u periodu istraživanja bio koristan, prvenstveno zbog tenzija koje nisu osvešćene. Ovo „vraćanje" rezultata je planirano, ali neće biti deo ovog rada. Ostaje dilema obezbeđivanja bržeg „vraćanja" rezultata istraživanja zajednici u slučaju kada se radi o samostalnim istraživačkim poduhvatima ispitivanja većeg obima, koji zahtevaju i znatno više vremena za obradu.

...o beleškama, od privatnog zapisa do predmeta analize

Status etnografije u slučaju ove studije promenio se od nacrta do terena. Kako je predviđeno nacrtom, etnografski deo trebalo je da bude uvod i osnova za sprovođenje intervjua, koji je trebalo da imaju status primarnih podataka. Međutim, u konačnici, zapravo su beleške i neformalni razgovori ti koji imaju status primarnih podataka. Po promeni statusa etnografije, dolazi i do promene u vođenju beleški u pogledu njihove sistematičnosti.
Boravak u školi i praćenje školskog dana sami po sebi su intenzivni, s obzirom da je školski dan, kako i sami akteri to navode, „dinamičan". Događaje koji su se dešavali posmatrala sam kroz model škole kao zajednice koja uči i istovremeno ih prevodila u pojmove kulturno-istorijske teorije delatnosti. Okvir teorije delatnosti bio je primaran, a model zajednice koja uči sekundaran, jer je upravo on bio predmet ispitivanja - da li su te dimenzije uopšte prisutne i na kom su nivou razvijene. Ovakav, dvostruki prevod događaja, predstavljao je izazov za sebe.
Paralelno, više izazova je prisutno. Sa jedne strane, ovladavam primenom teorijskih okvira, sa druge strane nastojim da utvrdim vezu između teme smene direktora koja je u fokusu bavljenja aktera, sa predmetom mog istraživanja i da brzo izgradim znanje o sistemu, a što sve za sobom nosi i posledicu promene statusa etnografije u istraživanju u pravcu njene veće relevantnosti. Čitav proces je i fizički zahtevan, te beleške nekada unosim po napuštanju sistema. Shodno ovome, korpus beleški nije homogen i one nisu sasvim „uredne". Iz analitičkog ugla, upravo su kasniji unosi bili interpretativno potentniji. Pa ipak, i opširnost inicijalnih unosa imala je svoje dobre strane. Recimo, naknadno vraćanje na njih pomoglo mi je da identifikujem prisutnost tetkica i njihove značajne uloge u reprodukciji motiva delatnosti. U tom smislu, smernicu vezanu za inicijalno opširno beleženje (Emerson et al., 2011) vidim kao korisnu, s obzirom da kasnije navikavanje na zajednicu vodi, paradoksalno, i težem primećivanju nekih praksi. Takođe, pomenute elemente nelagode u kontekstu urednosti beležaka razumem kao ostatke mog inicijalnog oblikovanja u kontekstu kvantitativne paradigme i u skladu sa tim odsustva tolerancije na neizvesnost i nestandardizovanost.
Osim što su beleške obojene polaznim teorijskim okvirima, kao i time šta ja kao istraživač i moje formalno obrazovanje i iskustvo unose, karakteristika beleški jeste i ta da one predstavljaju redukciju njihovog sveta iz razloga nemogućnosti mog istovremenog bivanja u svim delovima sistema sa svim akterima, kao i toga da sam veći pristup imala rukovodećoj strukturi i nastavnicima koji je podržavaju, u odnosu na nastavnike „kontraše". Odluku o tome gde da budem i koje razmene da

pratim donosila sam ukrštanjem mojih istraživačkih pitanja sa informacijama (ukoliko su dostupne) o događajima. Kada je ovaj segment u pitanju, napomenula bih da postoji set događaja koji je unapred dogovoren i shodno tome, za ovakva beleženja ja sam pripremljena unapred (recimo zakazano nastavničko veće). Međutim, najveći broj događaja nije predvidiv, i ono što je predstavljalo izazov jeste upravo osetljivost za razvoj toka situacije i moje prilagođavanje mesta odakle vršim posmatranje. Iskustvo terenskog rada vodilo me je zaključku da etnograf mora uvek biti u stanju alertnosti, pripremljen da beleži („gusto").

Beleške su organizovane kao dnevni unosi, pri čemu sam beležila vreme, aktere, mesto, njihove međusobne razmene, kao i razmene sa mnom. Beležila sam događaje upravo onako kako su se oni odvijali, odnosno proces, a ne samo krajnji ishod. U naknadnim vraćanjima na beleške, od posebnog značaja za analizu bio bi upravo proces rešavanja situacije pred kojom su se akteri našli.

Pored pomenutih zapisa (tzv. supstantivne beleške), vremenom sam počela da pravim i drugu kategoriju beleški (tzv. analitičke beleške) koje predstavljaju moje prve uvide o odnosu između elemenata sistema (kao i nedoumice i otvorena pitanja koja su se javljala). Ova kategorija beleški nije bila predmet analize u onom smislu koji bi se ticao toga kako su se one menjale, a moje razumevanje gradilo. Beleške ovog tipa koristila sam kao pomoćno sredstvo tokom terenskog rada, a koje je usmeravalo moj proces prikupljanja podataka. Napominjem i da one kao takve nisu izdvojene posebno, kao citati, već su ugrađene u finalnu analizu i interpretaciju podataka.

Još jedan zanimljiv aspekat aktivnosti beleženja jeste da je on u kontrastu sa dominantnom praksom sistema, koja je primarno usmerena na osiguravanje dobrobiti učenika, dok se beleženje i drugi administrativni poslovi doživljavaju kao aktivnosti od sekundarnog značaja. Dakle, ono što sam ja radila predstavlja direktno suprotstavljenu praksu gde akteri fokus stavljaju na motiv delatnosti, a ne na administraciju, za razliku od mene. Ipak, moje beleške su, iako u ograničenoj meri, predstavljale i izvestan oslonac u radu aktera. Ovo iskustvo ukazuje na korisnost beleženja kao takvo, i za istraživača, a i za same aktere, iako mi je takođe jasno i da je, zbog dinamičnosti školskog života teško uskladiti zahtev sistematičnog beleženja sa praksama neposrednog rada.

Konačno, okončanje terenskog rada, podrazumevalo je i početak nove, faze analize. I tada dolazi do interesantnog obrta. Sve beleške koje sam do tada napisala bile su nekako privatne, pisane za mene, a ne za oko „drugog". Sadržale su skraćenice, neformalni jezik, i na mnogo načina bile su razumljive samo meni. A sada, pred analizu, osvešćujem i zahtev za njihovim javnim karakterom. Od onoga što je pisano idiosinkratično, u tezama, sada treba postane javno, deljivo. Beleške tako postaju moj predmet analize, moj „sirovi materijal", koji će (pored drugih izvora) biti osnov na kom gradim (etnografsku) priču jednog sistema.

...o specifičnostima neformalnih razgovora i neautentičnosti intervjua

Prethodno su, između ostalog, diskutovane različite specifičnosti korišćenja višestrukih metoda prikupljanja podataka. ada ću se osvrnuti na jednu formu neformalnih razgovora - „ćaskanje". Takođe, prodiskutovaću izazovnost uvremenjenosti i smislenog uklapanja polustrukturisanih intervjua sa drugim tehnikama prikupljanja podataka u etnografskoj studiji. Neformalni razgovori imali su izazovni aspekt koji se ticao odsustva unapred definisane strukture, ali su se pokazali kao izuzetno korisni za prikupljanje podataka. U okviru neformalnih razgovora izdvaja se jedna posebna forma, a koja se odnosi na ćaskanje. Ćaskanje sa akterima, tj. vođenje neobaveznog razgovora, u početku mi je izazivalo dosta nelagode. Naime, ponekad bih se našla u situaciji kada akteri započinju ćaskanje sa mnom, pri čemu bi se od mene „očekivalo" da uzvratim, a ja nisam znala kako i o čemu.

Svaki razgovor doživljavala sam kao mini-intervju, pa sam se našla u poziciji u kojoj ne umem da ćaskam; kao da ne znam šta da pričam sa školskim akterima sem ukoliko to nije nešto što je vezano za istraživanje. Takođe, nisam bila sigurna da li je i ovo deo istraživanja ili ne, a ako nije, da li može (negativno) da utiče na dalji tok istraživanja. U ovom segmentu, činilo mi se da je najmaglovitija granica između profesionalnog i ličnog.

Primer jednog takvog ćaskanja je kada sam se zatekla u holu škole sa dežurnom nastavnicom. Nastavnica je pričala o navikama u ishrani, da bi u jednom trenutku, čuvši razgovor među učenicima, prokomentarisala kako učenici često idu u PP službu. Nakon ovog njenog komentara, osvestila sam da otvorenost PP službe za potrebe učenika ima za posledicu to da nastavnici i regulaciju svakodnevnih, „neproblematičnih" razmena među učenicima prepuštaju PP službi. Na ovaj način na PP službi je koncentrisano mnogo (nepotrebnog) posla kada je u pitanju bavljenje učenicima, a malo je delegirano nastavnicima. Ovo je uvid koji nisam sigurna da bih mogla da izgradim posmatranjem, a posebno ne kroz polustrukturisani intervju. Ovako stečeni uvid dalje je bilo moguće produbiti kroz neformalni razgovor u kojem sam nastavnicu direktno pitala o odnosu između nadležnosti PP službe i nastavnika kada je u pitanju briga o učenicima. Poput drugih autora (npr. Driessen & Jansen, 2013) sklona sam tezi da ćaskanje predstavlja značajnu alatku u celokupnom procesu prikupljanja podataka i da kao takva zaslužuje posebnu pažnju i razradu[4].

I konačno, osvrnula bih se na izazovnost u formulisanju agende i vođenja polu-strukturisanog intervjua. Bez podataka prikupljenim posmatranjem smislenost pitanja i tema za aktere bila bi veoma upitna. U ovako osmišljenom istraživanju, takva briga nije postojala, budući da sam bila samouverena kada je u pitanju poznavanje relevantnih aspekata konteksta. Međutim, paradoksalno, iako mi je iz metodološkog ugla jasna relevantnost (formalnih) polustrukturisnih intervjua za triangulaciju podataka, imala sam nelagodnost oko njihovog sprovođenja, s obzirom da su te teme nešto čemu sam svedočila i čemu akteri znaju da sam svedočila. I sami akteri tokom intervjua bi na to referisali[5]. Neprijatnost, se dakle, ogledala u tome da od strane aktera budem doživljena kao neko ko i dalje ne razume njihovu praksu i kome je najvažnija forma - da intervju bude sproveden. To ne znači da bih zagovarala isključivanje ove tehnike. Naime, intervju je bio posebno značajan u prikupljanju retrospektivnih podataka, kao i svih podataka iz aktuelnog funkcionisanja koji nisu dostupni posmatranju. Međutim, ostaje pitanje osmišljavanja njegovog smislenijeg uklapanja sa drugim tehnikama.

...o pisanju i strukturisanju nalaza studije

Pisanje je tražilo apstrakciju i strukturisanje različitih analitičkih uvida. I upravo su to bila dva zasebna izazova, kako ih vidim. Sa jedne strane, interpretirati građu, a sa druge strane, rezultate i interpretacije izložiti na način koji omogućava upoznavanje sa njom čitaocu koja nema nikakvo znanje o funkcionisanju datog sistema.

Određen nivo analize, odnosno preliminarna analiza, odvijao se već tokom vođenja beleški, dok je sistematska obrada podataka, putem refleksivne tematske analize sprovedena pre samog pisanja. Međutim, kako sada to vidim, pisanje nije izveštaj o obavljenoj analizi, nego jedna njena faza. Tokom

[4] Međutim, treba napomenuti da ćaskanje između mene kao istraživača i aktera nije uvek bilo uvezano sa nekom temom značajnom za razumevanje funkcionisanja sistema.

[5] Npr. jedna nastavnica koja kaže: „to je ono što sam rekla tokom veća [a kom sam prisustvovala] ili druga koja kaže: „to je ono malopre što si videla".

pisanja imala sam značajne analitičke uvide koji su bogatili rezultate, ali su i oblikovali finalnu formu njihovog izlaganja.

Budući da je izlaganje uvida moguće strukturisati na različite načine, pojavilo se više dilema. Prva se ticala pitanja dimenzija zajednice koja uči, oblika koji uzimaju u sistemu, kao i toga na koji način one figuriraju u sistemu spram različitih aktera. Druga dilema proizilazila je iz modela sistema delatnosti, i odnosila se na to kako prikazati elemente koji grade sistem i motivisani su objektom sistema. Treće otvoreno pitanje odnosilo se na istoričnost sistema - opšta strategija izlaganja mogla je podrazumevati bilo hronološki prikaz, bilo prikaz aktuelnog funkcionisanja, koje se po potrebi dovodi u vezu sa ranijim modelom funkcionisanja. I konačno, glavna dilema odnosilo se na to kakva organizacija materijala daje prikaz dinamičnosti, tj. odnosa između elemenata sistema delatnosti/dimenzija zajednice koja uči. U nošenju sa ovim dilemama kao glavni izazov prepoznala sam to da je tekst linearan - zahteva nizanje ideja jednom za drugom, i kasniji segmenti izlaganja razumljivi su samo na osnovu prethodnih. Međutim, analitički uvidi i interpretacije nastali triangulacijom veoma obimnog materijala i prelomljeni kroz integrisani okvir dve kompleksne teorije sistema/zajednice opirale su se ovakvim zahtevima za strukturom. Rasparčanost materijala olakšava njegovo izlaganje, ali se njegova punoća i bogatstvo na ovaj način gube - punoća razumevanja neke scene traži istovremeno bavljenje različitim aspektima. Dilemu u vezi sa načinom izlaganja rezultata razrešila sam tako što sam ih najpre predstavila kroz istorijsku transformaciju sistema, razmatrajući njegovo funkcionisanje u različitim periodima kroz pitanja koja odgovaraju njegovim elementima, od objekta i motiva do odnosa sa susednim sistemima delatnosti. Ovu sistemsku, „ptičju" perspektivu dopunila sam „žabljom" (Engeström, 1994), odnosno analizom pozicija pojedinačnih aktera u podeli rada, kroz koje se prelamaju iste sistemske tenzije. Na ovaj način omogućeno je da se ista građa sagleda iz više perspektiva.

Svesna mogućnosti različitih izveštavanja o podacima ove studije, nastojala sam da etnografski prikaz učinim u dovoljnoj meri kontekstualizovanim i empirijski gustim, kako bi čitalac koji nije neposredno učestvovao u terenskom istraživanju imao dovoljno materijala da preispita interpretaciju koju nudim, ali i da građu sagleda iz neke druge perspektive i ponudi alternativno čitanje.

...o ograničenjima kulturno-istorijske teorije delatnosti kao teorijskog okvira

Analizu podataka prikupljenim kroz etnografiju posredovao je alat, model kulturno istorijske teorije delatnosti. Iako mi je omogućio da pristupim proučavanju sistema, ovaj alat pokazao je i neka svoja ograničenja.

Prvo ograničenje koje sam prepoznala jeste nedovoljna teorijska razrađenost individualnih subjektivnih stanja, koji se (za sada) smeštaju i objašnjavaju odnosom između elemenata sistema. Međutim, podaci prikupljeni u ovoj studiji ukazuju na važnost odvojenog razmatranja i individualnih karakteristika prilikom analiziranja funkcionisanja sistema. Najuočljivija takva razlika je u aktivnosti različitih direktora. V.d. direktorka koja nasleđuje sistem nakon perioda u kom sistemom rukovodi direktorka preko 20 godina, susreće se sa nizom neosvešćenih strukturalnih tenzija koje vode poreklo iz prethodnog perioda. Jovan, direktor izabran od strane kolektiva, koji dolazi posle v.d. direktorke nasleđuje iste istorijski nagomilane strukturalne tenzije. Međutim, odgovor i snalaženje (aktivnosti) ova dva aktera značajno su drugačije, pri čemu su ostali strukturalni elementi sistema nepromenjeni. Isti obrazac identifikujemo i u razlikama među nastavnicima gde su neki usmereni na ostvarivanje profesionalnog napredovanja, a drugi ne. Ili, najekstremniji primer, slučaj nastavnice koja daje otkaz i napušta sistem. Opet, imamo iste elemente sistema, koji proizvode

iste uslove, pri čemu su odgovori različitih aktera drugačiji. Konačno, imamo i primer dve članice PP službe, čiji se pristup izrazito razlikuje - pedagog, sa jedne strane koja postaje neaktivni član sistem i psiholog koji uzima neformalnu ulogu rukovodioca sistema. Iako Engeštrom uvažava razlike u ličnim istorijama aktera (Engeström, 2001), čini se da razlike do kojih dolazi u njihovim aktivnostima kada su strukturalni uslovi isti ili vrlo slični ostaje deo okvira koji je nedovoljno razrađen.

Slično tome, kao zasebno pitanje nameće se način na koji okvir obuhvata emocije aktera i njihove posledice po funkcionisanje sistema. Ispoljavanje emocija potencijalno može biti manifestacija postojećih kontradikcija: (bilo unutar elemenata sistema ili u odnosu sa susednim sistemom). Međutim, podaci ukazuju da one nisu samo indikatori postojećih kontradikcija, već da kvalitet ispoljenih emocija može proizvesti različite efekte u funkcionisanju sistema. Recimo, dok ispoljavanje frustracije, nelagode ili bespomoćnosti unosi dodatni nemir i doprinosi intenziviranju napetosti među akterima, upotreba humora, kako podaci sugerišu, ima suprotan efekat. Humor kao reakcija na neku strukturalnu tenziju, zapravo, smanjuje napetost, jača veze među akterima i doprinosi unapređenju međuljudskih odnosa. Dakle, i kada na strukturalnom planu imamo iste elemente sistema i iste tenzije, različiti emocionalni odgovori na njih mogu voditi različitom toku funkcionisanja sistema. Zato se, čini da okvir nedovoljno razrađuje pitanje emocija, i to ne samo kao individualno iskustvo aktera, već i kao potencijalnog mehanizma kroz koji se postojeće kontradikcije ublažavaju (ili transformišu).

Konačno, deo podataka koji sam u analizi tretirala kao pravila, a nekada i kao opis zajednice, a za koje mi se čini da zahtevaju dodatnu teorijsku doradu, odnosi se na međuljudske odnose. Naime, čitav niz ponašanja, od šala, neobaveznih razmena, druženja, nadimaka, tona obraćanja, inicijalno se mogu razumeti kao propratni aspekt svakodnevnog funkcionisanja sistema delatnosti. Međutim, podaci ove studije ukazuju da ovaj sloj ponašanja može biti od presudne važnosti za reprodukciju sistema. Naime, svakodnevne interakcije grade i održavaju snažne veze među akterima sistema. Međuljudski odnosi tako postaju svojevrstan resurs sistema, te sistem može ovaj resurs da aktivira u odgovoru na kontradikcije, ali je on i osnov za udruživanje i ostvarivanje agensnosti aktera[6]. Ovaj resurs, kako podaci pokazuju, doprinosi reprodukciji sistema upravo kroz spremnost aktera da jedni drugima pruže podršku, da se udruže i zajednički odgovore na postojeće kontradikcije. Čini se da okvir nedovoljno adekvatno teoretizuje međuljudske odnose kao element sistema koji može da oblikuje njeno funkcionisanje, predstavljajući kapacitet sistema da odgovori na zahteve/tenzije.

[6] Kako jedna nastavnica navodi: „ovako [u prijatnoj atmosferi] se lakše živi", ukazujući na to da kvalitet odnosa među akterima nije samo pitanje njihovog subjektivnog iskustva, već može da ima posledice i po funkcionisanje sistema.

6. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

6.1. Struktura izlaganja

Struktura izlaganja rezultata istraživanja podeljena je u dve glavne metodološko-analitičke celine koje prate razvoj i funkcionisanje školskog sistema delatnosti. Prva celina je istorijska i bavi se rekonstrukcijom transformacija kroz koje je škola prošla tokom vremena i podeljena je na dva ključna istorijska perioda. U prvom razmatram model rada uspostavljen za vreme dugogodišnje direktorke, način na koji su u tom periodu konstituisani objekat delatnosti, norma rada, granice prema susednim sistemima i raspodela zaduženja, kao i razvojni put samovrednovanja kao instrumenta unapređenja prakse. Posebnu pažnju posvećujem tome kako je delotvornost tog modela istovremeno proizvela njegovu neprenosivost i koje su se tenzije u njemu akumulirale, a da pritom nisu bile artikulisane kao problem. Drugi period obuhvata analizu kriznog perioda rukovođenja v.d. direktorke. Tu razmatram promene koje novi akter unosi u pravila, instrumente, zajednicu i podelu rada, zaoštravanje sekundarnih kontradikcija do kojeg te promene dovode, kao i konstituisanje kolektivnog subjekta i aktivnosti otpora. Osvrnuću se i na to da je otpor bio usmeren na odbranu postojećeg modela, a ne na njegovo preispitivanje, te da sistem iz krize izlazi sa neizmenjenim izvorima te krize.

Druga celina predstavlja aktuelno-empirijsku analizu sistema i strukturisana je kroz pitanja koja odgovaraju elementima sistema delatnosti. Pitanje svrhe delatnosti odnosi se na objekat i motiv, pitanje o tome ko čini sistem i ko šta radi, na podelu rada, pitanje o tome šta zajednicu drži na okupu, na zajednicu i pravila, pitanje o praćenju i vrednovanju sopstvenog rada na instrumente, a poslednje pitanje na odnose sa susednim sistemima delatnosti. U okviru prvog pitanja izdvajam dobrobit učenika kao motiv delatnosti i razmatram slučajeve u kojima se konstruisanje objekta razilazi, kao i administrativne zahteve koji se pomaljaju kao konkurentski objekat. Drugo pitanje bavi se radom stručnih i savetodavnih organa na nivou škole, uz isticanje kontrasta u radu stručnih saradnika. Treće pitanje otvara temu zajedništva i njegove protektivne funkcije, temu višeglasja i načina na koji se ono u sistemu tretira. Četvrto pitanje razmatra samovrednovanje i dokumentaciju kao instrumente u sistemu. Peto pitanje tiče se odnosa škole i okruženja i razmatra odnose škole sa roditeljima, sa advokatima koje roditelji angažuju i sa prosvetnom inspekcijom. Poslednji segment druge celine prati period dolaska novog aktera, izabranog od strane kolektiva, na mesto direktora. Ovaj segment predstavlja susret nasleđa oba istorijska perioda sa aktuelnim funkcionisanjem sistema u kom se kao zahtev postavlja obezbeđivanje kontinuiteta modela rada.

Pored sistemskog pogleda („ptičja perspektiva (Engeström, 1994)) na istraživanje fenomena škole kao zajednice koja uči, kroz rekonstrukciju istorijskog i aktuelnog funkcionisanja i karakteristika sistema koje takvo funkcionisanje oblikuju, drugi nivo je podrazumevao analizu individualnih pozicija, tj. „žablju perspektivu" (Engeström, 1994). U okviru analize aktuelnog funkcionisanja sistema delatnosti škole dodatna analiza podrazumevala je izučavanje sistema iz ugla konkretnih aktera situiranih na specifičnim pozicijama u podeli rada - kako oni iz svoje mikro-pozicije doživljavaju objekt delatnosti, pravila, oruđa, tenzije i unutrašnje kontradikcije. Izdvojene su pozicije sekretara, psihologa, nastavnice koja napušta sistem, pedagoga, tetkice i nastavnika na zameni. Svakoj poziciji je posvećen poseban odeljak u kojem se raščlanjuje njeno delovanje i razmatra kako se sistemski sukobi prelamaju kroz nju. Pozicija sekretara analizira se kroz sukob između striktnih formalno-pravnih zahteva susednog sistema (zakoni, inspekcija, rokovi, zavođenje akata) i

neformalne, fleksibilne organizacione kulture škole koja počiva na pravilu „svi rade sve" i neobaveznom odnosu prema administraciji. Pozicija psihologa analizira se kroz sukob upotrebne vrednosti rada (podrške učenicima i kolegama) i razmenske vrednosti koje nameću susedni sistemi. Pozicija nastavnika koji napušta sistem analizira se kroz sukob između ličnog doživljaja objekta (predavanje nastavnog gradiva) i sistemskog objekta škole (socio-afektivna podrška i razumevanje učenika). Pozicija pedagoga analizira se kroz sukob između njene vrednosne saglasnosti sa objektom i postepenog povlačenja iz aktivnosti, odnosno izostanka agensnosti. Pozicija tetkice analizira se kroz raskorak između formalno utvrđene podele rada (tehničko održavanje i posluživanje) i neformalne uloge u reprodukciji zajednice i objekta delatnosti. I konačno, pozicija nastavnika na zameni analizira se kao tenzija između njihovog privremenog statusa na tržištu rada i potrebe škole za kadrom. Svaka celina uređena je tako da započinje pregledom sadržaja koji će biti razmatran i završava se diskusijom i sumiranjem nalaza.

Naslovi i podnaslovi formulisani su tako da sadrže delove citata ili ključne sintagme aktera. Izdvojeni citati u prikazu rezultata nisu izdvojeni zato što su bili najzanimljiviji. Suprotno tome, nastojala sam da kroz citate čitaoca uvedem u život zajednice sistema koji sam proučavala, tako da su oni bili fragmenti života izbliza, živi opisi, sa živim glasovima i autentičnim izrazima koji oslikavaju njihove aktivnosti. Kolekcije citata, iako u službi oslikavanja iste teme, imaju za cilj da ukažu na neke nijanse u okviru teme i izoštre njeno razumevanja. Sa druge strane, neke od analitičkih poenti i zasnivam upravo na tome što se istovetne konstrukcije pojavljuju kod različitih aktera.

Kao strategiju navođenja citata koristila sam „excerpt" strategiju, a koja podrazumeva jasno razdvajanje beleške od mojih analitičkih komentara (Emerson et. al., 2011). U analitičkom smislu ovakva studija bi pripadala grupi „na beleške centriranoj" (engl. „fieldnote-centered") etnografiji (Emerson et. al., 2011), koja podrazumeva da istraživač „priča priču" kako kroz citate, tako i kroz svoje prateće komentare. Citati su bili editovani, u onom smislu da su bili skraćivani na najmanju moguću dužinu koja nosi značenje koje je relevantno za dati segment. Ova aktivnost editovanja podrazumevala je balans između očuvanja celine govornika, a sa druge strane ispunjavanja funkcije u tom segmentu, odnosno da je koncentrisana jasno i na ekonomičan način na deo koji je u tom segmentu važan.

6.2. Istorijsko oblikovanje sistema delatnosti

6.2.1. „Zlatno doba": model funkcionisanja škole u periodu Brankinog rukovođenja

Prikaz perioda funkcionisanja sistema za vreme Branke organizovan je u pet celina. Najpre ću razmotriti razvoj objekta delatnosti, odnosno put kojim je škola od spajanja dve ustanove došla do prepoznatljivosti u okruženju. Potom se okrećem razmatranju pozicije direktorke, specifičnosti njenih nadležnosti, i to kroz četiri njene aktivnosti: uspostavljanje norme rada, održavanje granica prema susednim sistemima, raspodela zaduženja i utemeljenje legitimiteta modela rada. Treća celina posvećena je samovrednovanju i njegovom razvojnom putu tokom ovog perioda, kao instrumentu koji direktno posreduje nadgledanje, procenjivanje i unapređuje delatnosti. Četvrta celina se odnosi na komponentu zajednice i razmatranje njenog statusa u sistemu. Konačno, u petoj celini razmatram stanje sistema u poslednjim godinama mandata direktorke. Svaka celina zaključuje se predikcijama stanja razmatranog aspekta nakon odlaska direktorke iz sistema.

Podaci na kojima se zasniva analiza u ovom segmentu prvenstveno predstavljaju retrospektivne iskaze aktera. Njihova retrospektiva obuhvata period duži od dve decenije, s obzirom da se početna tačka odnosi na početak prvog Brankinog mandata, dok je krajnja tačka neposredno prethodila prikupljanju podataka, budući da je direktorka napustila školu tokom iste školske godine u kojoj je sprovedeno istraživanje. Rekonstrukcija početnog perioda Brankinog rukovođenja zasniva se pre svega na iskazima aktera koji su sa njom sarađivali od samog početka, a to su pedagog Nevena, učiteljica Svetlana i Brankina pomoćnica Dušica. Perspektiva same Branke nije obuhvaćena analizom, budući da intervju sa njom nije realizovan. Ovu okolnost treba imati u vidu prilikom pregleda nalaza, jer analiza sistema (i njene pozicije u sistemu) počiva na rekonstrukcijama drugih aktera sistema.

Potencijalan izvor podataka za ovaj segment predstavljala je i školska dokumentacija. Međutim, na nju se u ovom delu nisam oslanjala iz razloga koji proizilaze iz njene analize u okviru aktuelnog funkcionisanja sistema. Naime, analiza je ukazala na dve važne karakteristike ovog izvora. Prvo, značajan deo aktivnosti koje su bile vidljive tokom terenskog rada ne nalazi svoj odraz u školskoj dokumentaciji. Drugo, i kada dokumentacija postoji, ona predstavlja znatno sažetiji i formalniji prikaz događaja od onog koji proizilazi iz etnografskih beležaka i intervjua. Zbog ovih razloga školska dokumentacija nije mogla da posluži kao pouzdan izvor za rekonstrukciju ranijih faza razvoja sistema. O ovim ograničenjima biće više reči u okviru aktuelno-empirijske analize funkcionisanja sistema. Izuzetak čine izveštaji o spoljašnjem vrednovanju. Kako njih nisu sačinili školski akteri, na njih se ne odnose navedena ograničenja školske dokumentacije. Ove izveštaje nisam analizirala, već su mi poslužili za proveru pojedinih navoda aktera.

Kako je škola postala prepoznatljiva: razvoj objekta delatnosti

U ovom odeljku prikazaću razvojni put škole od spajanja dve ustanove do njenog „izdizanja" i pozicioniranja kao jedne od uspešnijih škola u lokalnoj zajednici. Spajanje ustanova uzeću kao početnu tačku, a s obzirom da do te tačke sežu retrospektivni navodi aktera. Potom, razmotriću oruđa koja su posredovala taj razvoj, način na koji se objekt delatnosti širio, i ishode po kojima je sistem merio sopstvenu uspešnost.

Spajanje dve škole akteri opisuju kao „jako naporan" period. Za jednu nastavnicu period je bio „baš onako..." (I-PN, Vesna), dok druga taj period sažima rečima „kolaps, skandal" (I-RN, Svetlana).

> Vesna: Bilo je jako naporno kad su se spojile škole, dve hiljade druge. Tu je bilo baš ovaj,,,
> Istraživač: Šta je tu sve bilo naporno?
> Vesna: Pa zato što je došlo baš bukvalno cela škola kod nas, sa svim inventarom, sa svim tetkicama, nastavnicima, sve. (I-PN, Vesna)

Obratimo pažnju na koji način Vesna opisuje samo spajanje: „cela škola je došla kod *nas*". Ona ovaj događaj uokvirava kroz opoziciju mi/oni, pri čemu smo „mi" superiorniji, s obzirom da se druga škola predstavlja kao grupa koja dolazi u „naš" prostor. U terminima okvira, ovakvu polarizaciju bismo mogli tretirati kao diskurzivnu manifestaciju (potencijalnih) strukturalnih tenzija u elementu zajednice (i/ili odnosa elemenata zajednice sa drugim elementima). Potvrdu za pretpostavku o strukturalnim tenzijama potkrepićemo dodatno nalazima u nastavku.

Iz iskaza aktera stiče se utisak da je spajanje dve škole na početku bilo samo na fizičkom nivou. Iako su škole objedinjene, osvrti na svakodnevne interakcije ukazuju da objedinjavanje nije proizvelo automatski jedinstvenu zajednicu koja je usmerena na produkciju delatnosti. Jedna nastavnica opisuje kako se vodilo računa o tome „ko je iz koje škole", dok su kolege skretale pažnju jedni drugima sa kim treba, a sa kim ne treba stupati u kontakt.

> I tada, pravo da Vam kažem nisu nešto odnosi bili najbolji, jer su se u tom periodu spojile dve škole „X [anonimizovano]" i „X [anonimizovano]". I to je zaista bio, težak period, jer gde god sam ušla, gde god sam sela, to je bilo, „ne tu, tu sedi ovaj, tu sedi onaj"... S druge strane isto mi je bilo, stanem, recimo da pričam sa kolegom ne znajući, koleginicom, ovi drugi mi prilaze „Zašto pričate sa njima, oni su iz X [anonimizovano]". (I-RN, Julijana)

Granica između škola/aktera se određuje preko toga *gde ko sedi*, razgovara i ostvaruje bliži kontakt. Kako jedna nastavnica kaže: „Dugo godina smo bili oni i mi, dugo dugo... I oni su bili onako za sebe, kao jedna porodica..." (NR, kancelarija PP službe).
Prilikom spajanja, vodilo se računa da „oni budu u jednoj smeni, da budu zajedno" (NR, kancelarija PP službe), odnosno da se inicijalne grupe očuvaju. Međutim, iako je takva odluka počivala na „dobroj nameri", sa tezom da ostanak u istoj smeni ublažava stres koji je posledica promene, na nivou sistema to je vodilo generisanju sekundarne kontradikcije. Pravilo organizacije rada „paralisalo" je integraciju zajednice, odnosno sprečavalo je prevazilaženje „starih" granica kolektiva. Istovremeno, dolazi do primarne kontradikcije, s obzirom da je dolazi do smanjenja fonda časova, čime razmenska vrednost rada (prihodi) postaju fokus aktera.

> Tu sam ja izgubila časove. Ovaj... došla je ta, ta nastavnica iz francuskog, koja je imala ovako više staža od mene. Ja sam bila tu najmlađa i ona mi je pokupila sve časove. To je bilo baš strašno. (I-PN, Vesna)

U okviru razumevanja toga kako je došlo do unapređenja atmosfere u kolektivu, identifikovala sam dva nivoa transformacije sistema. Najpre, komponenta zajednice prolazi kroz promenu, fluktuacijom kadra, odnosno postepenim odlaskom ljudi u penziju. Na ovaj način dolazi do slabljenja elementa koji doprinosi reprodukciji starih konflikata. Paralelno sa ovim, jača agensnost direktorke kao subjekta sistema koja postepeno, „mic po mic" dovodi do transformacije karakteristika interakcije među akterima.

> Ona [misli se na bivšu direktorku Branku] je preuzela školu 2002... i mic po mic dovela da se više ljudi ne mrze, da se ne tuku... Da, to je mnogo bilo teško... (I-RN, Svetlana)

Snažno rukovođenje sa dolaskom Branke vidi se kao nastavak tradicije „jakog direktora" koja se vezuje za školu.

> Istraživač: šta bi bilo nešto što je specifično za ovu školu?
> Nevena: oduvek je bio jak direktor... Bio je jedan X [anonimizovano, prethodni direktor], pa X [anonimizovano, prethodni direktor], pa je bila Branka... (NR, kancelarija PP službe)

Od prvog izbora, prvog mandata direktorke Branke 2002. godine, bilo je potrebno izvesno vreme za konsolidaciju atmosfere na nivou kolektiva, ali i uspostavljanje samog sistema rada. Prekretnicu u ovom procesu čini inicijativa direktorke za uključivanjem u projekte koji će delovati kao medijatori promene sistema. Prvi i ujedno i ključni, u formativnom smislu, projekat u koji se škola uključuje 2012. godine je projekat Razvionica, čiju realizaciju sprovodi Ministarstvo prosvete. Nakon Razvionice, škola učestvuje u nizu projekata i dostiže ono što će se ispostaviti kao vrhunac njenog razvoja. U ovoj fazi izražena je upotrebna vrednost modela, a koju prati razmenska vrednost - škola beleži brojne uspehe i biva kao takva prepoznata od strane susednih sistema. Narednu prekretnicu u funkcionisanju čini period kada dolazi do snažnih kvaternarnih kontradikcija sa susednim sistemima, u trenutku kada se zbog unutrašnjih napetosti direktorka kao nosilac aktivnosti sve više povlači. Vratićemo se naknadno na ovaj segment, a sada ćemo se zadržati na transformaciji škole do koje je došlo kroz uključivanje u projekte.
Projekat Razvionica u kojem je škola uzela učešće bio je usmeren na profesionalni razvoj nastavnika, a koji je dodatno pomogao u opremanju škole. Potom, izdvaja se i učešće u projektu Digitalne učionice, u okviru kog su nastavnici radili na razvoju svojih digitalnih kompetencija. Još jedan projekat od značaja koji akteri navode jeste SHARE projekat, u okviru kog su, kao škola koja je prepoznata kao škola dobre prakse, sa drugim sistemima škola delili svoja znanja. Iako „ne postoji recept za tortu", vidimo da postepeno, kroz učešće u različitim projektima, nova oruđa ulaze u sistem.

> Pa ne znam tačno, ne postoji recept za tortu. Mislim ono, radiš to, to, to i to, pa budeš to, to i to. Nego jednostavno, tako počeli smo da se uključujemo u jedan projekat, u drugi projekat... Onda sve više i više nastavnika je bilo zainteresovano da radi ovo, da radi ono. ...
> (...)
> Ušli smo u taj neki projekat [misli se na Razvionicu] gde je jako malo škola u Srbiji ušlo.
> (...)
> Taj finansijski deo koji smo dobili od njih, odnosno mi smo dobili od njih opremanje škole, nas je mnogo podiglo. Jer mi smo tada, zajedno sa ovim ostalim školama, bili jedna od retkih škola u Beogradu koja je, recimo, imala i projektore i laptopove u toj količini, u toj meri, pametne table. Znači, oni su bukvalno opremali po predmetima. Tako da smo mi možda negde ranije od svih ostalih počeli da radimo digitalizaciju, odnosno da se koriste više prezentacije, da projektujemo... (I-PN, Dušica)

Zahvaljujući opremi obezbeđenoj preko projekata, u školu ulaze nova sredstva: projektori, laptopovi, pametne table, koja transformišu nastavni proces. Nastavnici počinju da koriste prezentacije i da organizuju projektnu nastavu. Ovi elementi upućuju da je tada došlo i do transformacije u odnosu nastavnik-učenik, da se fokus pomera na učenika i to na pitanje kompetencija sa kojima učenik izlazi iz sistema, spram ranije pozicije brige o tome šta nastavnik unosi u sistem. Osim nastavnog procesa, čini se da dolazi do promena u tome na koji način škola celokupno funkcioniše. Naime, osim pasivne pozicije „poslušno marljive" škole koja „štreberski" izvršava proces, škola počinje da promišlja o vlastitim procesima. Pogledajmo citat ispod.

> Svi smo mi u tom periodu negde počeli da pišemo školske programe, a onda smo se mi kroz te obuke „Razvionice"... Kažem mi smo tu imali gomilu seminara... I ti školski programi su

> bile knjige ovako debele. Kad vi recimo trebate da radite posebno srpski, posebno matematiku, posebno... I uglavnom se to sve radilo copy-paste „Službeni glasnik". I onda su došli ovi iz Razvionice, pogledali naš školski program i rekli da, mislim, ako treba copy-paste, onda ga ne bismo ni pisali. „Uzmite, kopirajte iz "Službenog glasnika" i to je to." I onda su nam dali tu neka uputstva i neke smernice u principu kako bi trebalo da izgleda školski program. I ja ne znam da li si videla naš školski program. To je sad stvarno onako... Tu sad ti stvarno vidiš šta ova škola nudi. (I-PN, Dušica)

Dakle, umesto doslovnog reprodukovanja programa koji postoje i koji kao takav ne govore o specifičnostima date škole, akteri sada počinju da formulišu programe koji su smisleni, to jest one koji daju sliku celokupnog procesa koji vodi planiranje, organizaciju i realizaciju aktivnosti. Samovrednovanje, koje u ovom periodu takođe biva aktivno, na komplementaran način, kao karika u lancu osiguranja kvaliteta ima važnu razvojnu ulogu. Na aspekt samovrednovanja, vratićemo se kasnije. Sveukupno, ovaj period možemo sagledati kao tercijarnu kontradikciju, gde je sistem koji ima jedan model rada, sada se uvodi napredniji objekat, a koji se odnosi upravo na preispitivanje sopstvene delatnosti. Celokupno „zlatno doba" kako ćemo videti, predstavlja smenu procesa eksternalizacije, odnosno kreiranja novih elemenata, i internalizacije, koja vodi reprodukciji datih elemenata i stabilizaciji sistema.

Odluka o učešću u ovim projektima nije bila samo vertikalno strukturisana kroz inicijativu direktora, već je imala kolektivnu dimenziju - bila je zajednički artikulisana i usvojena kroz dijalog unutar kolektiva. Ovo ukazuje na važnu odliku sistema u kom se inovacije ne nameću „odozgo", već proizilaze iz interakcije među akterima. Isti princip, deljene odgovornosti i podsticanja na uključivanje celokupnog kolektiva važio je i tokom sprovođenja projektnih aktivnosti.

> To je bila naša zajednička odluka. Nismo tu odluku doneli Branka i ja. To je bila odluka nastavničkog veća. Branka je izašla na nastavničko veće i rekla je: „Postoji projekat, taj i taj, dobijaju se sredstva u vrednosti toliko i toliko za opremanje škole... Da li želite ili ne želite. Ako ne želite, ja neću konkurisati. Ako želite da dobijemo ta sredstva i da nam se škola opremi u fulu od svih sredstava nastavnih koji su nam neophodni, onda se izjasnite." I nastavničko veće se izjasnilo.
> (...)
> Pa ne znam, svako dobija svoja zaduženja i svako ima, kako bih rekla, nismo gurali, ja kad kažem sad u ovom slučaju „mi", mislim na Branku i na mene, nismo gurali posao na nas dve i na još dvoje, troje ljudi. Pa mi crkavamo, mi radimo, mi crkavamo i radimo, a ostali, ne. Ne, naprotiv, kad tako krene nešto i kad krenu neki projekti i tako dalje, onda pedagoški kolegijum, pa onda tamo sve po većima, različite tamo zadatke... U principu na taj način su negde možda na početku počeli da se uključuju, a onda, kažem, posle toga, valjda, to samo krene jedno od drugog. Mislim, daš na važnosti svima, podjednakoj važnosti. (I-PN, Dušica)

Nastavnici su ponosni na uspeh škole i to što škola postaje prepoznatljiva, ali su taj put napredovanja videli kao naporan - puno radnih subota i prekovremenih sati rada (jedna od manifestacija sudara novog i starog modela). Postepeno, učešće u projektima počinje da stoji u sve izraženijoj tenziji sa njihovim privatnim obavezama. Dodatno, prisutni su glasovi aktera koji ulazak u projekat vide na drugačiji način. Umesto predstavljenog odlučivanja putem dogovora na nivou kolektiva, čini se da je

pitanje pred veće, tj. kolektiv izlazilo već uobličeno, te je pristanak bio podrazumevan. Odnosno, sama forma odlučivanja bila je kolektivna, ali je odluka donošena na nivou rukovodstva. Na ovo pitanje vratićemo se kasnije.

> Branki na primer, što sam ja zamerala. To me nerviralo ranije dok je ona bila...sad je već pred kraj ona popustila. Ali u tom nekom, da kažeš periodu. Samo nas ubacivala u neke projekte, projekte, projekte... Znaš, ti ni ne pitaš nas, znaš. Samo što znaš, to biflanje, biflanje, škole. To je mene strašno nerviralo. Ček bre, nije, nije mi to uopšte, razumeš... (I-PN, Vesna)

Značajnu ulogu u promenama sistema imala je posebno podsticana praksa horizontalnog učenja - sistematsko posmatranje i reflektovanje nastave među kolegama, čime je zajednica nastavnika preuzela aktivnu ulogu u profesionalnom razvoju.

> S druge strane ovo horizontalno učenje koje smo mi međusobno sprovodili je isto nešto što je, kako da kažem, plus za ovu školu. Jer svako iskustvo, pogotovo mlađe kolege na tim primerima uče od nas starijih i mi, naravno, i od mlađih i od starijih kupimo te neke novine. Tako da su i ti oblici rada, u smislu da se posećuju ogledni časovi, vrlo korisni. (I-RN, Julijana)

Pozitivan uticaj navedenih praksi na profesionalni razvoj je očigledan, a imajući u vidu ishod, odnosno to da je trenutno u kolektivu angažovano deset pedagoških savetnika, tj. da je upadljiv broj nastavnika ostvario napredovanje u zvanju.
U ovom kontekstu, škola se sve više otvarala ka okruženju, postajući vežbaonica za buduće nastavnike razredne nastave. Ovu transformaciju ne treba videti samo kao administrativnu promenu, već ona ukazuje na (još jedno) eksplicitno proširenje objekta aktivnosti - od početnog obrazovanja učenika ka promišljanju i unapređivanju vlastite delatnosti (podstaknuto učešćem u projektima) ka obrazovanju i razvoju budućih nastavnika, odnosno obezbeđivanju budućeg nastavnog kadra.
Kada su u pitanju ishodi ovako postavljenog sistema njih prepoznajemo u brojim istaknutim postignućima učenika na takmičenjima, visokim (iznadprosečnim) postignućima na završnim ispitima dosledno godinama unazad, zatim deset pedagoških savetnika i status vežbaonice Učiteljskog fakulteta. Ne manje važan ishod odnosi se na kvalitet međuljudskih odnosa. Naime, od toga da se članovi kolektiva „tuku" izrađena je „sjajna atmosfera". Zajednica ima dosta radnih sastanaka vezanih za projektne aktivnosti tokom kojih dolazi do povezivanja među akterima, a paralelno sa tim dolazi do uspostavljanja prakse „druženja van škole".

> Sećam se kad su pisali studiju o nama, da su dolazile kolege iz COP-a i baš se sećam da su nas pitali koji je to moment, da li možemo da prepoznamo trenutak kada smo mi toliko napredovali. Tada je moje mišljenje bilo da je to, ono što kažu na zapadu „tim bilding". Mi smo uvek imali druženja u školi, van škole, ekskurzije, studijske posete. Mi smo se tada nekako zavoleli, upoznali, pomagali jedni drugima i to je bilo zajedništvo među nama i zaposlenima u školi. Niko nije odvojen, nastavnici, učitelji, tetkice, domari, mi smo zaista bili fantastični. I to se videlo na svim tim dešavanjima kada dođe škola X [anonimizovano], baš se vidi da smo jedinstveni. Kad god treba nešto da uradimo neki projekat, vidi se da smo tim. (I-RN, Svetlana)

> Vesna: Tim bildinzi su nas spojili... sećam se bibliotekarke, nisam mogla da je podnesem... i odemo mi na Palić i tamo smo se tako super proveli, nismo hteli da idemo na Petrovaradin... pa smo napravili neku foru, da je iz hotela zovu jer je popila ceo mini bar... šou je bio... I od tad svake godine mi direktorku pitamo za ekskurziju... a ona kaže: „idemo, idemo"... (NR, kancelarija PP službe)

> Pa i ovo što mi imamo, te izlete, sve to utiče na povezivanje. Meni je to mnogo važno. Znači, da na kraju godine ajmo sad idemo malo da na neku drugu stranu. Znači, ne samo škola posao... Ajmo, da idemo negde da putujemo i tako. To baš utiče na povezivanje ljudi. I to smejanje u zbornici i tako razmene iskustava, da. To je stvarno sjajno. (I-PN, Maja)

Iako opisi nastavnika upućuju na kolektivno delanje „mi smo zajedno...", odnosno manifestaciju horizontalne dimenzije/zajednice delatnosti, dugogodišnje pedagoško liderstvo direktora škole, kao manifestacija vertikalne dimenzije, paralelno sa tim, postavlja se kao stabilan element koji je vodio proces transformacije sistema.

> Tako da mislim da je ona bila jako dobar direktor, a to potvrđuje i uopšte viđenje naše škole iz ugla Ministarstva i Školske uprave kao škola koja je prepoznata. Naša škola je prepoznata kao dobra škola. (I-direktor, Jovan)

> ...meni je nekako škola X [anonimizovano] jednako Branka, nekako mi je bila sinonim. (I-PN, Irena)

Na ovaj način postavljeno, kao strukture koje drže sistem izdvajaju se kohezija kolektiva zajedno sa liderstvom direktora. U narednom segmentu bavićemo se pitanjem da li se zaista radilo o „kolektivnom subjektu" ili ne, pri čemu ćemo do odgovora na ovo pitanje doći kroz upoznavanje različitih aktivnosti direktorke u sistemu, odnosno njenog položaja u sistemu.

Koncentracija nadležnosti u poziciji direktorke

Nalazi pokazuju da postoji niz aktivnosti u okviru podele rada koje pripadaju isključivo direktorki, pri čemu nisu identifikovani formalizovani posrednici datih aktivnosti (poput formalnih pravila ili materijalnih artefakta). Naime, kako se čini, te aktivnosti bile su posredovane (sekundarnim) artefaktima, odnosno direktorkinim procena, tj. njenim mentalnim modelima. Aktivnosti koje su identifikovane i koje će redom biti razmotrene su: uspostavljanje i održavanje normi rada, održavanje granica prema susednim sistemima i dodeljivanje zaduženja akterima sistema. Konačno, razmotriću na čemu počiva legitimnost delovanja direktorke, s obzirom da, kao što smo videli, beležimo nekoliko njenih reizbora i odsustvo osporavanja njenih odluka. Redosled izlaganja se kreće od unutra ka spolja, odnosno od aktivnosti koje se odvijaju unutar sistema ka onima koje ga povezuju sa okruženjem, a završava se pitanjem legitimiteta, budući da on predstavlja uslov održivosti datih aktivnosti. Analiza će u svakom delu biti potkrepljena iskazima aktera. Pored toga, razmatraće se i (prikrivene) tenzije koja ovakva postavka proizvodi u sistemu. Svako poglavlje biće zaključeno analizom statusa date aktivnosti u situaciji kada direktorka, kao njihov nosilac, napusti sistem.

Lični angažman kao izvor norme

U ovom delu biće razmotreno kako je u sistemu nastajala i održavala se norma rada, odnosno na osnovu čega su akteri procenjivali kakav način rada se od njih očekuje. Kako ćemo videti, u iskazima aktera, funkcionisanje sistema dosledno se dovodi u vezu sa osobinama direktorke, pre svega njenim autoritetom, posvećenošću i stručnošću. Ovi opisi poslužiće kao početna tačka analize, s obzirom da se iza svake od navedenih osobina može prepoznati određena aktivnost direktorke u sistemu. Doslednim ponavljanjem datih aktivnosti direktorke, a imajući u vidu i njen položaj u okviru vertikalne podele rada, dolazi do uspostavljanja očekivanja o načinu rada drugih aktera. Odnosno, dolazi do nastanka norme/i koja se, obratimo pažnju, izvodi iz aktivnosti jednog aktera (direktorke).

Karakteristika od koje ćemo poći, a koja se javlja kao jedna od prvih u opisima kolektiva, a koja predstavlja važnu komponentu na koju se oslanjamo u razumevanju razvoja normi rada od osobina direktorke kao aktera sistema. Karakteristika koja se ističe jeste autoritet direktorke. Kolektiv opisuje direktorkine crte ličnosti kao autoritativne - njen stil rukovođenja odlikovala je odlučnost, ali i toplina, odnosno razumevanje za druge.

> Nevena: Jak autoritet, bila je sigurna, odlučna, imala je stav i borbenost, stabilna, jaka. (NR, kancelarija PP službe)
>
> Pravi lider. Pravi lider u svakom smislu. Znala je da bude i stroga, i veoma zahtevna, ali znala je da pruži dosta toga i to njene lične osobine, karakter je davao tu snagu i bilo je pravednosti. (I-RN, Svetlana)
>
> Nevena: ...jaka... I tolerantna. Ona je bila stroga ali i tolerantna, topla. (NR, kancelarija PP službe)
>
> ...meni je ona baš bila onako dovoljno stroga da si ti odgovoran i da se ne opustiš, ali opet sa druge strane dovoljno blaga i emotivna da ti nisi u grču. (I-PN, Irena)
>
> Imala je razumevanje za sve ali se znalo da mora da se i ako ona prođe u 5 do 8 ujutru ili u 20 do 8 ko je na mestu dežurstva ko nije. (I-PN, Sunčica)

Nastavnicima je bilo važno da istaknu da je ona bila autoritet, ali ne i autoritarna. Da nije direktor koji ima „kompleks direktora", da ima „ljudske osobine", da mogu da joj se obrate i da će ih ona saslušati. Autoritarni sklop podrazumeva i prihvatanja sopstvene greške, što akter takođe ističu. Kolektiv je cenio to što bi direktorka umela i da se izvini, ukoliko se desi da nije bila u pravu ili da je imala neprimerenu reakciju.

> Kad sam ušla prvi put u školu i taj prvi razgovor sa Brankom... Ona je ustala, „dobar dan" sa osmehom, upoznala se, pozdravila sa mnom, „izvolite, sedite", sela za svoj sto, otvorila svesku zapisala sve moje podatke, popričala sam gde radim, koliko staža, porodične situacije, znači onako ljudski... Eto tako znači taj prvi utisak, vrlo pristojna žena, vidi se da je, kako ja kažem, ima ljudske osobine, da nije direktor koji te gleda sa visine, koji tri reči progovori. (I-RN, Svetlana)

> Meni je to najvažnije bilo što svaki put kad nešto, bilo što, neku nedoumicu možeš da joj se obratiš. To mi je onako najbolje bilo i tu neku sigurnost imaš onda da neko stoji iza tebe. I da tačno zna šta radi i šta govori. Ja lično nisam imala neke probleme, da kažem, ni sa roditeljima, ni sa decom do te mere da mi treba toliko podrška... Jednom se dogodilo, ali opet bilo je moje odeljenje, ali nisam ja bila lično u nekom problemu, ali pošto je moje odeljenje, sam ipak u svemu tomu. I, na primer, potpuno sam imala podršku svih i direktorke, i pomoćnice, i pedagoga, i psihologa. Svi znaju decu, znaju roditelje i i tačno negde znaju kako da postavljaju stvari na svoje mesto. (I-PN, Lidija)

> Par puta sam baš onako joj se obratila gde mi je baš trebao direktorski savet i mnogo mi je značila ta njena podrška, znači nije mi rekla ajde dođi posle, bio je to neki momenat kada je bila slobodnija ali da sednem i, i onako da popričamo i značilo mi je. Tako da mislim da oni, da je direktora Branka dosta vodila računa o tome da kad nekom kolegi nešto, ima neku muku i neki problem, da mu pomogne ono što je ona u mogućnosti. (I-PN, Milica)

> Mada u nekom trenutku sam i ja imala neke zamerke i imale smo mi i neke, da kažem, razgovore, onako, bockanja i tako dalje. Ali ona je znala i da se izvini posle takvih razgovora. Znači da pozove i da spusti loptu i „izvini, ti si u pravu" i tako dalje. (I-RN, Svetlana)

Osvrnimo se nakratko i na aspekt (ispoljavanja) višeglasja u kontekstu autoriteta direktorke. Naime, postojale su situacije vezano za koje je kolektiv bio drugačijeg stava u odnosu na direktorku. Jedan takav primer koji je zabeležen odnosio se na organizaciju ekskurzija za učenike. Članovima kolektiva bilo je dopušteno da iznesu neslaganje, pri čemu su kao povratnu reakciju dobijali obrazloženje rezona direktorke, i na tome se razmena zaustavljala. Nisu zabeležene situacije da kolektiv donese odluku koja je suprotstavljena direktorkinom stavu. U tom smislu, organizacija sistema usklađena je sa direktorkinom vizijom (odnosno njenim ličnim smislom), pri čemu je ona praktično nametnuta. Nametanje pak nije imalo formu apsolutne autoritarnosti, već je direktorka „dozvoljavala" promišljanja i refleksiju na nivou kolektiva, ali ona nije bila sasvim slobodna, već vođena u pravcu njene vizije. Dakle, možemo primetiti da višeglasje ovde nema razvojni potencijal, a u onom smislu da vodi transformaciji prakse, već da su aspekti koji doprinose reprodukciji objekta delatnosti pod isključivom kontrolom aktera na vrhu hijerarhije. Višeglasje je apsorbovano vertikalnom podelom rada, sprečavajući tako da protivrečnosti deluju kao pokretači sistemskih promena.

> Maja: Škola je funkcionisala, možda u određenim situacijama je nekad izgledalo da je možda malo pregrubo, da nema sluha za neke stvari... Recimo, nešto što je u interesu dece, recimo ekskurzije i tako, ovaj mislim da je to mnogo lepo i da je to sastavni deo školskog života, eto to mi se nije dopadalo što direktorka nije dozvoljavala ekskurzije, i te maturske večere i tako, nešto što nije samo učenje, znači putovanja i neko iskustvo koje će oni pamtiti celog života, a to mi se nije dopadalo.
> Istraživač: A čime je ona nekako obrazlagala to?
> Maja: Pa nije bio potreban dodatni problem, jer je to onako rizik veliki, već decu povesti negde, nešto ako se desi, škola je odgovorna za to, nastavnik, pa sam tim i direktorka, ovaj koja je odgovorno lice za sve što se desi. I razumem to... (I-PN, Maja)

Pred kolektiv je postavljala visoka očekivanja, ali je isto koliko je tražila od njih i sama radila. I upravo na taj način, očekivanja postaju opravdana, a na nivou kolektiva razvija se norma - sramota te je da ne radiš. Obratimo pažnju da je dakle standard relacioni, odnosno ne radi se o pravilu koje figurira nezavisno, nego je uspostavljeno preko poređenja sa ulaganjem direktorke.

> Pa Branka ti je takva bila, u smislu umm... Da mora da bude, da se odradi to što treba. Znači ne znam... Čas da bude na mestu, ne znam, da ovaj, umm... da ne kasniš, to je prvo osnovno, da ti...Da nemaš od roditelja prozivke i to, znaš. Da gledaš da to bude sve korektno. (I-PN, Vesna)

> ...još taj pokretač lični primer ona je isto išla na sve seminare za inkluziju u Novi Sad, Zrenjanin, još svojim kolima, pa nas poveze pa nas odvede na kafu i kolače i plati svojim parama to je lični primer, gde sam ja onda imala poverenje da ona zna isto kao ja, ne možeš da znaš manje od mene, moraš da znaš bar kao ja. (I-RN, Svetlana)

> Nevena: Ja sam stalno govorila - Branka je radila najviše od svih nas. Najviše je radila i bila upućena u sva dešavanja. Sve, sve... volela je da zna to... Takav je čovek bila... Ja sam stalno to govorila - sramota je nas da ne radimo kad ona najviše radi... Vrlo vredna, upućena u sve... Od rekonstrukcije, od tetkica, od dvorišta, od toga kako se radi u skoli, svaki detalj je volela da prati... Ali tako i treba da bude direktor, da ima sve informacije. Ona je htela to da zna, zato što je bila odgovorna i to treba tako. Jer ona odgovara za sve to što se dešava. I stalno sam govorila - sramota nas da ne radimo kad ona najviše radi. I radila je... (NR, kancelarija PP službe)

Nastavnicima je bilo važno da opravdaju njena očekivanja. Još jednom, obratimo pažnju, akteri govore o opravdavanju očekivanja *direktorke*, a ne u skladu sa pravilima kao takvim.

> Gledao sam da opravdam to očekivanje, da radim svoj posao onako kako treba da radim, savesno, po zakonu, po pravilima, po protokolima. (I-direktor, Jovan)

> Ja sam... direktorki Branki rekao sve što sam u životu uradio ja sam radio sa sto posto ja drugačije ne znam. Ako su mi, znači, ukazali poverenje i zaposlili me ja ću se potruditi da to bude ništa ispod maksimuma. Da li je u pitanju čas, da li je u pitanju dnevnik, da li je u pitanju starešinstvo koje su mi dali. (I-PN, Petar)

Direktorka se percipira kao neko ko ima znanja, ali ko je i radoznao za školska dešavanja, i kao neko ko uživa u svom poslu. Ona je „vukla" kolektiv, odnosno postojalo je njeno snažno upravljanje i organizovanje rada sistema. Opet, kao sa normom „sramota te je da ne radiš", tako se uspostavlja i norma „sramota te je da ne znaš".

> Uvek je bila nekako korak ispred nas. Znači, sve što je trebalo, ona je znala odgovor za sve... Recimo, privodimo kraju, godinu, recimo, nedelju ili deset dana pred kraj, već stoji, znači, šta treba svaki nastavnik da odradi, u nekom narednom periodu piše datum, do tog datuma

> treba predati to, to, to, to i to, do tog datuma to, to, to i to. Znači, tačno je unapred, sve se zna... (I-PN, Olivera)

> Nevena: Branka je uživala u tome... Što Dušica kaže - šetajući bilbord, ona je lav u horoskopu, ona je znala da brekne... To - gledajte me, ja sam važna, ja sam najpametnija, najbolja... Njoj je to eksponiranje prijalo...

> Nevena: Tada je Branka vukla, mi smo znali da ona vuče... Sa svih strana, iz svakog ugla svakog podupirala, ona je jako vukla... A mi smo pratili, učili, radili... (NR, kancelarija PP službe)

U sklopu norme „sramota te je da ne znaš", osvrnimo se i na aktivnosti direktorkine podrške i podsticaja profesionalnog razvoja nastavnika.

> Jako je bilo dobro što je vodila računa i o stručnom usavršavanju nastavnika, što nas je stalno podsećala. Na to, za vreme zimskog raspusta uvek je bio neki seminar za sve nas ili tako nešto. Znači stalno, stalno je uvek bilo nečega... (I-PN, Olivera)

> Nevena: Branka je davala tu informaciju kad pravi ove izveštaje... Koliko je to sati stručnog usavršavanja, koliko je to seminara tokom godina koje ljudi pohađaju... Pa smo ovde imali puno puta u zbornici imali raznih seminara... (NR, kancelarija PP službe)

Obratimo pažnju, u domenu profesionalnog razvoja bilo je važno ispuniti postavljene zahteve, o čemu svedoči deo u kom akteri referišu na vođenje evidencije i formulisanje izveštaja, što interpretiramo kao razmensku vrednost profesionalnog usavršavanja. Međutim, čini se da aktivnosti vezane za ovaj segment nisu usmerene samo na ispunjavanje administrativne obaveze, već i da imaju upotrebnu vrednost, odnosno da je važno da akteri izgrade *znanja* („direktorka vodi računa", „*stalno* nas je podsećala"), u sklopu norme „sramota te je da ne znaš".
Kada je u pitanju podrška profesionalnom razvoju, od posebnog je značaja bila organizacija resursa koji postoje na nivou samog sistema. Ovakav manevar, optimizacije resursa, čini se vrlo važnim kada razmatramo pitanje izgradnje kvaliteta sistema, ali i održivosti čitavog procesa (resursi koje donosi projekat će prestati zajedno sa projektnim aktivnostima, ali uspostavljanje prakse horizontalne razmene kao takve nadilazi privremenost podrške iz okruženja). Primetimo i da je direktorka ta koja vrši procenu potreba i shodno tome pokreće proces razmene profesionalne podrške među kolegama.

> Branka je to znala. Da kaže, treba pomoć, podrška mladim kolegama. Ajmo, obuka. Obuka za posmatranje časa. Obuka za ishode. Obuka za pisanje planova. Znači, mi, ono, tapa, tapa, tapa u par rečenica sve, materijali. Imamo prezentacije. Samo kažemo, u toliko sati dođite ko je zainteresovan. Onda lična pomoć, u smislu da te neko zamoli, treba mi pomoć, ne znam kako da napišem mail, ili sad nam ovde, za dva, tri sata, prođe obuku što bi možda preko ministarstva išla pet dana. (I-RN, Svetlana)

Rad kolektiva odvijao se, prema iskazima aktera, uigrano i predvidivo, kao da su „mala vojska" u kojoj se tačno znalo šta ko radi. Interesantno je poređenje sa vojskom kao organizacijom koja bespogovorno izvršava komande.

> To se jako primeti kad dođete u školu. Sve ima svoje mesto. Tačno se zna ko što radi. (I-PN, Lidija)

> Došli ste u sjajan kolektiv. Došli ste u kolektiv gde svako zna svoj posao. Došli ste u kolektiv koji možete da ostavite i da odete na 15 dana, svako će da radi svoj posao, da ne primete da Vas nema. (I-PN, Dušica)

> Tada se znalo tačno kad se šta dešava. Znalo se koja su čija su zaduženja (I-PN, Una)

> Mi smo kao jedna mala vojska koja je nekako tako dobro utrenirana i koja nekako, mi znamo šta nam je posao. (I-PN, Irena)

Postojalo je redovno praćenje rada i na taj način održavanje uspostavljene organizacije i kvaliteta. Kolektiv je znao da se njihov rad prati, te da će im biti ukazano ukoliko se uoče propusti u radu. Zamerke od strane direktorke, kako to vidi kolektiv, uvek bi se saopštavale privatno.

> Nevena: I onda su svi radili... Ako neko ne radi, imamo tu informaciju, onda smo išli na časove tog čoveka, pričali sa njim, onda je i ona pričala i tako sve to držala... (NR, kancelarija PP službe)

> Svi su znali da će biti na ribanju kod Branke, ako su nešto pogrešno uradili, ali da će to biti samo između Branke i njih. (I-PN, Dušica)

> To nije bilo toliko vidljivo, zato što ona to nikad nije javno. I kada nekog treba da izgrdi mi ne znamo šta se desilo, jer to je bilo uvek u četiri oka. (I-RN, Svetlana)

Rad direktorke funkcionisao je kao norma za procenu angažmana, kako od strane samih aktera („sramota nas je da ne radimo kad ona najviše radi"), ali i od strane direktorke. „Ona je radila..." - „i onda su svi radili". U slučaju poremećaja skripta (neki nastavnik nešto „pogreši"), direktorka upotrebljava autoritet (poziv na razgovor) kao način upravljanja poremećajem. S obzirom da se radi o sledu koraka koji je algoritamski (greška - sankcija), nastavnici grade znanje o tome kako sistem reaguje na odstupanje („svi su znali da će biti na ribanju kod Branke, ako su nešto pogrešno uradili"). Ova aktivnost direktorke vodi uspostavljanju norme „zamerke se iznose nasamo".
U ovoj, gotovo idealističnoj slici rukovođenja nepovoljni elementi pojavljuju se stidljivo, a akteri počinju da ih navode tek nakon što sam nekoliko nedelja provela u zajednici. U tom kontekstu, pogledajmo sledeći komentar jedne nastavnice: „Ja o direktorki neću ništa ružno reći zato što mi je pružila ogromno poverenje, bez obzira na to što je tu bilo hiljadu situacija... (NR, kancelarija PP službe)". Ovaj izvod iz interakcije upućuje nas na to da postoji zadrška u deljenju problematičnih aspekta (višeglasje je „utišano"), odnosno kao da je i dalje (obratimo pažnju da je ovo deo podataka

koji se prikuplja retrospektivno) na snazi „autoritet Branke" i odsustvo višeglasja, odnosno zahtev čuvanja pozitivne slike o prethodnoj direktorki.
Od negativnih strana, iz perspektive istraživača, s obzirom da ovi elementi nisu negativno uokvireni od strane kolektiva, najpre se može dovesti u pitanje prethodno izgrađena slika autoritativnog vođe.

> Nevena: Kad je bila Branka, niko nije smeo ni da pisne. Ona je stvarno bila autoritet... (NR, kancelarija rukovodstva)

> Ali kad je bilo da se radi i da se raspravi oko nečega itekako je ona tu pokazivala svoju funkciju i, i šta je njena uloga, tu jel tako. (I-PN, Milica)

> Petra - Jovanu: Ja sam kod Branke jedno 10 godina radila 10% preko norme, a imala sam 100% platu... I onda u jednom trenutku kada nije bilo matematičara kada je bila frka, ovima je dala informatike preko norme - Olgi i Jeleni, a Divna i ja smo imale po 20 časova matematike i onda je svima plaćeno po 10%... I od tad to kao... I to nije 110, nego bi trebalo da bude 111,11, ali ono neću da se žalim za 1,1%... (NR, kancelarija rukovodstva)

Sličan obrazac autoritarnog vođe koji smo identifikovali u situaciji sa temom ekskurzija, ali sada bez koraka obrazlaganja, prepoznaje se u situaciji u kojoj se direktorka uključila/„mešala" u kriterijum ocenjivanja jedne nastavnice. Nastavnica je pokušala da iznese neslaganje, s obzirom da „ima sve crno na belo", međutim ipak postupa u skladu sa direktorkinim zahtevom.

> Nije mi se dopalo, zato, zato što se, pretpostavljam, pod pritiskom nekih roditelja mešala u moje kriterijume ocenjivanja, ocene i tako dalje, da negde gde je, znači čista situacija, ona mi je sugerirala, trebaš to tako, to ovako, to ova ocena, ona ocena. E sad, mislim, ja imam svoj stav i ona je videla da kod mene ja imam sve crno na belo i tako dalje, ali to je neki pritisak ili ne znam šta već sa tim roditeljima, tako da nisam htela mnogo da ulazim u to, ali je bilo moje pitanje, ako smatrate da treba, ja ću to tako da uradim, ona kaže treba, ok, nema problema. Ali vidim da mene se to recimo nije dopalo, ja nisam, znači, takav tip. Nije mi se dopalo i to što upoređuje moje ocene sa nekim drugim ocenama, ne znam na osnovu čega, kako, zašto zbog čega, ovaj da se meša znači u moj kriterijum ocenjivanja, znači, dal' je to, ne znam... Jer ja nisam klinka, ne radim od juče, znači, imam dosta godina iskustva, iskustva, znači, u raznim školama i tako dalje. (I-PN, Olivera)

Isto tako, prisutni su opisi situacija koji ukazuju na to da razgovor između direktorke i zaposlenog nije uvek vođen uz međusobno poštovanje i uvažavanje.

> Sanja: Ona se nije ustručavala da urla na zaposlenog... I Dušica i ona imaju tu amneziju kada je u pitanju način njihovog funkcionisanja. (NR, kancelarija PP službe)
> (...)
> Sanja: Bila je jedna situacija, uglavnom, Klara i Zlata su dala dva kompleta besplatnih udžbenika ne toj deci kojoj su trebala, nego nekoj deci koja su siromašna iz doma, a koja nisu imala pravo... To je bila eksplozija... Urlala je na Klaru... (NR, kancelarija PP službe)
> (...)

> Sanja: Kad je bio završni, meni je bilo lakše da radim, nego da budem u toj atmosferi... Dala sam original mami... A njena reakcija... I onda sam ja odreagovala... Kao dobro jel smak sveta... Pozvaću mamu, doneće, šta je problem...
> I bila je jedna situacija sa problemima u porodici, oni su uzeli dete, a nisu ostavili neki papir... A onda ona me zove uveče i urla na mene... Kako ste mogli da date dete... Sutra su oni dali papir... E to hoću da ti kažem, u tim nekim situacijama... (NR, kancelarija PP službe)

> Sanja: Ili kad ona meni pošalje poruku... Ja kažem - nisu tu zapisnici, a ona meni pošalje poruku - zapisnici su u tvojoj kancelariji, pa sedam onih znakova uzvika... (NR, kancelarija PP službe)

Nastavnici su opažali da je postupanje direktorke po zakonu, odnosno da su uspostavljena pravila koje sprečavaju korupciju. Direktorka postupa u skladu sa standardima profesionalnog integriteta, povezano sa tim, norma koja se razvija odnosi se na postupanje i ostatka kolektiva po ugledu na direktorkin profesionalni integritet.

> Ona je gledala da zaista sve bude po zakonu i meni se to jako dopadalo. Pa čak i ta ekskurzija, kad sam razmišljala, u prošloj školi je bilo jako ružnih komentara, nastavnici uzimaju dnevnice. Pa ne znam, nešto je i za udžbenike bilo... Znači, toga kod nas nema. Recimo sad za udžbenike, to mi se isto dopalo. Znači, nema kupovine udžbenika preko škole, nema raznih nekih poklona i slično, da se motivišu nastavnici da izaberu baš taj udžbenik, nego zaista, onako, izabere se udžbenik na osnovu onog što je potrebno za taj predmet. (I-PN, Maja)

Poput dela koji se ticao nabavke udžbenika, regulisano je bilo i primanje novog kadra. Naime, kada je u pitanju učiteljski kadar, uspostavljeno je pravilo koje je podrazumevalo da novi kolega najpre radi u boravku, a da potom prelazi u nastavu. Na taj način ograničena je mogućnost dovođenja „nekog svog". Direktorka je prvo radila u školi kao nastavnik, da bi u nekom trenutku promenila poziciju i postala direktor - ona je postepeno „napredovala" u sistemu (odnosno na vertikalnoj dimenziji menjala poziciju), i to postaje pravilo i za druge aktere sistema.

> Nevena: I ko je duže u školi, on je povlačen iz boravka u nastavu... Ne može sad neko ko je juče došao da bude primljen... Prima se onaj ko je tu dugo godina... To je bilo logično... (NR, kancelarija PP službe)

Iako iz perspektive nekih aktera „možete da ostavite (kolektiv) i odete na 15 dana, svako će da radi svoj posao" (I-PN, Dušica), pogledajmo naličje ovoga. Naime, direktorka se dosta oslanjala na svoju pomoćnicu, i negovala saradničke odnose sa njom. Sa druge strane pak, čini se da je ta oslonjenost na drugog/povezanost sa drugim poprimala i oblik zavisnosti od drugog. Odnosno, direktorkino funkcionisanje kao da je bilo zavisno od specifičnog alata (Dušičinog prisustva). Na ovaj segment vratićemo se u sklopu analize sistema pod rukovodstvom novog direktora Jovana, koji je „preuzeo Brankin model" i „odmah je haos kada Dušice nema" (NR, kancelarija PP službe).

> Sanja: Ona je imala napade panike, bez obzira na iskustvo... Kada Dušica nije tu u 8h, parkira se... Ona nikad ne dobije informaciju da je neko drugi to odradio, a i ne treba... Bude mi iznenađenje, nismo mi ostali nesposobni... Ja kažem: „direktorka zamislite sad da ona ne može da dođe na posao, ne može samo jedna osoba da bude"... Ma kakvi... (NR, kancelarija PP službe)

Dakle, mir na nivou kolektiva, vezuje se za prisustvo direktorke i sistem rad koji je ona uspostavila. „Mir" počiva na „koordinaciji" odnosno utvrđenom skriptu koji je uspostavila direktorka. Obratimo pažnju da je direktorka uspostavila skript (odnosno vezujemo ga za agensnost direktorke), tako da je „mir" (odnosno sistem rada) kao takav neprenosiv na drugog aktera/direktora.

> Nevena: ona je znala sve zakone sve sve... I mi smo nekako bili mirni... (NR, kancelarija PP službe)

> Lana: kolektiv je imao osećaj da je sve pod kontrolom... Imao je doživljaj da je neko jak iznad koji će sve da vodi... (NR, kancelarija PP službe)

Rezimirajući ovaj odeljak zaključujemo da se iza opisa direktorkinih osobina koje kolektiv navodi mogu prepoznati konkretne aktivnosti koje je ona izvodila u sistemu, a da se one dalje koriste za konstrukciju normi u sistemu. „Branka je radila najviše" i „imala je odgovor na sve" - njene aktivnosti funkcionisale su kao merilo za (samo)procenu rada aktera. „Sramota te je da ne znaš, da ne radiš...", odnosno da ne ispuniš Brankina „očekivanja". Odnosno, norma je uspostavljena relaciono, a ne formalno. Upravo zato akteri i navode da ih je „sramota" da ne rade, a ne da rad nalaže neko utvrđeno pravilo. Sa ovim je povezan i doživljaj „mira" na nivou kolektiva, koji je počivao na tome da je „neko jak iznad", odnosno neko ko „zna sve" (Brankina kompetentnost) i „najveći (je) radnik" (Brankina posvećenost), odnosno nema straha od „ishoda". Na ovaj aspekt vraćaću se i u narednim delovima, s obzirom da je doživljaj „mira" u kolektivu povezan i sa drugim aktivnostima. Važno je istaći još jednom da su ove norme vezane za poziciju direktorke, kako u pogledu njihovog uspostavljanja, tako i u pogledu praćenja njihovog ostvarivanja, kao i reagovanja na odstupanja. S obzirom na ovakvu postavku, interesantno je da pratimo šta će se dešavati sa ovim normama kada direktorka napusti sistem. Ovo pitanje je deo predmeta bavljenja narednog segmenta, perioda rukovođenja v.d. direktorke, ali i deo predmeta bavljenja u okviru analize aktuelnog funkcionisanja sistema.

<u>Uspostavljanje granica prema okruženju</u>

Predmet ovog odeljka biće odnos sistema škole i susednih sistema, i to pre svega sistema roditelja. Susedni sistemi, u iskazima aktera, tipično se pominju u kontekstu tenzija do kojih dolazi između njih i sistema škole. Održavanje granice prema susednim sistemima prepoznato je kao posebna aktivnost u okviru podele rada, a koja je bila u nadležnosti direktorke. Aktivnosti direktorke se procenjuju kao dosledne i postepeno dolazi do stabilizacije obrasca interakcije, a koji se na nivou sistema uobličava u normu „čuvati leđa" zajednici. Ponovo, slično prethodnom segmentu, kada su aktivnosti direktorke bile izvor konstituisanja normi rada, sada imamo situaciju da odnos sa susednim sistemima počiva na aktivnostima direktorke što vodi uspostavljanju standardizovanog

obrasca interakcije sa susednim sistemom i razvojem norme („čuvati leđa") unutar sistema. Konačno, razmotrićemo promene do kojih dolazi na planu sistema škole, a sa promenama susednog sistema.

U slučajevima kada dolazi do manifestacije tenzije, odnosno poremećaja, npr. „dođe neki roditelj i napadne", direktorka, oslanjajući se na svoju poziciju u vertikalnoj podeli rada unutar sistema apsorbuje pritisak koji dolazi spolja. Tenzije u odnosu nastavnik-roditelj izmeštala je u odnos između sebe (direktorke) i roditelja, pri čemu je, prema iskazima aktera, ona uvek „štitila nastavnika". Odnosno, njene aktivnosti su tada usmerene „prema spolja", na zaštitu ugleda sistema škole i zajednice. Međutim, zabeleženo je da su postojale i aktivnosti usmerene prema „unutra", ka procesu, tj. zamerke se ne ignorišu. Naprotiv, direktorka identifikovane tenzije naknadno transformiše u internu akciju, rešavajući probleme kroz korekciju aktivnosti/operacija aktera u okvirima sistema škole. S obzirom da je proces unapređen, a istovremeno i zaštićeno profesionalno dostojanstvo kolektiva, ovakva praksa dovodi do uspostavljanja i stabilizacije norme „čuvati leđa". Uspostavljena norma odnosi se u ovom delu specifično na prakse direktorke spram ostatka kolektiva, odnosno ima formu „vertikalne" zaštite. Norma „čuvati leđa" ima svoje značajne implikacije u pogledu formiranja poverenja i povezanosti unutar sistema, na nivou kolektiva (ovo će nam biti važan aspekt formulacije otpora u susretu sa modelom rada v.d. direktorke, na koji ćemo se tada vratiti), to jest, kolektiv direktorku opaža kao deo istog „tima", pri čemu je uspostavljena jasna granica sa susednim sistemom roditelja.

> Ono što je bila njena najveća vrlina kao rukovodioca to je da i kada kolega pogreši, kada dođe roditelj da se požali, da ona drži stranu, a posle toga da kažem „očita lekciju", ali znala da odbrani i školu i kolegu. To je njena onako najpozitivnija osobina. I nekako da čuva i dostojanstvo škole i dostojanstvo kolegi. (I-RN, Svetlana)

> Nevena: I kad dođe neki roditelj i napadne nas, znali smo da imamo podršku Brankinu (NR, kancelarija PP službe)

> ...A sve ovo ostalo će biti zaštićeni, maksimalno koliko može da se zaštite. I nikad neće se stati protiv njih. (I-PN, Dušica)

Drugi tip situacija kada je takođe dolazilo do tenzija u odnosu sa sistemom roditelja odnosio se na pokušaje roditelja da prošire svoju ulogu u sistemu i utiču na profesionalne odluke škole. Radi se o situacijama kada na primer roditelji iznose zahteve koji se tiču dodeljivanja starešinstva određenom nastavniku, izbora udžbenika, ocenjivanja i slično. I u ovim situacijama beleže se aktivnosti direktorke kojima ona reguliše granicu između sistema škole i roditelja, a koje sami akteri opisuju kao „držanje roditelja na odstojanju".

> Nevena: Mi smo te roditelje držali na odstojanju sve ovo vreme, rvali se sa njima... (NR, kancelarija PP službe)

Cilj ovih aktivnosti direktorke, kako ga razumemo, bio je usmeren na očuvanje podele nadležnosti i autoriteta škole u oblastima koje pripadaju njenoj profesionalnoj delatnosti. Važno je primetiti da je, kao i ranije, „održavanje granica" nadležnost jednog aktera, odnosno da se ne radi o konstruisanim

alatima koji bi postojali van njega. Poput prethodno opisanih aktivnosti direktorke, i ova, odnosno ustaljenost regulacije granica na ovaj način takođe doprinosi uspostavljanju i stabilizaciji norme „čuvati leđa".
Uzgred, interesantno je primetiti da se norma „čuvanja leđa" kako smo je prethodno odredili, postepeno proširila i na ličnu sferu, odnosno druge izvore tenzija sa kojima se akteri sistema suočavaju. Primera radi, zabeležena je situacija kada se direktorka angažovala u pomoći oko lečenja jednog aktera kolektiva.

> Nevena: A nisam ti pričala za lečenje jedne učiteljice... Bilo je svakakvih slučajeva ovde... I ta učiteljica je pila... I došla je u fazu da je to vidljivo i onda je Branka rekla ili ćeš ići na lečenje ili ti dajem otkaz... Branka je znala onako porodično da nastupi... i vodili smo računa i vodili smo računa o svakome... Onaj ko je pred penzijom, ne možeš ga na ulicu izbaciti... Nije više za nastavu, recimo ide u biblioteku... Da ima do penzije radno mesto a da se ne eksponira pred roditeljima... I tu Viktoriju, Branka isto tako rekla ili ćeš se lečiti ili dobiti otkaz... I onda je ona rekla, ali nema niko da ide u Drajzerovu... I onda je Viktorija pitala mene, i sa Brankom smo otišle... I jedne nedelje je išla Branka u posetu, a jedne ja... Tako je to trajalo... Branka je tu imala crtu, da sačuva čoveka... (NR, kancelarija PP službe)

Još jedan vid „proširivanja" ove norme beleži se na horizontalnoj dimenziji razmene, odnosno među članovima kolektiva. Ovom aspektu vratićemo se u okviru segmenta koji se tiče međuljudskih odnosa.
Osvrnimo se kratko i na zabeleženu aktivnost direktorke u pogledu drugog, institucionalnog susednog sistema. Naime, veličina odeljenja je propisana pravilnicima i načelno nema odstupanja od toga. Međutim, u specifičnoj situaciji, sa jedne strane zbog strukture dece koja se upisuju, a i radi „čuvanja" aktera kolektiva, Branka se „izborila" da imaju pet, umesto četiri odeljenja, kako bi trebalo.

> Nevena: Evo za pet odeljenja... Pa ne može, ne može... A onda je to izgurala pred direktorima i u Ministarstvu, znaš, imala je stav... (NR, kancelarija PP službe)

Dakle, bez obzira da li je delovanje direktorke na granici sa drugim sistemom odbrambeno, tako da se zaustavlja spoljašnji pritisak, ili je delovanje usmereno na obezbeđivanje resursa, uvek je cilj u službi sistema škole. Percepcija članova kolektiva da su „zaštićeni" spram susednih sistema proizvodi „mir" i snažne međuljudske odnose u kolektivu. Aktivnosti zaštite „pakuju" se u dugoročnu memoriju, odnosno grade bazu znanja aktera, a (idiličan) način na koji se o periodu Branke govori možemo interpretirati kao deo zahvalnosti koji akteri osećaju.
Postepeno, tokom vremena, čini se da se direktorka povlači od nadležnosti koje se tiču održavanja granica sa susednim sistemima i prebacuje ih na zaduženje nastavnika. Direktorka kroz podelu rada nastavnicima dodeljuje zadatak „filtera", odnosno prevencije/rešavanja konflikta sa roditeljima, tako da on do direktorke „ni ne dođe". Međutim, akteri opisuju da se i sistem roditelja menja. Odnosno, poslednjih godina, prema navodima aktera, roditelji „ne žele da pričaju" sa nastavnikom i „hoće (da pričaju) sa direktorkom". U tom smislu, nova podela rada (nastavnik rešava gotovo sve situacije, direktor samo one ekstremne) nije održiva. Pa ipak, direktorka nastavlja da vrednuje rad nastavnika prema novo uspostavljenom modelu - ukoliko roditelj dođe do nje, „ona je ljuta" jer nastavnici „nisu odradili" svoj deo posla. Ljutnju direktorke zapravo možemo interpretirati dvojako. Sa jedne strane,

ona je manifestacija tenzije u promeni podele rada (prethodno je direktorka rešavala sve sukobe, sada je nastavnicima dodelila zadatak „filtera" a oni nisu uspešni u ostvarivanju tog zadatka). Dodatno, ljutnju interpretiramo i kao manifestaciju kvaternarne kontradikcije, a koja se tiče promene u odnosu sa roditeljima i nemogućnosti sistema škole da reprodukuje raniju podelu rada (očuvanja granica u nadležnostima, odnosno „držanje roditelja na odstojanju"). Na ovaj deo vratićemo se u okviru segmenta u kojim se bavimo Brankinim napuštanjem sistema.

> Kada je roditelji mnogo pritiskaju, zovu, maltretiraju i tako dalje, ona je imala stav da smo mi filteri i da roditelj do nje ne treba ni da dođe. Što nije u pravu, naročito zadnjih godina, kada roditelji uopšte ne žele s tobom da pričaju, ili pričaju ali vas interpretiraju i agresivno i hoće sa direktorom. E, kada dođe do toga, onda je ona ljuta lično na nas, da mi nismo odradili sve. A umesto da nam tad pruži empatiju u smislu „jao, kakav roditelj"... (I-RN, Svetlana)

Osvrnimo se za kraj i na situacije u kojima je beleženo postupanje direktorke suprotno opisanim aktivnostima čuvanja granica između sistema aktivnosti. Naime, pominju se i retka ponašanja koja se tiču „popuštanja" roditeljima. Granica je „popuštana", prema iskazima aktera, selektivno, pogotovo roditeljima od kojih škola može imati neku korist (s obzirom da se radi o roditeljima koji su na „funkciji"), odnosno, roditeljima koji bi, ukoliko im se ne popusti, mogli da naprave problem školi. Granicu je dakle postavljala, ali i otvarala sama direktorka, a spram njene procene mogućeg rizika „neotvaranja" po školu.

> Sanja: Bilo je... Ja to nisam znala... Ona je od mene tražila - znači došao je jedan lekar, da njegova ćerka bude odlična, ne sećam se... A njena majka je psihijatar... I ja sam sa majkom, zato što je devojčica u toaletu kafu prosipala... I kao četvorka za to, a meni to bilo baš strašno... I onda sam mislila da za dete nije dobro da prođe odlična i meni Branka rekla porazgovaraj sa nastavnicima... A njoj su ovo poklonjene ocene do sada kako se ponaša... Da, ali, oni... Postojalo je to poštovanje funkcije ili zvanja, čega god... To je baš bilo... Na primer, dođu ovi iz opštine... Na primer dođe ovaj X [anonimizovano, roditelj učenika], to je trebalo od početka imati stav, međutim nije podržala učiteljicu da ima stav... Ona je tada... Samo, ona je to malo drugačije... Ne otvoreno, nego mudrije, popusti mu... (NR, kancelarija PP službe)

Podsetimo se i situacije koju smo prethodno obradili u kontekstu „mešanja" u kriterijum ocenjivanja. I tada smo imali „pritisak roditelja" a koji uslovljava određene aktivnosti spram nastavnika. Popuštanje koje je za vreme Branke bilo selektivno i „mudrije" postalo je veoma izraženo („otvoreno") nakon njenog odlaska na šta nas Sanja i upućuje. Ovom segmentu vratićemo se u delu u kom analiziramo funkcionisanje v.d. direktorke.

Na sličan način, i „lična zaštita" je bila selektivna. Direktorka štiti nastavnike, ali opet, kao da postoji razlika u tome ko dobija (rezervisano za „njene ljude") poseban tretman/„zaštitu". Recimo, pomenuta situaciju sa podrškom lečenja jedne nastavnice, iz perspektive drugog aktera opažena je kao izraz posebnog tretmana.

> Sanja: Delovalo je da ima i postoje situacije za koje je ona imala empatiju... Za pokojnu nastavnicu Divnu, vrlo... I vrlo je bila zaštitnički nastrojena za onu Viktoriju, koju je vodila kod psihijatra, što je pila... Ali to su bili njeni ljudi. (NR, kancelarija PP službe)

Osvrćući se na nalaze iz ovog dela, možemo zaključiti da su aktivnosti održavanja granica prema susednim sistemima bila prevashodno u nadležnosti direktorke. Dva tipa situacija zahtevala su ovakve njene aktivnosti. Najpre, kada je dolazilo do konflikata povodom postupanja zaposlenih, kada je ona istupala prema spolja i „štitila" aktera sistema. Drugi tip situacija jeste onaj u kojima roditelji imaju tendenciju proširivanja svoje uloge u životu škole, kada je direktorka održavala uspostavljeni obrazac nadležnosti između dva sistema. Iz ovakve prakse proistekla je norma „čuvanja leđa", odnosno očekivanje kolektiva da je nadležnost direktorke da ih zaštiti u situaciji konflikta sa sistemom roditelja. Norma „čuvanja leđa" predstavlja još jedan segment koji gradi prethodno pomenuti doživljaj „mira" na nivou kolektiva. Kao što smo primetili, aktivnost „zaštite" kolektiva vršila je direktorka, pri čemu postupanje nije bilo posredovana artefaktima koji bi je učinili prenosivom. Ponovo, interesantno je dalje praćenje ove norme, a u periodu kada akter koji je „vodio" njenom uspostavljanju napusti sistem.

<u>Raspodela zaduženja na nivou kolektiva</u>

U ovom segmentu bavićemo se elementom podelom rada na nivou sistema. Analiza se fokusira na pitanja toga ko je vršio podelu zaduženja, i još važnije, spram kojih kriterijuma. Kao što ćemo videti, raspoređivanje zaduženja, kao što su dodele timova i starešinstava, predstavljalo je aktivnost koja je u nadležnosti direktorke, pri čemu je alat, kao i ranije, direktorkina lična procena, a koji je kao takav neprenosiv. Iako je i sama direktorka preuzela veliki broj nadležnosti, nalazi ukazuju na pojavu specifične instance, tzv. „jezgra" (kojeg pored direktorke čine pomoćnica i članovi PP službe) koji „nosi" najveći broj nadležnosti. Poseban segment biće posvećen razmatranju implikacija vezanih za promenu praksi, a u situaciji postepenog povlačenja „jezgra" iz zaduženja.

Za početak, zapažena je direktorkina uloga i kada je u pitanju „puštanje" novih aktera u sistem. Prijem novih aktera, u skladu sa normativnim okvirom, u nadležnosti je direktorke, pri čemu je ona oblikovala kriterijum na osnovu kog se donosi odluka o prijemu (obratimo pažnju da je ponovo „na snazi" artefakt koji smo prethodno već upoznali, a to je *direktorkina procena*). Prema iskazima aktera, direktorka je „pažljivo birala" kadar. Novi član kolektiva treba da bude osoba koja školi „treba", a rekonstrukcija kriterijuma izbora ukazuje na to da sa jedne strane kandidatova lična filozofija nastave treba da se poklapa sa misijom i vizijom škole (da postoji *predispozicija* ka aktivnostima koje su usklađene sa delatnošću sistema), a sa druge strane kandidat treba da bude „saradljiv", spreman da postupa u skladu sa normama sistema (da ga je relativno lako „usličniti" sistemu). Na ovaj način zapravo je obezbeđeno da sistem reprodukuje sopstvenu homogenost. Ukoliko se sada vratimo na deo koji se odnosi na javno odsustvo višeglasja koje smo interpretirali preko vertikalne podele rada, sada tome možemo dodati i novi nivo interpretacije - dodatno, birani su glasovi koji se neće „oglašavati".

> ...mislim da je to kod nje jednim delom je bilo onako iskustvo dobro, da je nekako, i ona radila sa svakakvim ljudima i prosto naučila da prepozna one koji su kvalitetni za ono što ona

želi. Mislim, ja ne kažem da nema i drugih ljudi koji su kvalitetni, a ne rade u ovoj školi, ali mislim da je ona znala da proceni šta ovoj školi treba. (I-PN, Irena)

Brižljiva selekcija povremeno bi bila narušena spoljašnjim pritiscima, neko „mora da bude primljen". Međutim, unutar sistema, takav član bi bio „nevidljiv" - iako nije postojao način odbijanja njegovog ulaska, sistem (odnosno direktorka) je imao način da blokira njegovo učešće.

Nevena: I nikada nekoga nije primala ad hoc... Nego smo uvek pričali sa tim čovekom i videli... I ako nam se nešto nije svidelo, imali pritisak neki... Ako mora da bude primljen, on bude primljen, i onda je i tu, ali nekako i nije tu... radi, ali ga ne vidimo... (NR, kancelarija PP službe)

Vremenom, međutim, dolazi do primarne kontradikcije na nivou tržišta rada, odnosno tenzije između upotrebne vrednosti kvalitetnog nastavnika i razmenske vrednosti usled manjka (kvalitetnih) kandidata na nacionalnom nivou. Shodno ovome, sistemu biva sve izazovnije da postupa u skladu sa pravilom „pažljivog izbora" i tako je postepeno sistem sve više primoran na odstupanja od svojih istorijskih standarda zajednice škole.
Direktorka je nastavljala da „brine" o akterima i kada je u pitanju njihovo bivanje u sistemu. „Brigu" o akterima upoznali smo već u kontekstu brige oko njihovog profesionalnog razvoja, kao i zaštite u odnosu sa okruženjem. U kontekstu raspodele zaduženja, „brigu" tumačimo vezano za način vršenja raspodele. Kako akteri navode ona je vršila finu procenu toga ko je za koji tim, kompatibilnosti nastavnika i odeljenja pri raspodeli starešinstva i sveukupno dodeljivanja zaduženja konkretnom akteru.

A kada smo već kod timova, a nevezano konkretno za ovu situaciju, ali vezano za timove uopšte koji postoje u školi, to je isto jedan kvalitet, gde je tačno znala po afinitetu nastavnika i po njegovim interesovanjima, sposobnostima, nekim željama, da određenog nastavnika stavi u određeni tim. Znači, ne da se tim formira da bi se zadovoljio broj, da bi se popunio broj, nego jednostavno da oni, ljudi koji se najviše bave određenim stvarima, budu i stvarno u tom timu da bi stvarno unapredili tu oblast koja se odrađuje, odnosno koja je obuhvaćena timom. (I-direktor, Jovan)

Obratimo pažnju da ovim potezom direktorke ona zapravo maksimizuje efektivnost timova - za svaki tim napravljena je takva struktura da ga sačinjavaju članovi koji po nekim svojim karakteristikama mogu da doprinesu radu datog tima. Ovakva aktivnost raspoređivanja aktera podrazumeva izgrađenu bazu znanja o datim akterima. Odnosno, obratimo pažnju da ponovo imamo situaciju da je znanje smešteno u jednoj osobi, odnosno direktorki. S obzirom da ne postoji procedura/alatka vezana za raspodelu zaduženja, već se ona bazira na znanju jedne osobe, ona je samim tim neprenosiva na aktera koji dolazi na mesto direktora nakon nje.
Znanje koje je direktorka razvijala o članovima zajednice predstavljalo je resurs kako za raspoređivanje zaduženja, tako i za interakcije sa akterima. Specifičnost postupanja direktore, kako akteri navode, ispoljavala se i u direktorkinom individualizovanom pristupu prema svakom od njih.

> Tako da to mi je negde kod nje onako, jednostavno znala je sa svakim od nas. Znači, svi smo mi različitih mentaliteta, različiti ljudi, različito doživljavamo neke situacije, pa čak i neku rečenicu u kojoj ti neko kaže... ti ćeš je doživeti možda emotivnije, ja malo manje emotivnije, ali ona je nekako svakome znala da priđe na njegov način, ne na njen nego na njegov način i mislim da je to nas negde onako, da kažem, u pozitivnom smislu ukalupilo u ovaj kolektiv. (I-PN, Irena)

> Čulo se, umela je tako da bude..., ali ja to ne gledam iz ugla neke loše stvari, nije imala nikakvu lošu nameru verovatno, jer posao direktora je da, između ostalog je posao direktora i na taj način, da neke situacije rešava. Jer su ljudi različiti sa jednim ljudima, može na jedan način, sa drugim ljudima na drugi način. To ne znači da je radila nezakonito, nego jednostavno da je koristila drugačije metode u odnosu sa određenim ljudima. Isto kao sa decom, sa nekom decom se praktikuje jedan način, sa drugom decom drugačiji način rada. A kada kažem drugačiji način rada, mislim da neka deca reaguju na pohvala, a neka deca reaguju na malo neku strožiju varijantu. (I-direktor, Jovan)

Irenin opis razumevanja direktorkinog individualizovanog pristupa različitim akterima u kolektivu naglašava empatiju i razumevanje. Jovan, sa druge strane u takvom direktorkinom pristupu vidi efikasnu metodologiju upravljanja kao deo kompetencija/„posla" direktora. Stavljanje ovakvog fokusa od strane Jovana ne čudi, a imajući na umu da je upravo on taj koji je nasledio Branku na poziciji direktorke.
Obratimo pažnju i da Jovan, tokom opisa individualizovanog pristupa Branke kao da postavlja ogradu „to ne znači da je radila nezakonito". Na ovaj način kao da uvodi tezu da bi drugačije čitanje Brankinih aktivnosti moglo da podrazumeva nezakonit/nemoralan podton. U vezi sa tim, pogledajmo citate u nastavku.

> Pod Brankinim pokroviteljstvom, ili ne znam kako to da kažem, bilo je tu nekih, kad god je neka specifična situacija da se neko ljuti ili oseća povređenim, direktorka je znala da to manipuliše u smislu i da svi budemo nekako zadovoljeni i da niko nije na gubitku. To je stvarno jedno umeće. (I-RN, Svetlana)

> Sanja: I onda sam ja shvatila šta se tu dešava, a to je opet učitelj koji tako eto žrtva, daje sve od sebe i onda drugi roditelji imaju potrebu da je zaštite od njega takvog... I onda sam zamolila direktorku da obavi razgovor sa njom... Mi smo pričali... I onda smo joj rekli da smo joj dali ogromno poverenje, da smo zbog nje napravili pet odeljenja, ali to nije baš istina, jedna sitna manipulacija, koja je urodila plodom. (NR, kancelarija PP službe)

Dakle, Branka je kao što vidimo reagovala na distres aktera, pri čemu bi u regulaciji drugog aktera nekada koristila mehanizam „ulepšavanja" realnosti. Rekla joj je „da su zbog nje napravili pet odeljenja" pri čemu to „nije bila istina".
Istovremeno, pojedini akteri iste obrasce ponašanja interpretiraju drugačije. Tako Maja smatra da je Branka „držala" određene ljude „da bi vladala u određenim situacijama", čime ovu praksu razume pre kao mehanizam održavanja kontrole nego kao regulaciju odnosa.

> Tu su bili neki ljudi koje je ona držala tako da bi vladala u određenim situacijama. Ja to ne volim. Ne volim ni tako, ko bi mi možda odgovarao za nešto, pa eto nek bude tu, on mi treba za to i to jer će da mi smiri te i te. Ja nisam za to. (I-PN, Maja)

Još jedan deo iz Jovanovih navoda privlači pažnju, a to je pravi analogiju sa praktikovanjem različite metodologije sa decom. Argument koji Jovan koristi da „odbrani" Brankin metod istovremeno kolektiv smešta na poziciju učenika. Ovakva slika o kolektivu uklapa sa prethodnim nalazima o doživljaju „ušuškanosti" i „mira" u kolektivu s obzirom da je „neko jak iznad".
Brankino delanje nije bilo izolovano, naprotiv, odlikovala ga je tesna saradnja, najpre sa pomoćnicom, kao i sa PP službom. Članovi PP službe navode da je direktorka imala „sluh za dobre stvari" - da čuje i uvaži predloge koji dolaze sa njihove strane.

> Nevena: I ona nas je za sve pitala... Šta god, ona pita šta mislimo... I tako smo uvek... Mi smo imali jedinstven stav, ona, nas dve, Dušica. (NR, kancelarija PP službe)

> Mi smo bukvalno, evo, 16 godina sam zvanično pomoćnik direktora bila, ali da ne kažem svako veče, ali bukvalno svako drugo veče, a nekad se desi 5 puta dnevno, se na kraju dana uveče čujemo i onda prenosimo šta je bilo i kako je bilo. Ona meni šta je bilo prepodne prenosi u jedan sat kad dođem ovde, ja njoj uveče. I bukvalno smo imali jedno blokče tamo gde ja, recimo, sve što treba napišem: „To je to, to je to, uradi ujutru, to je to, javiće ti se, taj i taj..." Tako da, kažem, čime sam se čeličila, mislim, i ona i ja, to su ti neki naši međusobni razgovori. (I-PN, Dušica)

> Nevena: Ona je imala sluh za prave stvari i ona ih je gurala... Mi predočimo, a ona gura... Mi predložimo, a ona je to predstavljala... Ona je bila naš predstavnik... (NR, kancelarija PP službe)

O saradnji sa pomoćnicom već je bilo reči u okviru nalaza koji se odnose na „paniku" ukoliko Dušica nije prisutna, kao i na učestale telefonske razgovore van radnog vremena. Direktorka se u velikoj meri oslanjala i na kancelariju PP službe („oni predoče, a ona gura"), iako „nema nijednog momenta da se to naglasi" (NR, kancelarija PP službe). Ovi nalazi ukazuju da je saradnja unutar šireg rukovodećeg kruga („jezgra") postojala, ali ostaje nejasno kakvu je formu dobijala u procesu donošenja odluke. Drugim rečima, nije sasvim jasno da li su odluke donosili kolaborativno, ili je direktorka, nakon konsultacija sa članovima jezgra (pomoćnica i PP služba), konačnu odluku ipak donosila samostalno. Međutim, ono što nalazi dosledno potvrđuju jeste da su ključne odluke nastajale unutar ovog jezgra. Iz ove perspektive postaje razumljiv i ranije uočen prividni nesklad između iskaza pomoćnice, koja opisuje donošenje odluka kao zajednički proces, i nastavnice Vesne, koja doživljava da direktorka pred kolektiv iznosi već formulisana rešenja. Razlika u perspektivi, kako sada razumemo, potiče iz razlike u poziciji koja ova dva aktera zauzimaju. Iz ugla pomoćnice, odluke se zaista oblikuju zajednički unutar jezgra, dok se iz ugla nastavnice one pojavljuju kao već donete i predstavljene kolektivu.
Na ovaj način organizovana podela rada imala je i svoju drugu stranu. Naime, nastavnici se raspoređuju u timove u skladu sa okvirom njihovog angažovanja, pri čemu se vodi računa da zaduženja odgovaraju datom akteru, tj. da budu u skladu sa njihovim interesovanjima. Istovremeno,

škola se uključuje u veliki broj projekata, odnosno objekat delatnosti se postepeno širi što zahteva sve više vremena (i angažovanja). Paralelno sa tim, direktorka nastoji da nastavnike ne optereti prekomernim obavezama, odnosno da, kako akteri to slikovito kažu, „sačuva čoveka".

> Nevena: Branka je tu imala crtu, da sačuva čoveka... Bez obzira što se izviče, izgalami se, bude onako ljuta, ali imala je tu crtu da sačuva čoveka... (NR, kancelarija PP službe)

Motiv „čuvanja čoveka" javljao se više puta u prikupljenim podacima: kada direktorka brine o nastavnici Viktoriji i njenom lečenju, kada drugoj nastavnici daje „direktorski" savet ili u brojnim primerima zaštite nastavnika u susretu sa susednim sistemima. Međutim, važno je razmotriti kakve posledice ovakva postavka proizvodi u kontekstu dodeljenih zaduženja. Kako se broj projekata povećava, nastavnici se, očekivano, suočavaju sa rastućim opterećenjem. Pored redovne nastave, uključeni su u hronično prekovremeni rad (tj. u projekte). Iako postoji zadovoljstvo zbog rezultata, tj. škola postaje prepoznatljiva u okruženju, cena takvog uspeha je visoka. Upravo nastojeći da zaštiti nastavnike od (pre)opterećenosti, direktorka modelira organizaciono rešenje koje je prikazano u narednom iskazu.

> Nevena: I onda smo Sanja i ja bile u svim timovima, i to je bilo nemoguće... I onda ko je pisao izveštaje - mi, ko je pisao planove - mi... I onda je to bio dodatan teret... Ali mi se činilo da je Branka jedino imala poverenja u nas i onda je nas gurala svuda... Nekako nije bilo osobe koja bi se zadužila za taj jedan tim, pa da ona bude koordinator... Nikad to nismo imali, nego smo uvek Sanja i ja svuda. I to je bilo previše posla, obaveza i tereta... (NR, kancelarija PP službe)

Iz iskaza Nevene postaje jasno da je koordinacija timova koncentrisana u PP službi. Iako su formalno postojali brojni timovi, njihovo planiranje, organizovanje i izveštavanje u velikoj meri počivaju na istim osobama (PP služba je uključena „u sve"). U terminima okvira, ovde se manifestuje sekundarna kontradikcija između oruđa i podele rada, tj. tim je oruđe konstruisano tako da (razvojni) zadatak raspodeli na više aktera, dok u okviru podele rada nema „raspodele", s obzirom da ga ostvaruju samo dva aktera. U tom smislu, timovi imaju formu oruđa distribuiranog razvoja, ali ga zapravo ne distribuiraju. Nadalje, direktorka ovim manevrom rasterećuje nastavnike (nezvanično, zvanično su oni i dalje deo tima), ali teret ne nestaje - on se preraspodeljuje na PP službu. Upravo u tome ogleda se mehanizam „čuvanja čoveka" - za nastavnike rad u timu predstavlja radnju izvršenu po nalogu, da bi postepeno prešle na nivo operacije, odnosno rutinski postupak bez odnosa prema motivu delatnosti.

Pokušamo da rekonstruišemo kakve implikacije ovakva praksa ima u nastavku. Dakle, teret je sklonjen sa nastavnika, ali nije nestao, samo je promenjeno ko je zadužen za njega. Nastavnici „teret" nikada nisu savladali, odnosno nisu internalizovali razvojnu funkciju zadatka tima. Sa druge strane, rasterećenje nastavnika istovremeno znači intenzivnije opterećenje PP službe. Kao što Nevena kaže, „Sanja i ja smo svuda", a to je značilo „previše posla, obaveza i tereta". PP služba tako postaje struktura koja odozdo podupire funkcionisanje čitavog sistema preuzimajući na sebe veliki deo nevidljivog organizacionog rada. Međutim, ovakav način organizacije pokazuje se kao dugoročno neodrživ. PP služba se postepeno povlači iz pojedinih timova, pri čemu, kao što ćemo kasnije videti, nije slučajno iz kojih timova dolazi do povlačenja. Time timovi ostaju bez svojih neformalnih koordinatora. Budući da ostali članovi nemaju izgrađen lični smisao aktivnosti, rad timova

postepeno se svodi na izvršavanje administrativne obaveze. Aktivnost tako gubi svoju upotrebnu vrednost kao deo procesa unapređenja kvaliteta i opstaje prvenstveno kao formalni zahtev sistema.
Da bismo razumeli zašto ovakav ishod predstavlja (prikrivenu) tenziju za sistem, potrebno je da se vratimo na to šta je objekat delatnosti. Kao što smo videli, od objekta koji se odnosio na obrazovanje učenika, došlo je do njegovog proširivanja na praćenje i unapređivanje obrazovne prakse (a potom i na obrazovanje budućih nastavnika razredne nastave). Za reprodukciju objekat koji je sama delatnost škole potrebna je *zajednica koji uči*, budući da se praksa može unaprediti jedino kroz aktere koji imaju razvijen lični smisao spram delatnosti. Podela rada, međutim, proizvodila je suprotno, tj. kapacitet za razvojni aspekt ostajao je koncentrisan, umesto da se reprodukuje u kolektivu. Iz ugla okvira radi se, dakle, o sekundarnoj kontradikciji između podele rada i objekta delatnosti, pri čemu kao poreklo napetosti vidimo različitu brzinu promene ova dva čvora: objekt se kroz projektnu ekspanziju proširio, dok je podela rada ostala neizmenjena. Odnosno, možemo identifikovati da postoji paradoks zaštite - direktorka „čuva čoveka", a istovremeno time sprečava učenje, odnosno razvoj sistema, odnosno reprodukciju objekta. Spolja ova tenzija ostaje nevidljiva, s obzirom da je razmenska vrednost ostala netaknuta, tj. celokupna dokumentacija, izveštaji, planovi, kao elementi koji se proveravaju, nastavljaju da se proizvode.
Sličan obrazac vidljiv je i na nivou same direktorke. Kao što smo ranije pokazali, Branka je bila neko ko je „vukao" ko je bio radoznao za sva dešavanja u školi i ko je školu uključivao u različite projekte i, prema rečima sagovornika, bila je „najveći radnik". Odnosno, u njenoj poziciji bile su smeštene različite nadležnosti, a koje dodatno nisu bile posredovane materijalnim artefaktima. Istovremeno, brojni projekti znače i umnožavanje obima nadležnosti, budući da je svaki novi projekat značio i dodatna zaduženja. U okviru podele rada, međutim, nije predviđena raspodela narastajućih zaduženja, odnosno teret obaveza dosledno se smešta na direktorku i članove jezgra. U tom smislu „projekti" koji su u početku predstavljali priliku za ekspanzivno učenje sistema, postepeno postaju izvor preopterećenja, jer njihovo vođenje ostaje koncentrisano na mali broj aktera. Iz ugla okvira, ovde vidimo sekundarnu kontradikciju između podele rada i subjekta delatnosti - zaduženja su sve veća, a podela rada je ista. „Zamor" direktorke o kom akteri govore u poslednjim godinama njenog mandata tumačimo kao manifestaciju pomenute kontradikcije. Dalja implikacija ove kontradikcije je postepeno povlačenje iz aktivnosti.
Konačno, osvrnimo se na još jedan aspekt raspodele zaduženja u okviru jezgra. Naime, direktorka se „vrlo oslanja" na PP službu, dodeljuje im značajne odgovornosti, međutim, to nije u skladu sa zaslugama koje im pripisuje.

> Nevena: Onda kad smo imali javne nastupe za projekat... I onda smo govorili - mi pričamo šta radimo... Volela je ona to da predstavi kao svoje... Ali nema veze... (NR, kancelarija PP službe)

> Sanja: Kad su bili ti dani pred eksternu, ovde je bilo prepuno... Tu su osećali podršku... I kad je bila eksterna, niko to nije naveo kao podršku... To je meni bilo upečatljivo... Tad sam ja osvestila, nema pohvale... Ona se vrlo oslanja na ovu prostoriju ovde [misli na kancelariju PP službe]... A pritom nema nijednog momenta da se to naglasi... (NR, kancelarija PP službe)

„Nema pohvale", „volela je to da predstavi kao svoje" - zasluge za ostvareni uspeh predstavljaju se kao lične, a ne kolektivne. Takođe, iako je u stvarnosti postojala saradnja sa PP službom, direktorka bi u

kontaktu sa spoljašnjim akterima/sistemima produkt predstavljala kao prevashodno svoj. Ovi aspekti ukazuju na sekundarnu protivrečnost između podele rada (ulaganja subjekta) i pravila pripisivanja zasluga.
Dodajmo ovome i prethodno naveden primer nastavnice koja deset godina radi preko norme. Nepravilnost rada preko norme se održavala, odnosno nije se osporavala. Na nepriznavanje zasluga PP službe stoji „nema veze", odnosno, opet nema otpora. Navedeni segmenti zapravo ukazuju na obrazac maskiranja konflikta, gde se unutrašnje tenzije ne artikulišu na nivou sistema, i shodno tome propušta prilika za njihovo rešavanje. Osporavanje, iako je uređeno normativnim okvirom, ne predstavlja vid agensnosti aktera, odnosno data pravila neupotrebljiva su u konkretnom sistemu. Prakse osporavanja nisu razvijene na nivou sistema škole, pa tenzije tako ostaju zarobljene na interpersonalnoj dimenziji, sprečavajući dalju transformaciju sistema.
Osvrćući se na nalaze iz ovog dela, možemo zaključiti da raspoređivanje zaduženja predstavlja aktivnost u nadležnosti direktorke, pri čemu je alat koji posreduje ove aktivnosti, direktorkina procena. U meri u kojoj je ovakvo uređenje bilo delotvorno, u toj meri je konstituisano i kao neprenosivo na drugog aktera. Treba napomenuti i nalaz o značaju „jezgra" odnosno grupe koju su pored direktorke, činili pomoćnica i saradnici PP službe, koji „nosi" najveći deo zaduženja. Kada su u pitanju promene ovako ustrojenog modela rada, primetili smo trend postepenog povlačenja jezgra iz nadležnosti. Budući da je jezgro „nosilo" nadležnosti, odnosno da kod ostalih aktera nije razvijen lični smisao datih aktivnosti, sa povlačenjem jezgra dolazi do transformacije aktivnosti koje se odnose na reprodukciju objekta delatnosti (tj. preispitivanja vlastite prakse). Od razvojne funkcije koju su ove aktivnosti nosile, one se postepeno transformišu u ispunjavanje administrativne obaveze. Imajući prethodno navedeno u vidu, značajno pitanje je na koji način se nadležnosti direktorke „prenose" na novog aktera, a po njenom napuštanju sistema.

Spolja pozajmljen legitimitet

Nakon što smo analizirali direktorkine aktivnosti, pažnju ćemo sada usmeriti na pitanje njenog autoriteta, odnosno pitanje osnova za prihvatanje njenog modela delatnosti sistema od strane drugih aktera. Kao što ćemo videti, jedno od ključnih uporišta legitimiteta predstavlja spoljašnja validacija modela rada.
Direktorka rukovodi školom preko dvadeset godina, od 2002. godine do 2023. godine. Tokom tog perioda, kroz pet uzastopnih mandata, njena pozicija u kolektivu kontinuirano je i formalno potvrđivana. Dodatno, zanimljivo je da tokom čitavog perioda Brankinog rukovođenja nisu zabeležena previranja niti nadmetanja za poziciju direktora, već je njen reizbor bio praktično formalnost.

> Ona je dugo bila, 20 godina je bila direktorka, ja se sećam dva reizbora... Njen autoritet se nije dovodio u pitanje. (I-PN, Stefan)

Akteri za direktorku znaju i pre nego što su je upoznali - nju prati „priča"/reputacija („vrlo se visoko kotira među direktorima").

> ...s tim da je nju pratila priča. Znači ja kad sam došla, ja sam znala ko je Branka. (I-PN, Emilija)

> Pritom, direktor u drugoj školi, u kojoj ja radim je meni kada je otišla Branka, on je meni rekao, kao, ja nju znam. Ja kažem: „Pa da, reko', ona je sjajna, ona je toliko dugo direktor", i on kaže: „Ne, ne, po priči znam, nikad je nisam upoznao", ali kao, tačno se sećam njegove rečenice: „Vrlo se visoko kotira među direktorima", to je bila neka rečenica, i onda je nekako meni to, mislim, naravno, sve to što negde je, i što sam i sama znala, kad nekako to čuješ od nekog neutralnog, ko je pritom ne poznaje, a na istoj je poziciji kao ona, onda je to meni onako, znači nije to sad rekao, to je rekao nekog ko je isto direktor, i neko ko je u tom smislu isti kao ona... (I-PN, Irena)

Obratimo pažnju na to kako akteri uobličavaju verodostojnost iskaza. Irena naglašava da je to „čula od nekog neutralnog, ko je ne poznaje", odnosno od osobe koja nema neposredan kontakt sa Brankom. Na taj način, spoljašnji sud ne samo da se preuzima, nego se njegov izvor predstavlja kao nepristrasan i stoga pouzdan.

Iz ovakvih iskaza možemo rekonstruisati obrazac rezonovanja koji je bio prisutan u kolektivu: odluke i aktivnosti direktorke doživljavaju se kao smislene zato što ih potvrđuju značajni drugi. Drugim rečima, opstaje pretpostavka da direktorka „zna šta radi", pa se njene odluke ne preispituju. Kriterijum validnosti, dakle, nije uspostavljen unutar sistema delatnosti, odnosno na nivou kolektiva škole, već se oslanja na procene preuzete iz susednog sistema (šire profesionalne zajednice). Smislenost delanja se potvrđuje spolja, a zatim se ta potvrda prenosi u školu kao osnov legitimiteta direktorkinih odluka.

Pokušajmo sada da rekonstruišemo kako se ova reputacija oblikovala. Dakle, različite aktivnosti koje stoje u osnovi spoljašnjih priznanja odvijaju se na nivou čitavog sistema. Međutim, u komunikaciji sa susednim sistemima direktorka rad predstavlja kao sopstveni („bila je šetajući bilbord"). Posledično, susedni sistem upravo nju prepoznaje kao nosioca zasluga za uspehe škole. Na taj način, spoljašnje priznanje postaje lični kapital direktorke, iako počiva na kolektivnom radu. Upravo zahvaljujući tom spolja potvrđenom autoritetu, njena pozicija unutar škole se dodatno učvršćuje. U isto vreme, možemo primetiti kako izostaje mehanizam kojim bi se spoljašnje priznanje vratilo kolektivu iz kojeg je i proisteklo. Umesto toga, ono se akumulira na jednoj poziciji. Implikacija ovakve postavke je da kada direktorka napusti školu, lični autoritet odlazi zajedno sa njom. Međutim, primetimo da artefakti nastali tokom tog perioda (status vežbaonice, ostvareni rezultati, dokumentovana prepoznatost i drugi) ostaju u sistemu i nakon odlaska direktorke.

Ovakva pozicija direktorke imala je svoje implikacije i spram susednih sistema, a i unutar sistema delatnosti škole. U odnosu sa spoljašnjim okruženjem, direktorka je uspevala da ostvari ciljeve koji su za školu bili značajni (npr. „izgurala" je pet odeljenja), kao i da izgradi saradničke odnose sa institucijama obrazovnog sistema.

> Tako da mislim da je ona bila jako dobar direktor, a to potvrđuje i uopšte viđenje naše škole iz ugla Ministarstva i Školske uprave kao škola koja je prepoznata. Naša škola je prepoznata kao dobra škola. (I-direktor, Jovan)

Kao što Jovanov iskaz pokazuje, spoljašnje priznanje predstavlja važan legitimitet rukovođenja direktorke. Istovremeno, ovaj legitimitet imao je posledice i unutar sistema. Kao što smo prethodno pokazali, doprinosio je doživljaju „mira" i „ušuškanosti" na nivou kolektiva. Međutim, važno je osvrnuti se i na drugu stranu ovako uspostavljenog legitimiteta. Naime, upravo zato što je njen model

rada bio potvrđen izvan sistema, mogućnost njegovog unutrašnjeg osporavanja bila je ograničena. Kritično preispitivanje aktivnosti interno je marginalizovano, s obzirom da nema jasnu, legitimnu osnovu na koju bi se moglo pozvati. Obratimo pažnju na ovaj deo, s obzirom da će i sam Jovan, kao novi direktor, preuzeti kriterijum legitimiteta koji de facto ne može da ispuni.
Konačno, razmotrimo implikacije napuštanja sistema od strane direktorke i iz ovog aspekta. Najpre, kolektiv ostaje bez alata/kriterijuma spram kog procenjuje ispravnost odluka, s obzirom da sam kriterijum (Branka) napušta sistem. Nadalje, novi direktor preuzima formalna ovlašćenja i odgovornosti koje proizilaze iz njegove pozicije. Međutim, ono što ne preuzima jeste reputacioni legitimitet, budući da je on bio vezan za Branku i da je građen tokom višegodišnjeg perioda. Stoga, novi direktor nema osnov (prethodno uspostavljen spolja potvrđen autoritet) spram kojeg se njegove aktivnosti neće osporavati. Upravo zbog toga, jasno je da će svaki pokušaj promene postojećeg modela potencijalno biti predmet preispitivanja i otpora. Ovaj proces pratićemo i kroz period v.d. direktorke, ali i kasnije, nakon Jovanovog zauzimanja pozicije direktora.

Samovrednovanje: razvojni put jedne (razvojne) alatke

Krovni zakon u oblasti obrazovanja predviđa da na nivou škole postoje različiti timovi (član 130, ZOSOV). Funkcionisanje tima za samovrednovanje posebno izdvajamo zbog statusa koji ima u modelu škole kao zajednice koja uči. Naime, samovrednovanje je postavlja kao osnovni (zadati) alat kojim sistem prati i procenjuje sopstveni rad. U ovom odeljku analiziraćemo razvojnu putanju alatke samovrednovanja u okviru konkretnog sistema škole. Izdvojene su tri ključne faze u primeni alatke, i to, prva koja se odnosi na odsustvo razumevanja alatke, druga koja se tiče izgradnje smisla i treća fazu koja upotrebu alatke svodi na ispunjavanje administrativnog zadatka.
Nadležnost tima za samovrednovanje a koja se odnosi na organizaciju i sprovođenje samovrednovanja definisana je Pravilnikom o vrednovanju kvaliteta rada ustanove. Na osnovu sprovedenog samovrednovanja, Tim za samovrednovanje, kako je predviđeno, piše izveštaj sa preporukama i merama. Izveštaj dalje ima svoje dve putanje - jednu koja se odnosi na komunikaciju sa susednim sistemima (direktor izveštaj podnosi Savetu roditelja, organu upravljanja tj. Školskom odboru, kao i nadležnoj školskoj upravi), a drugu koja se odnosi na njegovo dalje korišćenje u okviru same škole (ZOSOV, član 49). Na nivou škole, pored predstavljanja izveštaja Nastavničkom veću (ZOSOV, član 49) Tim za samovrednovanje dodatno razmatra izveštaj zajedno sa Timom za obezbeđivanje kvaliteta i razvoj škole. Nakon toga, na osnovu izveštaja o samovrednovanju i drugih podataka, Tim za razvojno planiranje izrađuje akcioni plan za unapređivanje rada, koji razmatraju Tim za obezbeđivanje kvaliteta i razvoj škole i Tim za samovrednovanje. Potom se prati i vrednuje primena akcionog plana, da bi se uz prikupljanje dodatnih podataka i praćenje, procenili efekti akcionog plana i potom ponovo razmatrali različiti aspekti rada škole da bi se utvrdilo da li se stanje u školi promenilo. Kraj jednog ciklusa je početak novog - proces je kontinuiran, i samo dosledna i kvalitetna realizacija svih koraka obezbeđuje uspešno samovrednovanje. Na ovaj način, primećujemo da je predviđena važna uloga samovrednovanja u ciklusu osiguranja kvaliteta, te da kada govorimo o osiguranju kvaliteta njegova funkcija nije puka provera usklađenosti sa standardima i propisima, već je razvojna. Međutim, ne treba zanemariti i njegovu ulogu spram susednog sistema. Odnosno, samovrednovanje predstavlja jedan od indikatora koji se procenjuju u okviru standarda kvaliteta ustanove. Dakle, možemo primetiti da samovrednovanje ima dvostruku prirodu, tj. sa jedne strane

on je dokaz zakonitog rada ustanove prema spolja, a sa druge strane, unutar sistema figurira kao (potencijalno) sredstvo unapređivanja.
Najpre, važna karakteristika samovrednovanja, a koja je oblikovala i inicijalni odnos aktera prema njemu jeste da je samovrednovanje kao instrument konstruisan u okviru susednog sistema, a u sistem škole uveden je kao predviđena alatka.

> Kad je počelo samovrednovanje - svi smo kukali: šta nam još to treba, još jedna aktivnost pored svih naših obaveza, šta će nam sad to... I uopšte u početku nismo razumeli šta treba da radimo, one stavke i indikatori, ma gluposti...
> Ali smo bili na silnim seminarima... U početku Branka i ja... Jao koliko je to dosadno bilo... (I-pedagog, Nevena)

U prvoj fazi, kao što vidimo, artefakt je fizički prisutan u školi, ali još uvek nije oruđe, jer ne posreduje delatnost. Međutim, postepeno, samovrednovanje postaje oruđe.

> ...Ali to bi imalo smisla kad bi čovek to uradio na nivou škole... Da se vidi neki problem i da se ispita... Ali ne sa njihovim nametnutim pitanjima iz onog njihovog glupog informatora, nego mi da vidimo koja su to pitanja koja muče našu školu... Znači mi da se sastanemo i da vidimo kako bismo to istražili i kako bismo to rešili, šta nam je kamen spoticanja za školu... I da to bude samo interno, naše... I na osnovu istraživanja idemo u nekom pravcu... I tako je bilo u početku... I onda su nas posle zatrpali neki drugi poslovi... (I-pedagog, Nevena)
> (...)
> ...Na tim sastancima dogovarali smo se oko teme, na osnovu naše priče, na osnovu toga šta nam se čini da je problem... Nekad nam se čini da npr. podršku učenicima treba pojačati, to na primer kad je počela inkluzija... I tako pričamo šta je to tačka koju bi trebalo da ispitamo... I onda iščitavamo te stavke, pa kao možda bismo mogli ovo... I onda ako je podrška učenicima, onda to prenesemo na tim za inkluziju... I da se u isto vreme i drugi tim time pozabavi, pa onda ukrstimo podatke... (I-pedagog, Nevena)

> ... oni u suštini svake godine rade neko anketiranje zaposlenih, učenika, roditelja i tako to. I sad ti rezultati, posle na veću, se uvek saopštavaju. (I-PN, Milica)

Kao što primećujemo, nekoliko segmenata ukazuje na to da je instrument stvarno posredovao praksu. Za početak, tema kojom se akteri bave nastaje iz prakse („na osnovu naše priče"), tako da je instrument stvarno prisvojen („bez nametnutih pitanja iz onog njihovog glupavog informatora" nego „stvarna pitanja koja muče školu"). Potom, prikupljeni podaci se ukrštaju sa drugim timom što ukazuje na to da se radi o oruđu sistema, a ne o izolovanoj proceduri.
Međutim, obratimo pažnju na sledeći aspekt. Na seminare su išli direktorka i pedagog, pri čemu je nadležnost direktorke istaknuta. Direktorka je ta koja koordinira timom. Direktorka je ta koja donosi odluku o oblasti koja će biti predmet samovrednovanja za datu školsku godinu.

> Branka je bila u toj materiji i ona je to odrađivala, a mi smo joj bili zahvalni... (I-pedagog, Nevena)

Direktorka Branka je dosta posvećivala pažnju tom samovrednovanju... (I-PN, Milica)

Istraživač: a rekli ste da ste bili u timu za samovrednovanje?
Jovan: da, od 2016te, od kad sam došao... Pa tu radimo istraživanje... Tu se radi analiza, postoji uputstvo... I onda se na osnovu tog istraživanja radi... To kad se analizira to se daje timu za razvoj ustanove i na osnovu toga daje neke smernice šta treba da se popravi u školi... Nas je bilo 4-5... Branka je određivala koja oblast se radi koje godine i onda jedan štampa i deli upitnike, jedan skuplja, jedan obrađuje u tabelama, matematički to, jedan analizira... to se mi podelimo... Ja sam kopirao, meni je bilo lakše to da odradim... A učiteljici je bilo lako da... A Uni je bilo najlakše da izanalizira... Sve je bilo ušemljeno... Uvek su bile Klara, Zlata, ja, Katarina, Una je došla..." (I-direktor, Jovan)

Istraživač: Ti si ranije bila u tom timu, je l' da? Kako je to ranije funkcionisalo?
Una: U ovoj školi?
Istraživač: Mhm.
Una: Pa fino. (smeh) Lepo je to funkcionisalo. Direktorka nas okupi...
Istraživač: Mhm.
Una: ...uglavnom nam ona tako da neke smernice, ka čemu treba ići. Dobro, konkretno sad kad je bila eksterna pa se najviše analiziralo tu gde su nam neki propusti, šta su oni nama zamerili. Pa smo radili na tome da osnažimo te slabije strane, i onda direktorka te usmeri, odabere te ključne oblasti i onda je na nama da, ili uzmemo taj neki novi... staru anketu koja već postoji ili da oformimo neku novu, tako. Podelimo se u timove i onda neko odradi anketu neko... obrađuje i posle izvodimo zaključke... (I-PN, Una)

Dakle, iako sada samovrednovanje figurira kao instrument, integrisan je u delatnost, prisvajanje instrumenta je bila individualno, a ne kolektivno. Značenje instrumenta postoji prevashodno u jednoj osobi, direktorki. Primetimo da ovde važi ista postavka koju smo identifikovali ranije u nalazu koji se odnosi na funkcionisanje timova. U terminima teorijskog okvira, ovde se manifestuje sekundarna kontradikcija između oruđa i podele rada, tj. samovrednovanje kao oruđe traži raspodeljeno razumevanje, dok ga podela rada smešta na jednog aktera, direktorku („sve je bilo ušemljeno"). Dakle, instrument je za direktorku funkcionisao kao oruđe, ali za ostale članove tima rad u timu se svodi na niz izvršnih operacija, s obzirom da ga akteri nisu prisvojili. Drugim rečima, budući da je „sve bilo ušemljeno" - jedan štampa, jedan skuplja, jedan obrađuje, članovi nemaju uvid u to šta je predmet rada drugih članova. Odnosno zadaci su raspodeljeni, ali uvid u celinu procesa ima samo direktorka. Ovakva podela rada zapravo vodi otuđenju od motiva delatnosti - akteri kopiraju, dele, unose, ali nemaju razumevanje odnosa datih operacija i motiva delatnosti. S obzirom da i ovde direktorka upravlja „celinom", postavlja se pitanje daljeg funkcionisanja tima a sa povlačenjem direktorke. Ovo pitanje će biti predmet razmatranja teksta u nastavku.
Kao što smo ranije pokazali, sa protokom vremena dolazi do „zamora" direktorke i njenog postepenog povlačenja iz aktivnosti. Nevena nas upravo na to i upućuje kada kaže: „tako je bilo u početku, a posle su nas zatrpali neki drugi poslovi", sugerišući da je u ranijem periodu instrument zaista posredovao delatnost na način na koji je to bilo predviđeno.

Tokom terenskog rada pratila sam i aktivnosti Tima za samovrednovanje. Isečak u nastavku potiče iz razgovora sa koordinatorkom Tima, tokom kog saznajem i nastojim da razumem zbog čega škola iz godine u godinu bira istu oblast samovrednovanja.

> Una: Evo ovo je taj upitnik, evo tih pitanja... Mahom se to vrti oko iste oblasti...
> Istraživač: A što se one ponavljaju?
> Una: Ne znam... Mislim zato što je najvažniji taj profil učenika... Učenik je ovde glavni... U središtu je pažnje i oko njega se sve vrti... (EB, zbornica)

Iz razgovora najpre saznajemo da se ista oblast samovrednovanja ponavlja/„vrti" iz godine u godinu. Međutim, kada postavim pitanje zbog čega je to tako, Una najpre odgovara „ne znam". Tek nakon toga sledi objašnjenje da je „učenik u središtu pažnje" i da se „oko njega sve vrti". Redosled odgovora ovde je posebno značajan. Naime, neposredno obrazloženje odluke nije dostupno, tj. ono se pojavljuje tek nakon početnog „ne znam". Ovo sugeriše da se praksa održava i onda kada njena prvobitna svrha više nije neposredno poznata akterima. Drugim rečima, radnja opstaje, ali se njena povezanost sa objektom postepeno gubi, dok se, kako primećujemo, smisao naknadno rekonstruiše kroz objašnjenje koje datoj praksi daje opravdanje. Iz prethodno navedenog možemo primetiti da se povlačenjem direktorke menja i način na koji instrument postoji u okviru delatnosti.
Konačno, razmotrimo i na koji način susedni sistem obezbeđuje podršku uvođenja samovrednovanja. Naime, susedni sistem ne samo da uvodi novo oruđe (samovrednovanje), već i obezbeđuje mehanizam njegove implementacije, a kroz konstruisanje oruđa koja su namenjena njegovom usvajanju. Među najvažnijim oruđima podrške izdvajaju se seminari i Priručnik za samovrednovanje. O korisnosti seminara prethodno smo već saznali od Nevene koja nas upućuje na to da su oni bili „dosadni". U cilju daljeg sagledavanja funkcionisanja oruđa podrške, oslonićemo se na etnografske beleške nastale tokom praćenja rada Tima za samovrednovanje. Podaci koje slede prikupljeni su u okviru aktuelnog funkcionisanja sistema, ali će biti tretirani kao trag nasleđa, odnosno kao podatak o tome šta jeste ili nije, u prethodnom periodu preneto na članove tima.

> Mesto: učionica.
> Prisutni: koordinator tima i istraživač.
> Tema: koordinator tima upoznaje istraživača sa tim dokle se stiglo sa sprovođenjem samovrednovanja.
> Komentar istraživača: Prilikom pripreme za samovrednovanje, koordinator tima ima nesigurnost oko toga kako napraviti upitnik, odnosno kako operacionalizovati „Podršku učenicima", ali zato prepoznaje i lako navodi praksu (da je ona sama pokrenula praksu pružanja vršnjačke podrške u učenju pri čemu je organizovano tako da stariji učenici pomažu mlađim). (EB, zbornica)

> Istraživač: a šta je 4.2.2.?
> Una: ne znam, verovatno je to osnovni pa onda...
> I to što su poređane po brojevima, mislim da to nije da je neka važnija, nego samo tako... A ti onda biraš koja tebi treba..."
> Komentar istraživača: Koordinator tima ne pokazuje potpuno razumevanje indikatora kvaliteta. (EB, zbornica)

> Una: i sad te ankete... Mogu da budu praćenja, i kao neke tvrdnje...
> I onda ti ne kaže ovo je za prioritetnu oblast 4.2.1... nego sve tu nabacano...
> Evo ovo kao tvrdnje... Zastupljeno, pa u kojoj meri je zastupljeno... Treba pogledati da li nešto može da se iskoristiti... (EB, zbornica)

Razgovor sa koordinatorkom Tima otkriva nam zanimljiv nesklad. Naime, kada je potrebno operacionalizovati indikator „Podrška učenicima", Una pokazuje nesigurnost. Istovremeno, bez oklevanja opisuje konkretnu praksu vršnjačke podrške koju je sama pokrenula. Drugim rečima, kompetencija na nivou praktičnog delanja postoji, dok kompetencija za korišćenje samog instrumenta ostaje ograničena. Na ovaj način, instrument, kao što vidimo, više nije oslonac u praktičnom radu. Umesto da posreduje artikulaciju i razvoj postojeće prakse, instrument je sada dodatni zahtev koji akteri moraju da savladaju. U fazi kada se direktorka povukla i iz ove aktivnosti, instrument više ne posreduje delanje na način na koji je prvobitno zamišljen, već ga u pojedinim segmentima i otežava.

U analizi razvoja prakse samovrednovanja u sistemu škole identifikovali smo i pratili tri njene faze. U prvoj fazi samovrednovanje je ušlo u sistem kao artefakt koji za aktere nema posebno značenje. U drugoj fazi ono postaje oruđe koje posreduje delatnost. Konačno, u trećoj fazi opstaje njegova forma, dok se razvojna funkcija gubi. Na prvi pogled moglo bi se zaključiti da se sistem vratio na početnu tačku. Međutim, takvo tumačenje nije ispravno, jer završna faza nije istovetna početnoj. Prilikom uvođenja samovrednovanja odsustvo funkcije je bilo vidljivo i akteri su ga imenovali („ma gluposti"). U sadašnjoj fazi, funkcija je takođe odsutna, ali postoji čitav propratni set konstruisanih resursa, od upitnika, izveštaja, „ušemljene" rutine, čime je odsustvo funkcije prekriveno. Drugim rečima, forma instrumenta opstaje i onda kada njegova razvojna funkcija više nije prisutna. Iz perspektive okruženja sistem funkcioniše bez vidljivih teškoća. Samovrednovanje se sprovodi, izveštaji postoje, a tenzije ostaju nevidljive.

U terminima teorijskog okvira, ovde prepoznajemo primarnu kontradikciju na nivou instrumenta. Pod pritiskom rastućeg opterećenja opstaje samo njegova razmenska vrednost, odnosno ono što škola isporučuje okruženju. Istovremeno, identifikovane su i dve sekundarne kontradikcije. Prva se tiče odnosa između oruđa i podele rada, s obzirom da je značenje instrumenta koncentrisano u jednoj osobi, dok su zadaci fragmentirani i svedeni na nivo operacija. Druga se javlja između pravila i podele rada, budući da predviđeni vremenski okvir više ne odgovara stvarnom obimu aktivnosti, što dovodi do hroničnog preopterećenja aktera.

Osvrćući se i na model škole kao zajednice koja uči, nalazi pokazuju da je dati interni mehanizam prikupljanja znanja o sebi bio prisutan i redovno korišćen, ali ispostavlja se ne i integrisan, tj. njegovo značenje nije postalo deljeno na nivou kolektiva, već je ostalo vezano za jednu poziciju, jednog aktera. Konačno, razmotrimo šta u nasleđe dobija osoba koja nakon Branke zauzima mesto direktora. Instrument je formalno u upotrebi, ali je njegova razvojna funkcija odsutna. Tim za samovrednovanje ostaje, odlaskom direktorke, bez neformalnog koordinatora koji je držao celinu aktivnosti i bio nosilac značenja instrumenta. Na nivou kolektiva nije došlo do njegovog prisvajanja, dok resursi podrške ne funkcionišu kao podrška. Budući da izveštaj o samovrednovanju postoji, problem ostaje nevidljiv. Ne nedostaje nijedan dokument, niti postoje prigovori spolja. Na ovaj način sistem nastavlja da proizvodi dokaz razvoja, bez samog razvoja.

Međuljudski odnosi: afektivni sloj sistema

Prethodna analiza imala je u fokusu ulogu direktorke kao subjekta sistema koji je kroz vertikalnu podelu rada, različite aktivnosti koje su bile u njenoj nadležnosti, ali i konstruisane norme oblikovala sistem. U ovom segmentu fokus pomeramo na komponentu zajednice. Iako su međuljudski odnosi pre svega inicijalno (mada i tokom istorije sistema) bili posredovani i direktorkinim aktivnostima (selekcija kadra, pokretanje zajedničkih okupljanja, stabilizacija norme „štitimo leđa", individualizovan pristup akterima), sam proces njihove horizontalne reprodukcije ostaje izvan njene direktne medijacije. U ovom segmentu bavićemo se time kako se ovaj sloj međuljudskih odnosa, odnosno interakcija konstituisao i održavao kao relativno autonoman sistem, i konačno, kakvu je ulogu imao u funkcionisanju sistema. Delovi koji se tiču direktorkinih aktivnosti koji su posredovali međuljudske odnose, s obzirom da su prethodno obrađeni, ovde će biti izostavljeni.

Pre analize aspekta međuljudskih odnosa koji se reprodukuje kroz horizontalne aktivnosti članova kolektiva, kako smo najavili, zadržimo se nakratko na određenju ovog aspekta iz normativnog ugla i ugla modela škole kao zajednice koja uči. U zvaničnim dokumentima, poput Standarda kvaliteta rada ustanove koji daje okvir za uređenje rada ustanove, a koji ujedno služi i za praćenje ostvarenog kvaliteta ustanove, etos se izdvaja kao zasebna oblast. I upravo to izdvajanje upućuje na važnost koju međuljudski odnosi imaju u celokupnom funkcionisanju ustanove. Ukoliko na umu imamo i neka od određenja škole kao zajednice koja uči, primetićemo da su međuljudski odnosi takođe sastavni deo definicije. Međutim, pažljivijom analizom značenja sintagme koja se koristi „dobri međuljudski odnosi" možemo videti da se pod tim misli na one aspekte odnosa koji regulišu međusobnu razmenu među članovima zajednice. Dobri odnosi među kolektivom vide se kao odnosi u službi profesionalne razmene, odnosno prilika za razvoj kompetencija (stručnih i/ili metodičko-didaktičkih).

Pomenuti tip odnosa zabeležen je i u školi koja je bila predmet istraživanja i on će biti razmotren u analizi aktuelnog funkcionisanja škole, gde je zasnovana na neposrednom posmatranju, budući da podaci prikupljeni za period o kom je ovde reč ne dopuštaju detaljnu analizu tog doprinosa. Pored pomenute funkcije, identifikovana je još jedna, kvalitativno drugačija dimenzija međuljudskih odnosa, a koja se odnosi na njenu afektivnu komponentu. Iako ovaj aspekat međuljudskih odnosa nije prisutan u svim njenim teorijskim definicijama, upečatljivo je što je upravo ova dimenzija u fokusu kolektiva, i navode je kao distinktivno obeležje sistema.

> Lidija: Pita me, Selena, [nastavnica referiše na deo intervjua sa istraživačem] juče šta mi ovde prija, a ja kažem: „prijaju mi ljudi"... (EB, kancelarija PP službe)

> I dan danas kad me neko pita šta bih prvo izdvojila, ja bih nekako tu atmosferu. (I-PN, Irena)

Za razliku od perioda spajanja dve škole, kada nastavnici nisu bili sigurni gde mogu da sednu, jer su sve stolice u zbornici bile „zauzete", jer „tu sedi ovaj, tu sedi onaj...", postepeno, izgrađena je prijatna atmosfera u školi, tako da se nastavnici osećaju „kao kod kuće". Akteri govore o doživljaju pripadnosti školi, odnosno da se osećaju delom školske zajednice, da se identifikuju sa njom. Dakle, umesto razdvojenosti na „mi"/„oni", odnosno „ja" na „radnom mestu" - škola se ne vidi primarno kao radno mesto, već kao zajednica kojoj pripadaju. Škola nije nešto spoljašnje, nego nešto lično, njihovo. Ovo je ključni aspekt za kasnije razumevanje delanja aktivnosti koje imaju osnov u doživljaju pripadnosti zajednici i sveukupno međusobnoj povezanosti članova zajednice.

> Osećam se kao da sam kod kuće. Evo posle pet godina rada, ovo mi je sada peta godina, i dalje nisam izgubila taj osećaj kao prvog dana, da pripadam ovde. (I-PN, Irena)

> Ljudi osećaju da ovde pripadaju. (I-PN, Lidija)

Jedan od trenutaka kada su karakteristike funkcionisanja zajednice posebno vidljive jeste prilikom ulaska novog aktera u sistem. Za razliku od svakodnevnog rada, kada su prakse „uigrane", odnosno ustaljeni obrasci interakcije i zbog toga u nekom smislu manje uočljivi, dolazak novog aktera zahteva da norme postanu vidljive. Pogledajmo citat ispod a koji se tiče dolaska novih kolega, sada iz ugla nastavnika.

> Zato što negde nekako znam kako je meni bilo kad sam došla i koliko mi je značilo kad mi odeljenski starešina dođe i kaže: „E ako ne možeš da izađeš na kraj sa onim slobodno ga pošalji kod mene." Meni je to u tom trenutku, iako to nije niti pedagoški, niti ja ostavljam dobar utisak kao nastavnik o tome, meni je to u tom trenutku bila neizmerna podrška... I sad, recimo, kad vidim ove nove kolege, baš mi je važno da sam im tu, i uvek pitam: „jel' se sigurno snalaziš?". (I-PN, Irena)

Oslonićemo se na Irenin iskaz u rekonstrukciji mehanizma reprodukcije norme zajedništva. Dakle, možemo primetiti kako je nastavnici Ireni važno da novom kolegi pruži podršku. Podrška koju ona pruža novim kolegama oslanja se na iskustvo koje je i sama imala prilikom ulaska u kolektiv. Drugim rečima, ona reprodukuje obrazac ponašanja koji je prepoznala kao značajan za sopstvenu integraciju u zajednicu. Na ovaj način norma zajedništva reprodukuje se kroz horizontalne aktivnosti aktera.
Isti obrazac prepoznajemo i u svakodnevnom funkcionisanju. Akteri, prilikom opisivanja aktivnosti saradnje opisuju i prijatnu atmosferu koja prati dati rad.

> I ne samo to, nego, na primer, mi kao nastavnice radimo projektnu nastavu, tematsku nastavu, ne znam, korelaciju predmeta. I tu vrlo su svi raspoloženi da radimo te neke projekte zajedno. (I-PN, Una)

Takođe, ispoljavanje norme zajedništva beleže se i praksama uzajamnog prepoznavanja i priznavanja samostalnih aktivnosti članova zajednice.

> I mi jedni druge hvalimo. Ako je dobra priredba, priđemo kolegi, fantastično si napravila. (I-RN, Svetlana)

Sveukupno, možemo primetiti niz aktivnosti podrške, saradnje, pohvale u svakodnevnim praksama koje doprinose reprodukciji dobrih međuljudskih odnosa. O ovom aspektu funkcionisanja zajednice biće više reči u okviru analize aktuelnog funkcionisanja sistema, s obzirom da bogata etnografska građa prikupljena in vivo, kao ilustracija, olakšava njegovo razumevanje.
Zajednica osim što, kako smo opisali, proizvodi prijatne odnose na nivou kolektiva, ne iscrpljuje time svoju ulogu u sistemu. Naime, kako smo prethodno pokazali, akteri imaju „previše posla", odnosno

opterećeni su različitim zadacima. U takvim uslovima, pojava rupture u funkcionisanju (npr. kašnjenje aktera u izvršavanju nekog zadatka) bilo je regulisano uzajamnim pokrivanjem.

> Ja sam odeljenski starešina, ali ja ovde nemam pun fond. I ja utorkom i četvrtkom nisam u školi, tako da moja deca ostaju ovde bez nadzora što je vrlo ovaj...(smeh) Ali s druge strane, ja nekako koga god od kolega da sam pitala: „E izvini, doneće pare za izlet...E nisam pokupila saglasnosti, možeš, molim te, da vidiš, treba neko da donese ovo, treba da im podelimo ovo..." Mislim, nikad sa tim nije bilo nikakve dileme. (I-PN, Irena)

Uzajamna pomoć funkcioniše kao odgovor na opterećenost. U terminima okvira, možemo primetiti da zajednica preuzima regulativnu funkciju koja pripada pravilima i podeli rada. Odnosno, afektivni sloj zajednice nije samo propratna odlika modela, već pomaže njegovu reprodukciju - delanje je olakšano s obzirom da postoji element koji apsorbuje nedostatke (u pravilima ili podeli rada). Druga strana ovog aspekta jeste što zajedništvo na ovaj način prikriva napetosti u sistemu, odnosno one ne dolaze do nivoa na kom bi bile artikulisane kao problem sistema. Preopterećenje koje se rešava neformalnom pomoći kolege se ne pojavljuje u dokumentaciji, kao što ni nejasna procedura koju drugi kolega usput objasni, ne postaje razlog za uspostavljanje procedure.
Rezimirajući elemente koje smo uspeli da rekonstruišemo iz perioda Branke, uočavamo dva nivoa reprodukcije zajednice, jedan, koji se tiče direktorkinih aktivnosti (posredovan vertikalnom podelom rada), i drugi koji se tiče horizontalnih aktivnosti članova kolektiva. Pomenute aktivnosti članova kolektiva grade snažan afektivni sloj zajednice. On, s jedne strane, doprinosi osećaju pripadnosti i međusobne povezanosti, a sa druge, ima funkciju u apsorpciji ruptura i poremećaja u funkcionisanju sistema.
Ovakva zajednica pak, koliko nam je poznato, nije bile konstituisana kao kolektivni subjekt, tj. nije samostalno definisala objekt delatnosti, niti je učestvovala u refleksivnom preispitivanju pravila. Delatnost je bila centrirana u „jezgru" sistema, koji čine pre svega direktorka i njena bliska saradnja najpre sa pomoćnicom, a potom i sa PP službom. Važno je dodati i da neki iskazi aktera upućuju na to da je uloga školskog psihologa bila od posebnog značaja kada je reč o posredovanju međuljudskih odnosa u kolektivu. Međutim, s obzirom da prikupljeni podaci ne dopuštaju dalje bavljenje tog doprinosa, potvrda ovih naznaka, kao i njegovo detaljno razmatranje biće dati u delu nalaza koji se tiču aktuelnog funkcionisanja sistema, kada su i prikupljani podaci.
S obzirom da je u modelu rada pred odlazak direktorke iz sistema zajednica u fazi razvoja u kojoj ima razvijene autonomne mehanizme horizontalne reprodukcije, odnosno da je u tom smislu nezavisna od rukovodioca sistema, očekivano je da ovaj element sistema ostane stabilan pri promeni direktora, odnosno vrha vertikalne hijerarhije. Ovaj aspekt biće važna linija koju ćemo pratiti u narednim fazama razvoja sistema škole.

Model pred pucanjem: karakteristike modela funkcionisanja pred odlazak Branke

Predmet ovog segmenta biće analiza stanja sistema delatnosti u poslednjim godinama mandata direktorke Branke. Kako će naredni redovi analize pokazati, škola je održavala stabilan nivo koordinacije i ispunjavala zahteve susednih sistema, čime je očuvana njena razmenska vrednost i spoljašnja prepoznatljivost. Analiza ukazuje na to da u poslednjim godinama sistem prolazi kroz novu transformaciju, koja se sada (za razliku od „zlatnog doba") ne bi mogla okarakterisati kao

ekspanzivna, već pre predstavlja neki oblik „sužavajućeg ciklusa" (eng. narrowing cycle) delatnosti. Mehanizmi koji su generisali ekspanzivni razvoj u „zlatnom dobu" prestali su da deluju, međutim prethodni ciklus ostavlja za sobom artefakte, pravila i podelu rada koji omogućavaju sistemu da nastavi sa radom. U poslednjim godinama nema izgradnje novih modela, odnosno aktivnog rešavanja kontradikcija, već dominira reprodukcija starih obrazaca.
Pre izlaganja ovog dela, iznela bih dve napomene. Prva napomena koja važi za ceo odeljak, stoji i dalje, jeste da je ovaj set nalaza zasnovan na podacima koji su prikupljeni retrospektivno. Drugi aspekt tiče se razlike između moje perspektive kao istraživača i perspektive samih aktera sistema. Naime, znakove „pucanja" modela kako ih ja interpretiram, akteri ne opažaju, iz njihove pozicije funkcionisanje je bilo idilično, a kontradiktornosti u njihovim sopstvenim iskazima ostaju neosvešćene.

Dva izvora zajedno grade ono što je identifikovano kao oblik „sužavajućeg ciklusa" delatnosti. Prvi se odnosi na ono što se dešavalo interno, tj. unutrašnju dinamiku sistema i sekundarne kontradikcije, a drugi, na interakcije sa susednim sistemima, odnosno spoljašnje pritiske, tj. kvaternarne kontradikcije. Prvo ćemo se osvrnuti na procese unutar sistema, a koji su zapravo već predstavljeni u odeljcima iznad.
Kao što smo prethodno pokazali, vertikalna podela rada u školi podrazumevala je pre svega da je direktorka funkcionisala kao glavni centar koordinacije i kontrole sistema. Različite funkcije aktivnosti bile su prevashodno u njenim nadležnostima. Izuzetak čini još nekoliko aktera (pomoćnica i PP služba), koji su zajedno sa direktorkom činili „jezgro" sistema. Rezultat ovakve postavke unutar sistema jeste da je direktorka (uz „jezgro") ključni medijator kroz koji su se prelamale sve važne funkcije i odluke. Uključivanje škole u brojne projekte donosilo je dodatna zaduženja, ali nije vodilo i promeni u podeli rada. Umesto toga, nove obaveze nastavljali su da preuzimaju isti akteri. Tako se, uz nepromenjenu strukturu podele rada, opterećenje jezgra postepeno uvećavalo. Kako je opterećenje na jezgro raslo, tako dolazi i do njihovog postepenog povlačenja iz procesa. S obzirom da kod ostatka zajednice nije konstituisan lični smisao spram datih praksi, povlačenje jezgra nije bilo praćeno preuzimanjem funkcija od strane drugih aktera, odnosno njihovom agensnošću. Delatnost opstaje, ali postepeno gubi svoju razvojnu funkciju i svodi se na ispunjavanje administrativnih zahteva. Jedan od najosetljivijih primera ovog procesa vezujemo za samovrednovanje koje od internog mehanizma praćenja i unapređenja rada, postepeno se transformiše u „mrtav objekat" usmeren na razmensku vrednost sistema, odnosno ispunjenje zahteva susednog sistema. Prethodno opisano tiče se reprodukcije dela objekta koji se odnosi na bavljenje sistema sopstvenom praksom. Deo objekta koji se odnosi na obrazovanje (i vaspitanje) učenika, kao i deo koji se odnosi na rad sa budućim nastavnicima, čini se, ne podleže u značajnoj meri ovim promenama.
Interesantno je da ovaj proces ne počiva na kvaternarnim tenzijama sa susednim sistemima. Mehanizam se postepeno iscrpljivao upravo zato što je „funkcionisao". Svaki novi zadatak preuzimali su oni koji su već bili nosioci ključnih funkcija. Ovakva dinamika vodila je akumulaciji opterećenja, opterećenje iscrpljivanju, iscrpljivanje povlačenju, a povlačenje transformaciji u pravcu „sužavanja" delatnosti. Paradoks je, dakle, u tome što je upravo uspešnost sistema proizvodila uslove njegove sopstvene ranjivosti. Model je bio krhkiji utoliko ukoliko je bio uspešniji, čini se upravo zbog odsustva distribuirane agensnosti.
U poslednjim godinama Brankinog rukovođenja beleže se i dva kritična događaja u spoljašnjem okruženju, globalno, pandemija kovid virusa, i lokalno, pucnjava u školi u Beogradu.

> I mi smo bili na korak do toga da budemo model škola i to je trajalo, da kažem, zlatno doba činilo jedno desetak godina, to je sve zamrlo sa kovidom i sa nekim promenama u društvu. (I-RN, Svetlana)

Pandemija je podrazumevala prelazak na rad prevashodno u digitalnom okruženju, ali s obzirom na prethodno opisano učešće u projektima koji su podržavali razvoj digitalnih kompetencija aktera, pretpostavljam da ovaj segment nije značajno uticao na rad sistema. Sistem „preživljava" ovaj aspekt udara zahvaljujući akumuliranom kapitalu. Međutim, ono što jeste zabeleženo kao krupna promena u radu jeste segment rada PP službe. Od učešća u ekspanzivnim procesima usmerenim na sistem, fokus PP službe sada postaju učenici i pružanje individualizovane podrške njima. PP služba povlači se iz timova koji su usmereni na razvoj sistema, ali ostaje u timovima koji se tiču direktne podrške učenicima (Tim za inkluzivno obrazovanje i Tim za zaštitu od diskriminacije, nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja).
Dodajmo ovome i „sužavanje" koje se beleži na planu stručnog usavršavanja. Prilike za usavršavanje i razmenu iskustava, koje su u ranijem periodu bile redovne, prestaju („od korone je to zamrlo"), pri čemu akteri odsustvo informisanja o dostupnim sadržajima, odnosno podsticanje profesionalnog usavršavanja, vezuju za poziciju direktora.

> Nevena: ...Od korone je to zamrlo, nekako smo se ugasili... I to je mnogo značilo, tu smo razmenjivali dešavanja u školama šta se dešava... I ovi seminari su bili dobri...
> Istraživač: a sada?
> Nevena: niko nas više ne informiše, niti nudi neke sadržaje...
> Istraživač: a kad kažete niko, na koga mislite? Ko bi trebao da vas informiše?
> Nevena: direktor. (NR, kancelarija PP službe)

Nakon dešavanja u školi Ribnikar, akteri zapažaju promene i kod školskih aktera i kod roditelja/staratelja učenika. Roditelji, zabrinuti za sigurnost svoje dece sada bivaju prisutniji u prostorijama škole vršeći dodatni pritisak na nastavnike i tražeći njihovu veću osetljivost za moguće probleme kod učenika i njihovu veću ulogu u prepoznavanju i prevenciji incidenata. Odnosno susedni sistem pokušava da proširi očekivanu nadležnost sistema škole. Nastavnici i sami osećaju odgovornost, ali i izvesnu dozu straha zbog nemogućnosti kontrole situacije, pa s tim u vezi, brigu roditelja doživljavaju kao dodatni i nekonstruktivni pritisak. Sa jedne strane njihov zadatak svakako jeste i detekcija i prevencija problema kod učenika, a sa druge strane, sada dodatne resurse usmeravaju na umirivanje roditelja. Kao i prethodno opisan „kritični period" pandemije i ovoj period usmerava dodatno aktere (nastavnike, ali opet i PP službu) na individualno i reaktivno delanje spram sistemskog i proaktivnog. Sa ovim je povezana i prethodno identifikovana i opisana promena sistema roditelja kada roditelji „više uopšte ne žele da pričaju" sa nastavnikom. U terminima okvira ovde vidimo kvaternarnu kontradikciju, tj. susedni sistem menja zahtev, objekat se transformiše, a podela rada ostaje ista.
Oba događaja, i pandemija i školska pucnjava čini se grade jedinstveni smer u transformaciji sistema, od bavljenja samim procesima unapređenja i nadgledanja rada, usmerenost je na pojedinca i na obezbeđivanje dobrobiti. Čini se da se na ovaj način i delatnost preusmerava, s obzirom da je praktično u prvom planu aktivnost PP službe, dok se direktorka koja je „vukla" ekspanziju sistema

povukla. Dublje bavljenje ovim segmentom ostavljamo za deo kada su prikupljeni empirijski podaci aktuelnog funkcionisanja.
Događaji na ova dva plana, unutrašnjem i spoljašnjem, nisu nezavisni. Spoljašnji pritisci doprinosili su unutrašnjem „trošenju" sistema. Odnosno, u terminima teorijskog okvira, kvaternarne kontradikcije u odnosu sa susednim sistemima zaoštravaju postojeće unutrašnje sekundarne kontradikcije. Sa druge strane, upravo zbog istrošenosti sistema, hronične iscrpljenosti „jezgra" i akumulirane strukturalne tenzije, sistem nema kapacitet da apsorbuje date pritiske. Konstruktivna reakcija na promenjeno okruženje trebala bi da podrazumeva aktivnosti preispitivanja postojećeg modela rada. Međutim, kapaciteti za takav poduhvat su paralisani, jezgro se povuklo, instrument samovrednovanja je izgubio je svoju upotrebnu vrednost. Spoljašnjost traži prilagođavanje od sistema koji za to nema unutrašnje medijatore. Značajno je međutim primetiti da nisu svi aspekti ostali nepromenjeni. Značajan segment rada čini rad PP službe koja rad usmerava pre svega ka neposrednim potrebama učenika. Opet, treba primetiti da ova promena nastaje pod pritiskom, odnosno nije zabeleženo da je u pitanju rezultat preispitivanja sopstvenih ciljeva. Ovom segmentu vratićemo se u sklopu analize aktuelnog funkcionisanja sistema.
Stagnacija nije bila apsolutna, odnosno jedan deo se transformiše (rad PP službe), pri čemu neki segmenti opstaju kao stabilizovani istorijski slojevi. Elementi koji perzistiraju uprkos povlačenju „jezgra" mogu se kategorisati u tri celine. Za početak ostaju brojna pravila rada, poput onih koje se tiču izbora udžbenika ili redosleda po kom učitelji dolaze u nastavni proces. Drugi segment čine međuljudski odnosi. Iako je direktorka inicijalno posredovala u oblikovanju ovih odnosa, sam proces njihovog reprodukovanja postao je nezavistan od nje. Treći segment čine upravo akumulirani materijalni i nematerijalni ishodi prethodnih ciklusa delatnosti, od opreme i digitalne infrastrukture, preko napredovanja u zvanju i sticanja statusa pedagoških savetnika, unapređenja didaktičko-metodičkih kompetencija, sticanje statusa škole vežbaonice i statusa prepoznatljivosti sistema u spoljašnjem okruženju.
Dakle, rezimirajući prethodno rečeno možemo reći da je stanje modela u poslednjim godinama mandata bivše direktorke slika modela koji radi na „staroj slavi", odnosno akumuliranom kapitalu stečenom ranije. Razmenska vrednost modela opstaje, sistem nastavlja da isporučuje ono što se od njega zahteva, odnosno spolja ova promena nije vidljiva. Sa druge strane, ni unutar sistema, promena nije vidljiva, budući da se protivrečnosti maskiraju uzajamnim pokrivanjem. Nijedan od ova dva kanala ne proizvodi stoga znak, kao povratnu informaciju koji bi pokrenuo promenu. Dakle, model za sada i dalje funkcioniše, nije se „urušio", on se zapravo nalazi u nekom obliku „sužavajućeg ciklusa", tj. zasniva se na reprodukciji ranijih obrazaca prakse.
Direktor koji nasleđuje sistem, ne nasleđuje međutim model kakvim se on prikazuje spolja, kao model koji je na vrhuncu, nego model koji je prestao da se obnavlja. Dodatni izazov za novog direktora tiče se toga da iz modela odlazi akter koji je bio nosilac različitih nadležnosti.

Rezime i zaključci

Nalazi predstavljeni u ovom poglavlju pokazuju da uspešnost modela funkcionisanja škole u periodu koji akteri opisuju kao „zlatno doba" nije bila privid. Promene sistema postojale su i „unutra", ali i „spolja". Unutar sistema, objekt delatnosti sistema proširio se sa obrazovanja učenika na unapređivanje sopstvene prakse, a potom i na obrazovanje budućih nastavnika. Ishodi tog razvoja bili su prepoznati „spolja", izvan granica sistema. Kako analiza pokazuje, ovakav razvoj počiva

prevashodno na aktivnostima direktorke u okviru (dodeljenih, ali i preuzetih) nadležnosti u sistemu. Istaknute aktivnosti direktorke koje su prepoznate su: uspostavljanje norme rada, održavanje granica prema susednim sistemima i raspodela zaduženja. Norma rada koja je podrazumevala visok stepen posvećenosti, znanja i integriteta, a uspostavljena je relaciono, odnosno merilo za (samo)procenu rada aktera bio angažman same direktorke. Održavanje granica prema susednim sistemima počivalo je na aktivnostima čuvanja ugleda sistema i čuvanja uspostavljenih nadležnosti (autonomije) škole. Raspodela zaduženja počivala je na njenim procenama usklađenosti karakteristika aktera sa karakteristikama zaduženja. Sve opisane aktivnosti počivale su na direktorkinim procenama, tj. njenim mentalnim modelima. Iako je ovakva postavka dovela do delotvornosti sistema, ona ga je istovremeno učinila centriranim na jednog aktera (ili grupu aktera koje smo imenovali „jezgrom" sistema) i teško prenosivim ili neprenosivim. Legitimitet aktivnosti direktorke zasnivao se na spoljašnjem priznanju efektivnosti sistema.

Međutim, ovakav model rada imao je prikrivene strukturalne tenzije, i kao takav bio je neodrživ. Postepeno dolazi do povlačenja direktorke i promena u svim elementima u kojima je ona imala ključnu nadležnost. Razvojni put samovrednovanja, kao ključnog instrumenta unapređenja obrazovne prakse, pokazuje isti obrazac promena tokom vremena. Instrument je u sistem ušao kao artefakt bez značenja za aktere, potom postao oruđe koje posreduje delatnost, da bi u konačno bio sveden na formu, dok se razvojna funkcija gubi. Značenje instrumenta ostalo je vezano za jednu poziciju, dok su zadaci unutar tima bili fragmentirani i svedeni na nivo operacija. Iz perspektive modela škole kao zajednice koja uči, pokazuje da je mehanizam prikupljanja znanja o sopstvenom radu bio prisutan i redovno korišćen, ali ne i integrisan.

Komponenta zajednice predstavlja jedini segment sistema koji se reprodukovao relativno nezavisno od pozicije direktorke. Iako je ona posredovala uslove u kojima je taj sloj nastajao, sam mehanizam njegovog obnavljanja odvijao se horizontalno, kroz aktivnosti samih članova kolektiva. Afektivni sloj zajednice pri tome nije predstavljao samo propratnu odliku modela, već je učestvovao u njegovoj reprodukciji, budući da je apsorbovao rupture koje su proisticale iz nedostataka u pravilima i podeli rada. Druga strana ovakvog delovanja jeste to što napetosti u sistemu nisu dospevale do nivoa na kojem bi bile artikulisane kao problem. Ova zajednica, međutim, nije bila konstituisana kao kolektivni subjekt, budući da nije samostalno definisala objekt delatnosti niti učestvovala u preispitivanju pravila.

U poslednjim godinama mandata sistem ulazi u fazu koju je moguće opisati kao sužavajući ciklus delatnosti. Uključivanje u nove projekte donosilo je dodatna zaduženja, ali ne i promenu u podeli rada, usled čega je opterećenje jezgra raslo do njegovog postepenog povlačenja iz pojedinih procesa. Budući da kod ostalih aktera nije bio konstituisan lični smisao datih praksi, to povlačenje nije praćeno preuzimanjem nadležnosti, već svođenjem aktivnosti na ispunjavanje administrativnih zahteva. Značajno je da ovakav proces nije zahtevao spoljašnji poremećaj: unutar samog sistema tenzije su bile dugotrajne i perzistirajuće, tj. mehanizam se iscrpljivao upravo time što je funkcionisao. Promene u susednim sistemima, pandemija i nesrećni događaj u školi u Beogradu, zaoštrile su postojeće unutrašnje kontradikcije, pri čemu sistem, zbog istrošenosti jezgra i gubitka upotrebne vrednosti instrumenta samovrednovanja, nije raspolagao unutrašnjim medijatorima za preispitivanje sopstvenog modela rada. Promena koja jeste nastupila, pre svega preusmeravanje rada stručne službe ka neposrednim potrebama učenika, odigrala se pod pritiskom, a ne kao ishod preispitivanja delatnosti.

Znakovi „pucanja" modela, kako su ovde interpretirani, iz pozicije aktera nisu bili vidljivi, budući da su protivrečnosti bile apsorbovane uzajamnim pokrivanjem, dok je prema susednim sistemima razmenska vrednost modela ostala očuvana. Nijedan od ta dva kanala nije, dakle, proizvodio povratnu informaciju koja bi pokrenula promenu. Retrospektivna slika „zlatnog doba" utoliko ne predstavlja prepreku analizi, već njen podatak.
Akter koja nakon Branke preuzima rukovođenje školom ne zatiče, dakle, model na vrhuncu njegove uspešnosti, kako se to može činiti. Zatiče sistem koji je zadržao ranije akumulirane ishode, od opreme i digitalne infrastrukture, preko stečenih zvanja, do statusa vežbaonice i prepoznatosti u spoljašnjem okruženju. Zatiče pravila koja nisu formalizovana i zatiče zajednicu čiji mehanizmi horizontalne reprodukcije funkcionišu nezavisno od pozicije direktora. Sa druge strane, zatiče tenzije sa susednim sistemima i model čiji elementi više ne doprinose unapređenju prakse, odnosno model koji se ne bavi sopstvenim razvojem. Pored toga, zatiče sistem bez aktera u čijoj su poziciji bile koncentrisane nadležnosti, a koje nisu prenosive, s obzirom da nisu posredovane eksternalizovanim i materijalnim artefaktima. Pitanje kojim se bave naredna poglavlja jeste kako se ovakav sistem (re)organizuje sa odlaskom direktorke iz sistema.

6.2.2. „Škola se saginjati neće": ulazak novog aktera u sistem

Ulazak bilo kakvog novog elementa u sistem, očekivano, ima uticaj na funkcionisanje sistema. Međutim, kada je element koji ulazi u sistem novi direktor, to je u svakom smislu istaknut događaj za funkcionisanje sistema. Zbog specifičnog položaja u vertikalnoj podeli rada, ulazak novog direktora znači potencijalnu promenu drugih elemenata sistema, jer je upravo direktor taj koji rukovodi sistemom. Novi direktor ima moć intervencije/redefinisanja pravila, instrumenata i podele rada, a pitanje kojim ćemo se u ovom poglavlju baviti jeste da li i kako se te promene uvode (da li na primer kroz preispitivanje postojeće prakse zajedno sa kolektivom ili nametanjem gotovog rešenja) spram zatečenih oblika elemenata, te da li njihov uticaj doseže i do promena u objektu delatnosti.
Zanimljivo je i da razmotrimo teorijske mogućnosti ishoda na nivou sistema. Naime, jedna mogućnost je da, makar u prvim trenucima, direktor zauzima samo u formalnom smislu rukovodeću poziciju, pri čemu sistem nastavlja svoje uobičajeno funkcionisanje, odnosno na neki način dolazi do internalizacije, gde sistem asimiluje novog direktora tako da on, uprkos formalnoj poziciji, nastavlja da reprodukuje postojeće, istorijski uspostavljene obrasce, održavajući status quo. Alternativno, na nivou sistema može doći do akomodacije, to jest, sistem može prihvatiti intervenciju, pri čemu se novi model delatnosti uspostavlja uz zaostatke prethodnog (i prate ga manje ili veće tenzije sa ostacima starog sistema). I konačno, sistem može intervenciju odbiti i održavati prethodno uspostavljeni način funkcionisanja.
Na početku je važno napomenuti i to da novi direktor nije iz škole, nije iz kolektiva, te da mu nije unapred poznato uspostavljeno funkcionisanje sistema.
Napomenimo i da su podaci na kojima počiva analiza u ovom delu prikupljeni iz perspektive članova kolektiva, odnosno važan nedostatak ovog segmenta tiče se izostanka perspektive v.d. direktorke. S obzirom da se moj ulazak kao istraživača u sistem dešava neposredno po smeni v.d. direktorke, sam događaj je za aktere „svež", emotivno nabijen, o njemu puno pričaju, pri čemu su prisutne upadljive metafore opisa događaja u njihovim jezičkim konstrukcijama. Takođe, napomenimo i da analiza počiva prevashodno na etnografskim beleškama i na podacima iz intervjua sa akterima, te da se na

dokumentaciju nisam posebno oslanjala, a iz istog razloga njene upitne pouzdanosti koji je prethodno naveden.
Struktura ovog podeljka organizovana je kao rekonstrukcija istorijskih sekvenci u sistemu po odlasku bivše direktorke. Dakle, najpre ćemo se baviti time koje su to karakteristike sistema koje su uslovile da novi direktor bude „dodeljen", a ne izabran na nivou kolektiva. Potom ćemo pokazati kako je, iz perspektive aktera, teklo uklapanje nove direktorke u sistem, odnosno sistematizovaćemo promene u elementima sistema do kojih dolazi. Nakon ovoga, osvrnućemo se pitanjem odgovora sistema na uvedene promene, a koji će se, kako ćemo videti, manifestovati u pružanju otpora promenama.

Odlazak direktorke kao devijacija skripta koja vodi konfuziji kod aktera

Osim ranije opisanih promena na (među)narodnom planu koje su se oslikavale i na nivo funkcionisanja škole, odluka direktorke da ode bio je istaknut događaj na nivou sistema. Na kraju prethodne školske godine direktorka biva reizabrana i započinje njen novi mandat. Iznenada, početkom naredne školske godine ona objavljuje kolektivu odluku da se povlači sa pozicije. Uklanjanje samo jednog aktera, u sistemu koji je opisan kao „uigran", dočekano je nespremno.

> Bila sam iznenađena, nisam očekivala, direktorka je taman dobila novi mandat... (I-PN, Lidija)

> To je bilo k'o grom iz vedra neba. (I-PN, Vesna)

Neki akteri odlazak su doživeli lično, odnosno, odlazak direktorke ne interpretiraju u kontekstu napuštanja sistema, već kao napuštanje njih samih.

> Ja nisam bila na tom veću. Meni su to javili telefonom. Moja prva, da kažem ajde, prvi neki utisak je bio u fazonu nema šanse. Jer kao, ko bi drugi?
> (...)
> Prvo je bio šok u fazonu: „Ali zašto?", kao mislim... I onda sam ja, mislim da sam sa nekim od kolega prokomentarisala u fazonu: „Jel realno da nas ostavlja?" Znači to je bila moja reakcija, nekako ovo sad onako iskreno vrlo, ne mogu da kažem sad kao da sam povređena u smislu povređena, ali bilo mi je krivo. Kao u fazonu: „Zašto nas ostavlja?". (I-PN, Irena)

Kako će se ispostaviti, normativan tok interakcije, odnosno „uigranost" kako to imenuju akteri, zahtevao je i izvesne aktivnosti direktorke, a koje akteri u početku nisu osvestili.

> Ja sam znao da će biti to... Da će biti problem. Nisam očekivao. To je... Ono kako se kaže, žargonski, šok. Niko nije to očekivao... Meni je to bilo onako... Šta dalje? Ali, stvarno tako, šta dalje? Jer je to sve onako funkcionisalo, na lep način. Nismo razmišljali o mnogim stvarima, jer su to te neke stvari koje su određivane, nekako su se podrazumevale da je to jednostavno. Svako je radio svoj posao i onda... Potpuno... Svako je znao šta treba da uradi i ako uradi to... To je to. Direktor će to, pomoćnici će to, službe će to. Timovi to, učitelji, nastavnici. Ovi koji su zaduženi i to je to tako bilo. Ali to izgleda onako jako jednostavno... (I-direktor, Jovan)

„Nismo razmišljali o mnogim stvarima... Nekako su se podrazumevale... Ali to izgleda onako jednostavno" - Jovan nam zapravo ukazuje da je kolektiv imao pogrešnu procenu, da je precenio jednostavnost procesa rada. „Uigranost" ne podrazumeva jednostavnost procesa, već upravo visoko rutiniziranu koordinaciju, a koja je počivala na aktivnostima direktorke i u tom smislu bila nevidljiva akterima, odnosno odigravala se „iza njihovih leđa". „Uigranost" je postala vidljiva upravo kada je došlo do poremećaja skripta. Posebno je zanimljivo što ovi navodi dolaze od Jovana, a koji je u okviru aktuelnog funkcionisanja sistema na poziciji direktora.
„Uigranost" se tretira kao snaga sistema, međutim, ona zapravo ukazuje na krhkost sistema. Naime, obratimo pažnju, „uigranost", odnosno stanje koordinacije, podrazumeva da akteri obavljaju svoje uloge, ali da ne učestvuju svesno u održavanju i redefinisanju sistema. Shodno tome, akteri su nespremni za bilo kakvu promenu koja nije predviđena skriptom, a odlazak direktorke svakako jeste jedna takva promena.
Obratimo pažnju i na citat ispod u kom Sanja deli njen pokušaj zadržavanja direktorke u sistemu. Uočimo da je prihvatljivije da pozicija bude formalno zauzeta, čak i ako se funkcija ne izvršava.

> Sanja: Ja sam nju molila da ostane, da ide na bolovanje, samo da ne ide... (NR, kancelarija PP službe)

Razlog koji direktorka navodi kao razlog odlaska jeste lične prirode - briga o unucima, no, kolektiv biva sumnjičav i razmatra druge moguće razloge. Između ostalog, konfuziji doprinosi i njeno kandidovanje za novi mandat, da bi posle par meseci podnela ostavku.

> Ne znam, možda je prezasićenje bilo. Nemam pojma, al' mi onda nije jasno što se onda, razumeš, kandidovala. (I-PN, Vesna)

> Ja u stvari ne mogu da znam šta je pravi razlog, znači mogu samo da pretpostavljam. E sad to... Ja ne verujem u tu priču da je to ovaj odlazak zbog ne znam drugih obaveza i to. Ja mislim da je druga neka stvar, da je prosto bilo onako ovaj kap koja je prelila čašu i da prosto žena posle toliko godina rada da više nije mogla neke stvari da izgura, jer jeste se sigurno dosta promenilo u sistemu i to mogu i da potvrdim sad kad sam u svemu tome pa vidim šta se dešava i koji to pritisci mogu da budu. (I-PN, Maja)

> Šta je u stvari mene tu šokiralo... Da je ona posle svega ovog odustala. Znači nije ona otišla, da kažem, zato što ide u penziju, po sili zakona ili bilo šta. Ja mislim da je njoj prekipelo sve što se nama u obrazovanju dešava i digla je ruke. (I-RN, Svetlana)

Naspram razloga koji direktorka navodi, na nivou kolektiva konstruiše se alternativni narativ - da direktorka odlazi zato što više ne može/ne želi da trpi pritiske/preuzima odgovornost, odnosno zbog narastajućih tenzija u odnosu sa susednim sistemima. Kolektiv formuliše doživljaj da ona više nema snage da se bavi obrazovanjem i to uverenje vodi formiranju doživljaja bespomoćnosti na nivou kolektiva - ako je ona otišla, u nekom smislu to predstavlja kraj obrazovanja.

Kolektiv ne uspeva da se reorganizuje u tom periodu od kada je odluka saopštena, bespomoćnost i izostanak agensnosti perzistiraju. I neki pokušaji direktorke da predloži nekog kao kandidata, bivaju bezuspešni. Kolektiv ima teškoću prilagođavanja na vest da direktorka odlazi.

> Ok, ostavlja nas. I onda kao, i šta sad? Ko će sad? I sad kao, niko nikada, bar ja, to jest dok sam ovde u školi, nije ispoljio takvu niti želju, niti ambiciju. (I-PN, Irena)

Kolektiv nije bio pripremljen na takvu promenu, odnosno pozicija direktorke u sistemu nije bila ni zamisliva kao nešto što se preuzima. Reizbor direktorke uspostavljen je kao uobičajeni skript funkcionisanja sistema. U terminima okvira, ovu situaciju možemo interpretirati i kao sekundarnu kontradikciju između subjekta i podele rada, odnosno kolektiv ne može da popuni vrh sopstvene podele rada.
Funkcionisanje škole, pod rukovodstvom direktorke, stvaralo je doživljaj ušuškanosti, a njena odluka da ode, dovodi do gubitka ušuškanosti i kako ćemo videti, dovodi i do destabilizacije sistema.

> Nama je bio šok. Eto, to je bilo što, nije bilo reči o tome, možda da se na neki drugačiji način pristupilo tome, da je na vreme rečeno pa da ljudi možda ko imaju te ambicije da se prijave, da se spreme... Da se pripremi, onako bio šok i onda niko u septembru nekako, u oktobru kad je ona to objavila, u septembru ja mislim, nije bio na to pripremljen. (I-PN, Maja)

> Neko bi sigurno iz škole ono, da je imalo vremena sve...Ono je bilo baš na prečac nekako. I mnogo je bilo brzo da ono kao, ajde neko...niko, to niko se nije nadao, razumeš, nekako baš je bilo bezveze. (I-PN, Vesna)

Osvrćući se na nalaze u ovom segmentu, stanje kolektiva po odlasku direktorke iz sistema možemo interpretirati kao stanje konfuzije. Odlazak nije bio deo skripta: nije bio najavljen, nije bio predviđen; prethodni reizbor odvio se pre svega par meseci, a odlazak ne podrazumeva „prirodni tok" promena (tj. odlazak zbog završetka radnog staža na primer). Opisani kontekst odlaska kod kolektiva proizvodi konfuziju, ili kako oni sami to kažu: „šok". Primetimo i da se pojavljuju glasovi aktera koji to doživljavaju lično, da direktorka *njih* ostavlja. Dodatno, tu su i perspektive onih aktera koji odlazak direktorke vide kao urušavanje obrazovnog sistema u malom - ukoliko je *i ona* izgubila motivaciju za radom u prosveti, kako bilo ko da ostane u prosveti. I poslednje, vratimo se na Sanjin iskaz - „Ja sam nju molila da ostane, da ide na bolovanje, samo da ne ide...", što je direktorka odbila. Kada ovome dodamo nalaze o tome šta se desilo nakon odlaska direktorke u sistemu, a o čemu će biti reči u ovom poglavlju, može se učiniti neobičnim što pozitivna slika kolektiva o direktorki opstaje. Prekor direktorki se ne izgovara, prisutan je tek u naznakama: „nije mi jasno što se kandidovala", „baš je bilo bezveze". Ostaje, dakle, pitanje šta bi u sistemu trebalo da bude drugačije/vidljivo a kako bi se njen *odlazak* i izostanak *najave odlaska* interpretirali osuđujuće. Kako se čini, objašnjenje možemo tražiti u odnosu dobiti i štete: sa jedne strane, ishodi delatnosti tokom njenog rukovođenja predstavljaju značajnu dobit za sistem, dok je, sa druge strane šteta nastala odlaskom direktorke shvaćena kao privremena destabilizacije sistema koja je na kraju rešena. U tom kontekstu šteta učinjena njenim odlaskom je mala, spram dobiti koju sistem ima od njenog rada. Međutim, u pokušajima razumevanja opstanka pozitivne slike o direktorki, treba imati u vidu i da na kraju ciklusa koji je proizveo poremećaj u funkcionisanju (dolazak i odlazak nove direktorke) nije došlo do preispitivanja

modela tokom njenog rukovođenja, a koji bi u tom smislu potencijalno doveo i do narušavanja pozitivne slike o bivšoj direktorki.

Prijem novog rukovodioca kao novog člana zajednice

Sistem ima iskustvo sa dolaskom novih aktera, i shodno tome, razvijenu normu koja uređuje njihov prijem u zajednicu. Ona podrazumeva „srdačan doček", odnosno „gostoljubivost" prema novom članu, pružanje podrške u snalaženju kroz prenošenje znanja o onome što je za sistem značajno i načinu na koji funkcioniše, kao i pozivanje novog aktera da zatraži podršku od drugih članova zajednice, kada mu je potrebna. Međutim, s obzirom na višegodišnje rukovođenje bivše direktorke, u kolektivu nije razvijena norma koja bi uređivala prijem novog direktora. Stoga akteri, kako ćemo videti, prema novom direktoru postupaju u skladu sa normom koja je tome približna, tj. postojećom normom prijema novog člana zajednice. Istovremeno, ne treba izgubiti iz vida da novi direktor nije samo novi član zajednice, već akter koji zauzima sam vrh u vertikalnoj podeli rada. Upravo ovaj aspekt predstavlja važan segment u razumevanju ograničenja primene postojeće norme u datoj situaciji. Pre opisa primene norme prijema novog člana, osvrnućemo se na očekivanja kolektiva koja se tiču karakteristika novog direktora.

„Očekivali smo dobrog direktora"

Bivša direktorka, kao što smo videli, prestaje da obavlja dužnost na sopstveni zahtev. U trenutku njenog odlaska, međutim, na nivou kolektiva ne postoji akter koji bi preuzeo poziciju direktora, zbog čega Ministarstvo prosvete imenuje vršioca dužnosti direktora do izbora novog direktora. Vršilac dužnosti direktora (v.d.) na dužnost stupa prvog novembra tekuće školske godine.
Prethodno opisani odnos sa susednim institucionalnim sistemom delatnosti (Ministarstvom prosvete) oblikovao je očekivanje/pravilo u pogledu karakteristika novog rukovodioca koji će susedni sistem delatnosti obezbediti. Budući da je škola u spoljašnjem okruženju percipirana kao institucija čiji su ishodi pozitivno vrednovani, na nivou zajednice razvija se očekivanje da će Ministarstvo obezbediti rukovodioca koji će omogućiti reprodukciju ishoda (postignuća) koje škola istorijski beleži. Odnosno, na nivou zajednice postoji očekivanje da će susedni sistem delatnosti obezbediti kontinuitet ishoda (koji su i sami bili predmet praćenja tog sistema) uprkos smeni rukovodioca.
Opisano očekivanje rekonstruisano je iz perspektive školskog sistema delatnosti, odnosno, ono govori o tome kako zajednica konstruiše poziciju rukovodioca, a ne o tome kako je konstruiše sistem koji tog rukovodioca „obezbeđuje". Kriterijumi Ministarstva ostaju izvan dometa ove analize. Ukoliko se u tom sistemu ista pozicija određuje prvenstveno kao granična, kao mesto preko kojeg se odnos dva sistema delatnosti uspostavlja i održava, to bi impliciralo razlike u kriterijumima koji posreduju odluku o novom rukovodiocu. Hipotetički, susedni sistem očekuje od kandidata savezništvo u odnosu dva sistema, a školska zajednica od kandidata očekuje zaštitu kontinuiteta. Provera ove pretpostavke zahtevala bi podatke prikupljene unutar samog Ministarstva i kao takva nadilazi predmet ovog rada.

> Ona kad je došla mi smo očekivali da Ministarstvo pošalje direktora... Smatrali smo da mi kao škola zaslužujemo da će Ministarstvo da nam pošalje nekog direktora koji zna svoj posao i koji je adekvatan za ovu školu. (I-direktor, Jovan)
>
> ...Mi smo svi mislili da će tu sada neko da pošalje neku osobu koja, što kažu pliva u tim vodama, ima iskustva oko tog nekog rukovodećeg ovo ono. (I-PN, Milica)

Drugi deo argumentacije kolektiva odnosi se na sopstvenu otpornost/rezilijentnost. Akteri opisuju vlastitu zajednicu kao „uigranu", „saradljivu", a način rada škole kao ustaljen do te mere da se, prema njihovim rečima, „da ostavite (školu) na 15 dana, svako će da radi svoj posao, da ne primete da Vas nema.". Nadležnosti rukovodioca se u tim iskazima predstavljaju kao ograničene, zbog čega se smatra da jedna osoba ne može bitno da naruši postojeći način rada. Obratimo pažnju da deo koji se odnosi na to da se ni „ne primeti" odsustvo rukovodioca, zapravo govori o tome da su pravila i podela rada „slegnuti" do te mere da se delatnost reprodukuje bez intervencije (odnosno da se interakcija odvija na nivou koordinacije). Povezujući ovaj segment sa prethodno obrađenim, čini se da kolektiv „traži" rukovodioca koji ima karakteristike bivše direktorke, za koju nalazi pokazuju da se u poslednjim godinama povukla iz različitih nadležnosti koje je na početku preuzimala.
Dodatno, možemo primetiti i da se ova dva dela argumentacije međusobno mogu interpretirati kao suprotstavljena. Ukoliko očekuju direktora koji će doprinositi reprodukciji ishoda sistema delatnosti, to onda znači da rukovodilac ima ulogu u reprodukciji. Sa druge strane, kada navode da su „uigran" tim i da „ne mora ni da se primeti da rukovodioca nema", oni zapravo govore o tome da reprodukcija ishoda nije uslovljena rukovodiocem (odnosno da reprodukcija zavisi od kolektiva i ostalih elemenata sistema).
Primetimo i da očekivanja kolektiva odgovaraju onome što je u uvodnom delu postavljeno kao prvi mogući scenario asimilacije novog člana u sistem.

> Vesna: ...i onda smo mi rekli: „Pa okej neka dođe." Mi smo i tu bili okej razumeš u smislu, pa dobro šta.
> Istraživač: Da... Ako nema među nama...
> Vesna: Nema ništa, neka dođe, neka mislim, mi smo tu umm, mi se držimo, mi smo... Lepo funkcionišemo. Ne može ona da nam pokvari... niko nije mogao da sanja, da će da ona dođe i da napravi, razumeš, ovakav karambol. (I-PN, Vesna)
>
> Došli ste u sjajan kolektiv. Došli ste u kolektiv gde svako zna svoj posao. Došli ste u kolektiv koji možete da ostavite i da odete na 15 dana, svako će da radi svoj posao, da ne primete da Vas nema. [reči bivše pomoćnice novoj direktorki prilikom inicijalnog sastanka] (I-PN, Dušica)

<u>„Svi smo je lepo prihvatili"</u>

Kolektiv, dosledno normi prijema novih članova, novoj direktorki pruža srdačan doček i izražava dobrodošlicu njenom pridruživanju kolektivu.

> Mi smo je stvarno prihvatili, kad je došla, evo bilo ko može da ti kaže. Evo svi i Maja, da smo stvarno nju lepo prihvatili. (I-PN, Vesna)

Ovaj deo nalaza, prati i napomena. Naime, podatak o srdačnom prijemu počiva isključivo na iskazima članova kolektiva, odnosno nema potvrdu u dokumentaciji, niti postoji perspektiva nove direktorke kojom bi se ovakvo viđenje moglo potvrditi ili dovesti u pitanje. Obratimo pažnju i na način na koji je akteri konstruišu. „Bilo ko može da ti kaže" je iskaz koji poziva na njegovu verodostojnost, s obzirom da ga je moguće potvrditi. Ovakav način formulisanja može se razumeti i u kontekstu kasnije nastale tenzije na relaciji nove direktorke i članova kolektiva. Naime, insistiranje na tome da je kolektiv novoj direktorki pružio srdačan prijem može imati funkciju uspostavljanja određene pozicije kolektiva u odnosu na konflikt koji će uslediti. Na ovaj način kolektiv se konstruiše kao akter koji je ispunio očekivanja koja proizilaze iz postojeće norme prijema novog člana, čime se odgovornosti za kasnije tenzije implicitno izmeštaju, tj. gradi se pozicija da uzrok sukoba nije u kolektivu.
Uz srdačnost, još jedan aspekt norme koji je prisutan odnosi se na pružanje pomoći. S obzirom da ovaj segment podrazumeva konkretne aktivnosti kolektiva, on ima drugačiji status u analizi u odnosu na srdačnost.

> Istraživač: Dušice, da li biste mi pričali o periodu v.d.? Odnosno kada je v.d. direktorka Mina bila tu, kako je to izgledalo?
> Dušica: Uff... (izdah) Pa vidi, ovako, pa ne znam šta bih pričala, stvarno ne znam šta bih pričala o tom delu. Ja stvarno nisam imala nikakve zle, mislim, zle... Kad je došla tu, dala sam joj, baš onako, ljudski, nekoliko saveta... (I-PN, Dušica)

> Znači, ona je tako lepo primljena u školi i ona je rekla to da je lepo primljena. Znači, svako je prišao i rekao, možete da računate na mene. Dok nije počela da ona rukovodi na način na koji je počela. Ona je primljena na jako lepo način. (I-direktor, Jovan)

Pružanje podrške podrazumevalo je da članovi odstupe od svoje pozicije i uloge, odnosno da krše pravilo rada koje bi podrazumevalo jasno definisanu podelu posla. U konkretnom sistemu delatnosti podela rada nije zapravo ni ograničena ulogom, odnosno (potencijalno) svi rade (potencijalno) sve (tj. nema ni kršenja pravila u tom smislu, već ovakvo ponašanje predstavlja ponašanje koje je usklađeno sa pravilom); ovaj segment će biti obrađen u okviru aktuelnog funkcionisanja sistema. Sledeći citat ilustruje prethodno navedeno u odnosu na ulogu bivšeg pomoćnika direktora i nove rukovodeće strukture.

> A pritom, pre tog nastavničkog veća, ja sam više bila u kancelariji nego što sam bila gore [misli na svoj kabinet u kom drži nastavu]. Oni su mene zvali za vreme časa da siđem dole, da odradim nešto. Iako sam rekla: „Nikakav problem, sve ću da Vam pomognem." Ajde, ne znaju ni jedno ni drugo [misli na novog direktora i novog pomoćnika]. Na bum je sve. Znači, za vreme časa sam silazila dole. Pa za vreme malog odmah strčim, pa odradim nešto, pa se vratim gore. Onda sam od kuće... Znači, milion puta mi se desilo, kod kuće stavim ih na spikerfon, odnosno, ja sam na spikerfonu, i ja diktiram: radi, klikni to, klikni to, uradi to, uradi to, napiši tu, napiši tu. I tako odrade neki deo posla.

(...)
Mislim, hoću da kažem, koliko sam pomagala do te mere da je njoj Jovan rekao: „Vi da ste neki čovek Vi biste", kaže, „danas na nastavničkom veću ustali i javno pred svima rekli hvala, jer za ovih 20 dana prethodnih, koliko ste direktor, Vi ništa niste uradili, a da niste Dušicu pozvali, tako da je bio red da joj se zahvalite danas pred svima.". (I-PN, Dušica)

Obratimo pažnju na to da, kako se čini, značajan izvor podrške novoj direktorki u snalaženju pruža Dušica, koja je prethodno bila na poziciji pomoćnice direktora. Dušica se, kao što možemo da primetimo, neformalno angažuje u nadležnostima sa kojih je formalno smenjena. Budući da podrška dolazi upravo od Dušice, koja je prethodno bila član „jezgra" sistema, njenu primenu možemo interpretirati u kontekstu nastojanja reprodukcije istog modela rada, a koji je postojao za vreme bivše direktorke Branke.

Prva impresija o novoj direktorki

Nova direktorka na samom početku organizuje individualne razgovore sa članovima kolektiva. Pomenutu aktivnosti direktorke interpretiramo kao aktivnost usmerenu na upoznavanja kolektiva i prakse sistema. Interesantno je to što se čini da ona nije proizvela očekivani ishod. Kao što ćemo videti, jedna od zamerki koju akteri upućuju novoj direktorki je i to što je izostalo njeno upoznavanje njih, kao i prakse škole.

Ona je imala, krenula sa tom praksom da je pozivala na razgovore kad je došla. Na individualne razgovore svakog zaposlenog, da ga upozna. (I-PN, Una)

Retrospektivno, prisećajući se početka nove direktorke, kod aktera postoji nesaglasnost oko toga da li su znaci neuklapanja nove direktorke u kolektiv bili odmah vidljivi ili ne. U skladu sa tim, neki članovi unose sumnjičavost kada govore o prvim utiscima. Takođe, upadljiva je upotreba kontrasta dok pričaju o prvom utisku - sve je delovalo lepo, ali brzo se ispostavilo da tu „nisu baš čista posla".

[Vesna i Una su bile u komisiji za izbor direktora. Komentarišu kako kada je bila v.d.]
Sanja: „Rešili smo da je dočekamo otvoreno. Ali po samoj slici bilo je sumnjivo." (EB, kancelarija PP službe)

Uvođenje izmena u elemente modela rada

Istraživač: Kako biste opisali njen rad?
Maja: Ukratko, u suprotnosti sa svim što smo mi do tada radili. (I-PN, Maja)

Promene koje nova direktorka uvodi zahvataju više elemenata sistema istovremeno i, prema iskazima aktera, počinju već u prvim danima njenog mandata. U okviru podele rada, „jezgro" sistema sada čine direktorka i njen pomoćnik, pri čemu novinu predstavlja i uključivanje aktera iz spoljašnjeg okruženja. Postavljanje aktera iz susednih sistema za saradnike ispostaviće se kao ključno za

razumevanje promena u drugim elementima. Naime, kao što ćemo videti, nova direktorka „gubitkom" saradnika na nivou sistema „gubi" instrumente koji upućuju na karakteristike dosadašnjeg funkcionisanja. Istovremeno, saradnja sa akterima van sistema, posreduje uspostavljanje novih oblika elemenata unutar sistema. Norme koje su se odnosile na napredovanje kroz sistem više nisu u upotrebi, dok se istovremeno konstituišu nova pravila koja uređuju izbor novih članova kolektiva i organizaciju praksi na nivou škole. Dolazak novih aktera u kolektiv menja i njegovu prethodnu homogenost, a otkazi i neprijatne situacije narušavaju njegov „mir" tj. stabilnost sistema. Konačno, menjaju se i načini posredovanja delatnosti kroz uvođenje novih oruđa, tzv. obrazaca. U ovom odeljku razmatramo različite intervencije o kojima akteri izveštavaju, pri čemu je analiza uređena po elementima sistema. Započećemo sa razmatranjem promena u podeli rada, potom promena u pravilima, zatim ćemo se osvrnuti na promene u elementu zajednice, a na kraju i na nova oruđa koja se uvode u sistem.

Rekonfiguracija podele rada: saradnja je izmeštena van granica sistema

U okviru podele rada u sistemu delatnosti u kom je rukovodilac bila Branka, identifikovano je tzv. „jezgro sistema", koje su činile direktorka, pomoćnica i članice PP službe. Između ovih aktera, kako nalazi pokazuju, postojala je izražena saradnja. U ovom segmentu razmotrićemo da li se u sistemu rukovođenja nove direktorke reprodukuje ovakva konfiguracija, ukoliko da, ko čiji „jezgro" i da li, i kakve, promene u podeli rada iz toga proističu.

Za početak, krenimo od pozicije pomoćnika direktora. Na ovu poziciju najpre je postavljen nastavnik Jovan. Budući da on prethodno nije obavljao funkciju pomoćnika, ova pozicija za njega predstavlja novu ulogu, čija znanja tek treba da razvije. U tom smislu, Jovan je, možemo reći, formalno na poziciji pomoćnika, dok njegova funkcija nije u potpunosti razvijena. Istovremeno, kako smo već videli u analizi norme prijema novog člana, deo funkcija vezanih za poziciju pomoćnika (privremeno) se prebacuje na Dušicu, bivšu pomoćnicu, koja novoj direktorki pruža praktičnu podršku za funkcionisanje u novoj ulozi.

Međutim, posle svega nekoliko nedelja, Jovan se povlači sa ove pozicije, kao razlog navodeći „nemoguću saradnju" sa novom direktorkom. Istovremeno, dolazi i do konflikta v.d. direktorke sa bivšom pomoćnicom Dušicom, povodom situacije vezane za sajt škole, o kojoj će biti reči u narednom odeljku. Konflikt između Dušice i nove direktorke opstaje, zbog čega, nakon odlaska Jovana sa mesta pomoćnika, ona odbija da preuzme datu poziciju. U takvim okolnostima, uloga pomoćnika prelazi na novog aktera, nastavnika Marka.

O Marku je prikupljena građa oskudna, i uglavnom se odnosi na period aktuelnog funkcionisanja. Dostupni podaci ukazuju na nekoliko situacija/njegovih aktivnosti koje ga pozicioniraju nasuprot dominantom delu kolektiva. Marko ne pokazuje razumevanje za decu iz osetljivih grupa, što predstavlja važan segment uspostavljenog objekta delatnosti i zbog čega dolazi do konflikta sa Sanjom psihologom čije su aktivnosti snažno usmerene na podršku reprodukcije objekta delatnosti. Nadalje, zabeležena je situacija njegovog povezivanja sa roditeljima učenika u vezi sa dolaskom advokata i podnošenjem tužbe. Kvaternarne kontradikcije sa sistemom roditelja i narastajuće tenzije u ovom segmentu nagoveštene su u okviru analize funkcionisanja sistema za vreme Branke. Primer nastavnika koji se u tom smislu „priklanja" sistemu roditelja spram sistema škole, predstavlja redak takav primer u okviru funkcionisanja sistema, a koja kao takva dovodi do konflikta između njega i ostatka kolektiva. Konačno, zabeležena je njegova aktivnost podržavanja nove direktorke u pogledu

ukidanja nastavničkih veća, što je predlog koji je naišao na osporavanje kod ostatka aktera sistema. Iako je građa o Marku oskudna, dostupni podaci dosledno ga pozicioniraju suprotstavljenim dominantom delu kolektiva. On podržava novu direktorku, ne prihvata objekat delatnosti koji se odnosi na dobrobit učenika i ulazi u saradnju sa roditeljima na način na koji drugi akteri prepoznaju kao suprotstavljen utvrđenom postupanju. Zanimljivo je, međutim, da se ovaj raskorak između Marka i ostatka kolektiva ne pojavljuje kao eksplicitno izrečena procena njegovog rada. Zaključak o njegovoj poziciji izvodim posredno, na osnovu njegovih zabeleženih aktivnosti i zabeleženih aktivnosti drugih aktera sistema. Naime, iako se iz njihovih aktivnosti može rekonstruisati neslaganje sa Markom, akteri o njemu, u razgovoru sa mnom kao spoljnim akterom, ne govore negativno. Ovakvo postupanje možemo razumeti kao usklađeno sa prethodno opisanom normom „štitimo leđa" jedni drugima, koja podrazumeva uzdržavanje od iznošenja kritike člana kolektiva pred akterom koji nije deo sistema. Na ovaj način, odsustvo negativnog govora o Marku ne treba razumeti kao odsustvo neslaganja, već upravo kao manifestaciju norme koja uređuje način na koji se članovi kolektiva predstavljaju prema spolja.

Dakle, kada je reč o prvom članu jezgra, pomoćniku direktora, identifikovali smo dva elementa. Jedan, koji se odnosi na udaljavanje Jovana i Dušice od nove direktorke, i drugi, onaj koji se odnosi na uspostavljanje saradnje sa Markom. Poredeći ovu situaciju sa prethodnim periodom, možemo primetiti da se zadržava blizak odnos direktorke sa pomoćnikom. Ono što je različito tiče se pozicije pomoćnika u ostatku kolektiva.

Razmotrimo sada i odnos sa ostatkom jezgra, odnosno članicama PP službe. U nastavku su dati citati koji dati odnos ilustruju iz ugla nastavnika.

> Ona nije sređivala sa PP službom, dođe roditelj kod nje ovde, kad ode, niti PP služba zna o čemu ona priča, dođe za neko dete, ono ne zna dete, ne zna nikad ga nije ni videla, ne zna ni porodicu, uopšte ne zna o čemu se radi. (I-direktor, Jovan)

> Znači to mi je bio najgori onaj utisak... utisak Sanje... Znači ti da ne gledaš pedagog, psiholog... To su ti prvi, ključni, ovaj, jako bitni da ovaj, donosiš odluke da uopšte ne pitaš, da ne obavestiš... (I-PN, Vesna)

> Ono što sam ja videla lično, da nema nikakvog komunikacije sa PP službom. To se, da kažem, meni malo obilo glavu. Bila sam i žrtva toga. Ona je kao došla tu, ali nikog ne pita ništa... Gazdarica. Pri tome, mislim da bi uprava i škola uopšte mogle da napreduju, znači to uprava škole, direktor, pomoćnik, PP služba. Finansijski deo, to me ne zanima. Ali što se tiče ovog, to mora da bude jedan tim. Ona nije ni pitala. (I-RN, Svetlana)

Ovo je segment u podeli rada koji se značajno razlikuje od onog koji je postojao za vreme bivše direktorke. Podsetimo se, PP služba je imala značajnu funkciju konsultacije u pripremi odluka. Sada, kao što vidimo iz citata, komunikacija i saradnja sa PP službom prestaju. Pored toga što PP služba zauzima posebno mesto u kolektivu, u kontekstu jačanja međuljudskih odnosa, još je značajnija njena uloga u reprodukcija objekta delatnosti. Ukidanje toka saradnje sa PP službom ne znači samo prekid jednog odnosa, već se time gubi važan kanal koji je kroz bivše „jezgro" sistema prenosio akumulirano znanje o funkcionisanju sistema, kao i znanje o učenicima i zaposlenima. Odnosno primetimo da na

ovaj način podela rada prestaje da posreduje objekat, odnosno dolazi do sekundarne kontradikcije između podele rada i objekta.
Osim izostanka saradnje sa PP službom, akteri izveštavaju i o izostanku saradnje sa njima, odnosno celim kolektivom.

> Smetalo nam je kada se dogovaramo, pozove nas na dogovor i onda uradi nešto potpuno suprotno za dva dana. (I-PN, Lidija)

Recimo, jedan od primera koji navode jeste da je direktorka donela odluku sa Savetom roditelja i o tome naknadno izvestila nastavničko veće. Ovo je potpuno suprotan smer donošenja odluke u odnosu na rad bivše direktorke, s obzirom da bi bivša direktorka najpre donela odluku na nastavničkom veću, a potom o tome izveštavala Savet roditelja.

> Istraživač: Ukupno njeno funkcionisanje je bilo suprotno sa čim? Šta je to nešto što je bilo ključno za sve to što ona radi, a nije...
> Lidija: Nije bilo saradnje sa nama. Odluke je donosila bez ikakvog... Recimo, ekskurzije je odlučila za vreme Saveta roditelja, a da mi nismo ni znali da će to da bude uopšte. Tako da... Ajde, to je samo primer jedan, ali ima toga dosta. Ako ne sarađuješ sa pedagogom i psihologom, kako ćeš znati kakvi su ti zaposleni, kakva su ti deca... (I-PN, Lidija)

Još jedan takav primer pronalazimo u situaciji koju navodi nastavnik Petar vezano za izveštavanje roditelja.

> Petar: Imao sam utisak da nekako radi dvostrano... Znači sa mnom priča jedno...
> Istraživač: A drugima priča drugo?
> Petar: Da, jer ono, kažem i bila je ta jedna situacija, ne mogu sad da se setim u vezi čega. Ali, uglavnom nešto je isto u vezi nekog... U vezi nekog deteta, da li je bilo izvrnulo nogu ili nešto tako nešto je bilo, pa roditelji su onaj to nešto zvali, intervenisali i sad ona je rekla da je obavila razgovor sa mnom a uopšte nije obavila razgovor sa mnom. (I-PN, Petar)

Obratimo pažnju na još jedan segment podele rada, a o kom saznajemo na osnovu razgovora sa Jovanom.

> Ona pojma nije imala o poslu direktora škole, niti je imala pojma, niti je nekako htela, čini mi se da sarađuje sa PP službom. Znači ne može neko da bude direktor, a da ne sarađuje sa PP službom. Ona je uvek zvala nekog, pričala sa nekim telefonom, savetovala se sa nekim ljudima, ne znam sa kim, ja to stvarno ne znam. (I-direktor, Jovan)

Dakle, vrlo važno, nova direktorka ima saradnike na koje se oslanja, odnosno i ona gradi „jezgro" pri čemu su sada, za razliku od prethodnog perioda, to akteri koji su izvan granica sistema i „nevidljivi" kolektivu (izuzetak predstavlja njen pomoćnik Marko).
Kada je u pitanje segment koji se odnosi na rad timova za vreme perioda rukovođenja v.d. direktorke, čini se da nema promena u sastavu, ali se beleže promene u radu. Naime, tokom ovog perioda celokupan rad timova čini se biva obustavljen, odnosno kolektiv je u potpunosti usmeren na

razmatranje situacija spram v.d. direktorke. Ovom segmentu posebnu pažnju ćemo posvetiti u okviru analize aktuelnog funkcionisanja sistema.
Osvrćući se na navedeno, možemo primetiti da su zabeležene značajne promene u podeli rada u odnosu na prethodni period. Zadržan je koncept „jezgra", ali je on rekonstruisan, tako da ga sada čini direktor, pomoćnik i akteri susednih sistema, odnosno sveukupno to su akteri spram kojih postoji otklon u odnosu na ostatak kolektiva. Kada je u pitanju saradnja sa PP službom, beležimo njen izostanak. I konačno, i saradnja sa ostatkom kolektiva je izmenjena, tako da sada, vrlo vidljivo, oni bivaju samo informisani o odlukama direktorke, naspram uzimanja (nekog oblika) učešća u donošenju odluke. Ne manje važan segment odnosi se na privremenu obustavu rada timova na nivou škole. U terminima teorijskog okvira, opisanu situaciju prepoznajemo kao sekundarnu kontradikciju između zajednice i podele rada.
Ovakva reorganizacija ima nekoliko posledica. Najpre, uspostavlja se jasna granica između direktorke i ostatka kolektiva. Potom, promene u pravilima i instrumentima, kako ćemo videti u narednom poglavlju, ne predstavljaju rekonstrukciju postojećih, već konstrukciju novih, a jasno je da je razlog tome upravo saradnja sa akterima susednih sistema. I konačno, vrlo zanimljivo, susedni sistemi sa kojima tradicionalno postoji granica, sada postaju deo unutrašnje podele rada. Ovom segmentu ćemo se naknadno posebno vratiti.

Kada nisu formalizovana, pravila ostaju vezana za svog nosioca

Razlike između nove direktorke i njenog postupanja, spram ustaljenog postupanja sistema škole, vidljive su na planu kršenja uspostavljenih pravila rada, odnosno uvođenja novih. U terminima okvira, ovde dolazi do sekundarne kontradikcije između pravila i podele rada - nova direktorka uvodi nova pravila. Identifikovane razlika u pravilima biće prikazane u nastavku teksta.

Pravilo postepenog napredovanja kroz sistem: iz boravka u nastavu, „znao se red"

Prethodno opisana uspostavljena praksa napredovanja kroz sistem, prema kojoj se upražnjeno mesto „u nastavi" popunjava nastavnikom iz boravka, sada se više ne primenjuje. Ova situacija je i razumljiva, imajući u vidu da praksa nije formalno regulisana, niti zakonskim okvirom niti pravilnicima na nivou škole. Njeno dalje održavanje stoga je zavisilo od toga da li će nova direktorka sa njom biti upoznata i da li će je prepoznati kao smislenu, odnosno kao deo načina na koji se u sistemu raspoređuju nadležnosti vezane za nastavu.

> I bilo je neko pravilo kada je Branka bila, zna se ko je došao pre toga, koliko godina je tu, da li se pokazao, dokazao i tako dalje, i bilo je nekog reda što se tiče primanja. Odjednom su shvatile, one koje su došle juče, prekjuče, da mogu samo da budu dobre s v.d., i da one budu, a da ove žene koje su šest godina i više, na čekanju, da one mogu da dobiju i otkaz, što se i desilo. (I-RN, Svetlana)

> Pa... Evo recimo Anastasija. To je devojka koja je godinama radila ovde u školi. I otprilike znalo se kad se Anastasija vrati sa porodiljskog, da će se vratiti u boravak. Ona je njoj prekinula radni odnos, devojka se više nije vratila. I ne znam još ko beše... Ali isto tako, znači, ovde se uvek zna neki red. Znači, bez obzira što oni nisu za stalno, nego su na određeno bili.

> Ti si tu 7-8 godina, a red je da se vratiš sutra. Pa možda nećeš od tog dana kad ti istekne porodiljsko, al' ćeš se vratiti u januaru ili u avgustu kad ovima drugima istekne, ili kad bude konkurs ili sve zavisi od situacije. (I-PN, Dušica)

Kada smo opisivali uvođenje ovog pravila u sklopu opisanog rukovođenja bivše direktorke, naveli smo da je ono deo prakse koju direktorka uvodi u cilju obezbeđivanja transparentnosti u pristupu, odnosno profesionalnog integriteta. Međutim, obratimo pažnju da ono istovremeno unosi „mir" u zajednicu, s obzirom da imaju poverenje u pridržavanje obrasca postupanja. Sada, sa novom direktorkom toga više nema, „devojka se više nije vratila", odnosno narušen je „mir" u zajednici. Ovakva aktivnost šalje jasnu poruku kolektivu gde ih podseća na hijerarhijsku ustrojenost sistema, tj. da je moć na poziciji direktorke. Postupanje direktorke na ovaj način dovodi do zabrinutosti kod aktera, budući da otvara pitanje njihove upotrebne vrednosti, odnosno ostanka u sistemu, a koje je (sada) u nadležnosti nove direktorke.

> *Pravilo upućivanja zamerki: „svi su znali da će biti na ribanju kod Branke, ali da će to biti samo između Branke i njih"*

U periodu funkcionisanja sistema za vreme Branke, uspostavljeno je i pravilo koje se ticalo načina na koji direktorka saopštava zamerke, tj. da se zamerke prenose nasamo („svi su znali da će biti na ribanju kod Branke, ali da će to biti samo između Branke i njih"). Međutim, nova direktorka u situaciji kada joj njen prvi pomoćnik nastavnik Jovan daje otkaz na mesto pomoćnika njega kritikuje javno, što nailazi na osudu kod ostatka kolektiva.

> Drugo, pomoćnik, kad je neke stvari video, nije hteo to da radi... A onda je krenula da priča: „nije on za to, on je smotan, ne zna"... Gde se to priča tako za kolegu... Gradiš autoritet tako što nekog malo... I to mislim da je posebno... To ju je koštalo... (I-PN, Stefan)

> *Pravilo autonomije nastavnika: on je taj koji donosi odluku vezano za učenika*

Iako pravilo o preispitivanju profesionalnih odluka nastavnika nije bilo predmet analize u prethodnom poglavlju, u iskazima aktera iz ovog perioda ono se izriče eksplicitno. Dakle, u školi se negovalo pravilo da je nastavnik taj koji je najupućeniji u situaciju u svom odeljenju i da je on taj koji donosi konačnu odluku. Međutim, u jednoj situaciji između nove direktorke i nastavnice, to pravilo se narušava. Rad nastavnice koja je u školi „institucija" dovodi se u pitanje od strane, kako navode, nekoga ko „nema pojma". Iz perspektive aktera, autoritet nastavnika ima pravo da preispituje Branka, s obzirom da ona ima spoljašnju validaciju svog rada koji joj daje legitimitet, dok ovde, primetimo, to nije situacija. Dodatno, s obzirom da su ostali akteri upoznati sa situacijom, to jest, zamerke nije izrečena „nasamo" u ovoj situaciji imamo i primer kršenja i prethodno opisanog pravila koje se tiče iznošenja zamerki na rad.

> Znači, ima ljudi, na primer, Svetlana, znam za njen slučaj, ona je morala da piše izjave da nije nešto odradila kako treba, u stvari, jeste sve kako su, sve je ove... Ne znam, to je bilo za neko dete, mislim da će učiniti da se radi. Ovo je... Znači, sve je odradila, i onda dođe neko i kaže ti ne, to nije kako treba. Znači, to je Svetlana koja je institucija od učiteljica u ovoj školi. Prošla

je sve moguće, ne znam, svašta je nešto za učitelje, školska uprava, ne znam, držala je seminare, ne znam, mentor, savetnik, kako se to zove, ne znam. Stručni saradnik, svašta je, i onda dođe neko ko nema pojma i kaže to nije u redu, to nije kako treba. (I-direktor, Jovan)

Pravilo podrške profesionalnom razvoju: Branka je „vodila računa o stručnom usavršavanju nastavnika"

Za razliku od bivše direktorke, koja je, kako smo videli, podsticala profesionalni razvoj nastavnika, za novu direktorku vezuje se jedna neobična situacija kada je u pitanju slučaj napredovanja u zvanju jedne nastavnice. Citat u nastavku daje opis situacije iz ugla nastavnice.

Una: Ja nisam stigla do tog individualnog razgovora. Mene je upoznala pre toga... vrlo dobro. Ovaj, u stvari, s obzirom da sam i ja nju upoznala veoma dobro. Znači, to je žena koja je meni konkretno... želela da ospori napredovanje u zvanju. Znači, ne znam iz kog razloga, šta jedan direktor ima od toga osim satisfakciju i kao radost za školu i da ti imponuje što će tvoj zaposleni da nešto uradi, ovaj, više i što je kvalitetniji radnik. Ona je probala na sve načine mene da sabotira u tome.
Istraživač: da li bi htela da podeliš sa mnom, Una, šta se tu desilo, zbog čega kažeš da je želela da ospori tvoje napredovanje u zvanju?
Una: Pa ovako, ja sam rešila, znači, da napredujem... u zvanju, znači, da bih ponela tu-to zvanje pedagoškog savetnika, ovaj, na početku godine i... A to je trebalo da ja pokrenem u toku drugog polugodišta. Znači, šest meseci pre no što će isteći školska godina, da ja podnesem svu dokumentaciju da bih mogla da, kad prikupim sve, da bih mogla da konkurišem za to zvanje. Takav je protokol. E, i tada mi odlazi ta direktorka Branka, koja je negde i znala za taj moj plan. Pojavljuje se ova Mina i, u međuvremenu, ja imam velike probleme u odeljenju, pošto sam odeljenski starešina, gde imam jednog dečaka, odnosno nije... dečak jeste problem ali veći problem su mu roditelji. Gde su roditelji jako nezadovoljni školom, mojim radom, šta sam ja uradila. Oni su negde videli da je dete žrtva nasilja, a da mi, kao škola nismo reagovali na to, i ja, kao odeljenski starešina. Znači, neko je morao tu da bude kriv, i naravno tu su se kola slomila na meni zato što je on u jednom trenutku... pisao meni prijavu. I ta prijava naravno dolazi posle do škole i sve ostalo, a ta nova direktorka nije bila upoznata u čitavu situaciju. U stvari, ne mogu da kažem da nije bila upoznata, jer ona čim je došla, ja znajući šta se sprema, ja sam otišla odmah njoj to sve da ispričam. Znajući da su roditelji problematični, da je nebrojano puta, znači, tu bio policajac koji je morao da nas štiti od tih agresivnih napada oca. Znači, jako jedna teška situacija. Ja sam htela ženu da upoznam sa tim.
Istraživač: A ti to radiš zato što si navikla, odnosno, zato što dok je Branka bila...
Una: Jeste.
Istraživač: ...vi ste tako radili...
Una: Jeste.
Istraživač: ...odnosno, kažete njoj, ona je nekako pripremljena u nekom smislu da vas i zaštiti...
Una: Jeste. Podržavala nas je, savetovala...
Istraživač: ...i ti onda nekako radiš to isto što si navikla da se radi.

Una: Morala sam jer je Branka bila upućena u celu situaciju jer to dete od prvog razreda ide u našu školu i zna Branka šta se sve dešavalo sa njim dok je bio u nižim razredima kod učiteljice, prosto prati dete. I nije on jedino dete, njihovo, koje je u našoj školi. Bila je žena, znala sve o tome, kao i PP služba. Ali ova naravno ne može da zna ništa o tome. I ja odlazim da joj na brzinu to ispričam, da zna šta se sprema, i da će verovatno roditelji odreagovati, i da je upoznam, na kraju krajeva, sa situacijom kako je bilo. Da ne ispadne da je zaista tako kao što oni vide i kao što pišu. I ne samo ja nego, znači, PP služba joj se obratila i sve to. I nakon toga, ovaj, bio je i taj otac i majka i razni razgovori su se tu dešavali, ali iza zatvorenih vrata. Znači, ja ništa od toga nisam znala, niti sam bila obaveštena.
Istraživač: Znači, ti nju obaveštavaš...
Una: Tako je.
Istraživač: ...ali sa druge strane, to je jednosmerno, odnosno...
Una: Tako je.
Istraživač: ...ona tebi ništa ne prenosi nego nekako...?
Una: Ona meni ne prenosi ali pritom mi vrlo, onako, sugeriše, u lice, sa osmehom, da će se to sve rešiti, da ne treba da brinem. Znači, apsolutnu podršku mi pruža dok sam tu ispred nje. Al' onda saznajem, iza zatvorenih vrata se dešavaju sasvim neke druge stvari, gde ona je bukvalno roditeljima savetovala da pišu inspekciji, kao: „A jeste prijavili inspekciji? Ili samo školskoj upravi? I zašto niste?". (I-PN, Una)
(...)
I nakon toga, ja sam rešila da podnesem, odnosno, ne rešila, nego je već bilo vreme, otkucavalo je. Ona je još uvek bila tu. Ja sam morala da predam tu molbu, da, kao zakažem, odnosno, ona meni da da odobrenje. Na šta ona meni... govori da ja treba da povučem tu molbu ako želim uopšte to napredovanje jer... kako se zove, da! Jer zašto ne bih sačekala godinu dana? Meni je sad pisana prijava. Moje ime se povlači u negativnom kontekstu po školskoj upravi i kao taman dok se za godinu dana to sve zaboravi, da ja onda sačekam, pa tek onda da podnesem to sve, i tako. Međutim, ja sa njom razgovaram ovako ko ti i ja što razgovaramo, u kancelariji, a ona se meni sve vreme obraća mejlom, zvanično... I sad, žena koja to sve uzima i priča da, da, da, kao super i onda mi popodne stiže mejl: „Niste, niste dostavili to, to i to i zato Vam odbijam molbu" ili, ne znam, bilo je sijaset tih kao nekih, da kažem, problemčića, pod znakom navoda... znači, gde je ona svoju sekretaricu, pretpostavljam, nagovorila, mislim, nemoguće da je žena sama rešila tako da uradi, da mi ne izvuku ni godine radnog staža. Tipa, ne radi... sistem je pao je bilo prvo. Pa je onda bilo: „Ja to ne mogu da ti uradim odavde. Idi sama u PIO fond.", da bih ja na kraju morala da potegnem neke veze da dobijem iz PIO fonda listing jer sam morala do sutra to tipa da predam, jer je sve bilo knap, knap. I ja na kraju to donosim i šaljem im bukvalno i na mejl i one mi kažu: „Eej, evo proradio je sistem naprasno!" ili tako, jedno ti pričaju, drugo rade, a misle da ti imaš, ne znam, mozak... ove... zlatne ribice, da sam ja to do-do sutra sve već zaboravila šta su oni meni rekli. Mislim, jako je bilo nisko. Ne znam kako bih to definisala, meni je to pijačarska jedna metoda. Nešto što nikako ne bi smelo da se dešava u tako nekim visokim krugovima, školskim krugovima, gde se zna...ko-ko-ko kosi, ko vodu nosi. Znači, moralo bi da se-da se poštuje nešto. Ovo je baš bilo, ono, pijačarski, jedan rijaliti program apsolutno... I na kraju, ja sam negde to isforsirala zaista. Ne da sam ja isforsirala, ja sam bila već na pola koraka da-da, skoro, skroz da-da odustanem od svega. Sećam se da sam sela tamo

> kod Sanje i kod Nevene. Bila je Sanja tu, ja sam bukvalno plakala, znači, raspala sam se. Nisam više znala šta da radim. To sam rekla Sanji: „Ja ću da povučem ovo. Mislim, ja ne mogu više". Sanja je u tom trenutku rekla: „Čekaj. Prikoči. Razmisli. Nemoj to da radiš". Znači, Sanja mi je stvarno dala tad vetar u leđa i ja kažem, i pola ovog zvanja je njeno. Zaista, ona mi je pružila veliku podršku i-i moja porodica koji su rekli: „Nemoj da odustaneš jer... i ako ne uspeš, nije važno, bar si pokušala. A al' ako uspeš, znaćeš samo da je-da su prave stvari isplivale na površinu i da je to tako i trebalo da bude". I evo, sad sa ove distance, jako mi je drago nisam odustala... (I-PN, Una)

Ova upečatljiva situaciju nosi bogatstvo podataka koji se mogu interpretirati iz više uglova. Najpre, ona nas upućuje na tipičan obrazac funkcionisanja za vreme bivše direktorke Branke, koja „zna" učenika i porodicu i „prati" ih, što se zasniva na uspostavljenom mehanizmu kontinuirane komunikacija između direktorke, PP službe i nastavnice vezano za učenika/situaciju. Isto tako, u ovoj situaciji identifikujemo i tipično postupanje aktera a u situaciji interakcije sa susednim sistemom roditelja. Kako su ovi nalazi dati u prethodnom odeljku, na njima se ovde nećemo zadržavati. Nadalje, u ovoj situaciji možemo uočiti i postupanje nove direktorke u odnosu sa susednim sistemom, a kako je to tema koja zahteva detaljniju obradu, njoj ćemo se posvetiti u narednom odeljku. Fokusirajmo se zato sada specifično na aspekte iznete situacije koji se odnose na pravilo podrške profesionalnom razvoju nastavnika.

Za početak, direktorka nastavnici sugeriše da odloži podnošenje zahteva, obrazlažući to prijavom koja je podneta protiv nje. Već sama aktivnost sugerisanja odlaganja podnošenja zahteva suprotstavljeno je normi podrške profesionalnom razvoju. Dodatno, dovođenje prijave u vezu sa napredovanjem za nastavnicu je problematično, budući da se radi o dve različite teme, koje u sistemu aktiviraju različite obrasce postupanja. Profesionalno napredovanje vezuje se za normu podrške profesionalnom razvoju, dok prijava aktivira normu „čuvanja leđa" nastavnika spram susednog sistema. Njihovo povezivanje stoga kod nastavnice proizvodi konfuziju. Pritom, pitanje prijave pokreće sama direktorka, čime, iz perspektive nastavnice, kao da dovodi u pitanje kvalitet njenog rada, a time posredno i osnov za njeno napredovanje. Podsetimo se da je, nastavnica, kao i ostali akteri, *pažljivo birana* od strane bivše direktorke, koja je podržavala njen rad i podnošenje zahteva za napredovanjem. Iz perspektive nastavnice, kvalitet njenog rada dovodi u pitanje akter koji je nov, koji tek ulazi u sistem i čiji se sud ne zasniva (niti može da se zasniva) na dugotrajnom i temeljnom poznavanju njenog rada. Istovremeno, takva procena je suprotstavljena proceni bivše direktorke, a koja svoj sud, suprotno novoj direktorki, zasniva na višegodišnjem praćenju rada nastavnice. Zbog prethodno navedenog nastavnica zauzima konfliktnu poziciju spram nove direktorke. Drugi izvor nepoverenja proizilazi iz načina komunikacije. Nova direktorka se oslanja na pisanu komunikaciju, dok se paralelno odvija i usmena komunikacija između njih. I ovo predstavlja odstupanje od obrasca koji je postojao za vreme bivše direktorke, koja je sa akterima koristila jedan kanal komunikacije, i to najčešće usmeni. Dodatnu konfuziju proizvodi nesaglasnost između komunikacionih kanala, gde direktorka usmeno prihvata dogovor, dok ga u pisanoj komunikaciji odbija. Konačno izvor nepoverenja predstavlja i izostanak podrške u prikupljanju administrativnih podataka potrebnih za podnošenje zahteva, koji se odnose na godine radnog staža. Obratimo pažnju na reči nastavnice „Idi *sama* u PIO fond". Ovakvu direktorkinu poruku nastavnica interpretira kao odsustvo podrške, a koje stoji u kontrastu sa podrškom koju nastavnica povezuje sa bivšom direktorkom.

Napomenimo i da ono što je značajan aspekt, a koji će se u punoj snazi pokazati u okviru analize aktuelnog funkcionisanja sistema delatnosti jeste učešće Sanje u različitim aktivnostima na nivou sistema, a koje bilo direktno, bilo indirektno doprinosi reprodukciji objekta sistema. U ovoj situaciji, upravo se uloga Sanje identifikuje kao ključna u pružanju podrške nastavnici da istraje u odluci da konkuriše za napredovanje u zvanju. Na ovaj aspekt Sanjine podrške vratićemo se u narednom poglavlju.

Obratimo pažnju da je identična interpretacija situacije između nastavnice Une i nove direktorke prisutna i kod drugih članova kolektiva, pri čemu smo kao ilustraciju izdvojili Sanjinu perspektivu. Uočimo da postoji negativna evaluacija direktorkinih aktivnosti od strane Sanje, koja je uokvirena konstrukcijom „ona je htela Uni da napakosti".

> Sanja: Ona je podsticala roditelje da pišu... „Niste se obratili, pa zašto..." to je bilo zato što je htela Uni da napakosti... (NR, kancelarija PP službe)

Pravilo ukinutih ekskurzija i nepoverljivost prema menjanju prakse

U okviru ranijeg funkcionisanja sistema postojale su prakse oko kojih je postojalo neslaganje na relaciji direktorka - kolektiv, kao na primer, prethodno opisano, pitanje organizovanja ekskurzija za učenike. Utvrđeno pravilo odnosilo se na izostanak date prakse, pri čemu se sa takvom postavkom deo kolektiva nije slagao. Sa dolaskom nove direktorke, praksa se revidira i uvode se ekskurzije za učenike. Važno je da obratimo pažnju da je dakle reč o praksi koja je postojala i na nivou sistema, a postoji i na nivou brojnih drugih. Aktivnost direktorke koja se odnosi na menjanje pravila, kako se čini, trebalo bi da „pridobije" deo kolektiva, imajući na umu da je upravo ukidanje ekskurzija praksa sa kojom se deo aktera nije slagao. Međutim, aktivnost ne proizvodi željeni efekat. U pokušaju razumevanja razloga otpora aktera, možemo primeti da, sa jedne strane, novo pravilo nije bilo predmet pregovaranja, nego se nameće. Sa druge strane, interpretacija može ići u kontekstu drugih praksi nove direktorke, zbog čega se sveukupno prema njoj i svemu što ona uvodi razvija nepoverenje.

> I onda nekako, znaš, kreneš sad da preispituješ da li to Branka nije htela ili nije mogla i zašto ova sada to radi? Znači, da li ona zapravo time pridobija nas, ili pridobija roditelje, ili zapravo radi za školu. I onda negde nekako ti sad, jako je teško da izvagaš sad kao: „Vau, ekskurzije", zvuči primamljivo, ali opet svi mi poznajemo Branku i sigurni smo da sve te godine koliko toga nije bilo, nije bilo s razlogom. I onda, nekako, opet se vraćam na to, ne možeš odjednom da nešto uneseš u jedan kolektiv da kažeš: „E, ovo je sada dobro, da, ovo je sada dobro. Vi do sada niste imali pojma šta je dobro." Ja sam to tako doživela. Znači, ja sam sad sve te promene doživela kao da smo mi bili u nekom kazamatu, znači, u nekom zatvoru, gde smo bili, ono, ovakvi, nije nam se dalo ni da mrdnemo, ni da nešto, ne znam, ni da uradimo, i sad nam je odjednom ona nekako... (I-PN, Irena)

> Tipa, ne znam, eto, recimo te situacije gde, mislim mi smo imali neki način rada koji, ako se i sa nečim nismo slagali, mi smo to negde prihvatili. Mi, recimo, nismo imali ekskurzije ovde. Direktorka je imala tu neki stav po tom pitanju i nekako smo se i mi to, mislim, prihvatili smo to tako. Onda je odjednom ona došla i kao, sad, to može. I sad, za nas je to bila novina.

> I čudno. Koliko god je to možda, recimo, bilo dobro za decu, bilo okej za nas. Za nas je to bilo nešto novo. I sad, ne znam kako sad to odjednom može? (I-RN, Lana)

Obratimo pažnju kako se uvođenje nove prakse u nekom smislu tretira kao narušavanje slike bivše direktorke. „Kao da smo bili u nekom kazamatu...” i sada nova direktorka dolazi kao „spasilac”. Akteri imaju poverenja u bivšu direktorku i na ovoj liniji dolazi njihov otpor praksama direktorke, a koji istovremeno ima i značenje čuvanja ugleda bivše direktorke.
Iz ugla aktera, pridržavanje Brankinog modela rada je „dobar način”. Iako su nastavnici puno radili, razvijena je teza da je tako nešto „ispravno”, da „treba da budu odgovorni”, „da treba da se zna ko šta radi” i slično. Za njih, ovakav način rada znači „biti nastavnik”. Odstupanje od ovakvog modela rada, a u smeru u kom ga oblikuje nova direktorka dovodi do otpora u toj meri da se nastavnici ne osećaju kao nastavnici, „ne žele da budu nastavnici u školi” sa ovakvim modelom rada.

> Zato što nisam podržavala te stvari koje su se desile, i meni se dopada ovo kako smo radili sa Brankom, i dopada mi se kako radimo sa Jovanom, ne zato što ja sad njih gotivim, nego zato što jednostavno mi je okej taj način. Smatram da treba da budem odgovorna, smatram da treba da se zna ko šta radi, smatram da ne treba da ono što ti neko kaže doživiš kao neku kritiku, u smislu da te neko sad omalovažio, već da ti je prosto rekao: „Ej čekaj stani, razmisli, možda to nije tako dobro.” I nekako mi to sve sa njom nije... nije išlo u onom smeru u kojem bih ja želela da idem kao nastavnik u nekoj školi. (I-PN, Irena)

<u>Intervencije u sastavu kolektiva: otkazi i dolazak „direktorkinih ljudi”</u>

Vidljiva promena do koje dolazi sa novom direktorkom ispoljava se i u elementu zajednice.

Postojeća praksa podrazumevala je zaštitu nastavnika vezano za različite aspekte, pa tako i u pogledu zasnivanja radnog odnosa/produžavanja ugovora, tj. „znao se red”. Međutim, sada taj „red” nije poštovan i u nekom smislu, situacija je postavljena tako da se neki drugi akteri „dovedu” u školu. Na ovaj način, jasno je, (verovatno) dolazi do narušavanja homogenosti kolektiva, a s obzirom da se (verovatno) ne primenjuje prethodni kriterijum pažljivog odabira kadra i da je sada na snazi novi kriterijum „direktorkini ljudi”. Ovu situaciju interpretiramo u kontekstu razvoja sekundarne kontradikcije između pravila i zajednice.

> Neke koleginice koje su otišle na porodiljsko, nije im produženo... (I-PN, Stefan)

> E to su ljudi, to je to, tu smo se mi negde poremetili, jer neki su zaboravili da u prosveti sedam godina je bila zabrana zapošljavanja, pri tome kad god je pušteno nešto, ja sad ne znam taj mehanizam, ali ja znam da direktor nema prava da raspiše konkurs, a da nije konsultovano školsku upravu, Ministarstvo ili bilo koga odatle, sa višeg nivoa. Znači, nemaš prava, da vi, ti jesi odgovoran za primanje, a za raspisivanje konkursa treba ti odobrenje. I ti ljudi su godinama radili u školi, na primer, sad ne pričam o ovim mediokritetima, ali to se podvuklo i takav stil, su godinama radili marljivo i ćutali i čekali svojih pet minuta, da i oni dobiju za stalno. Mislim, opšte poznato da u školi 98% je žena, to su devojke koje čekaju i da se udaju i da rađaju, znači ipak im je važno da imaju stalan posao zbog trudničkog, porodiljskog. Bile

su strpljive. Odjednom, i bilo je neko pravilo kada je Branka bila, zna se ko je došao pre koga, koliko godina je tu, da li se pokazao, dokazao i tako dalje, i bilo je nekog reda što se tiče primanja. Odjednom su shvatile, one koje su došle juče, prekjuče, da mogu samo da budu dobre s v.d., I da one budu, a da ove žene koje su šest godina i više, na čekanju, da one mogu da dobiju i otkaz, što se i desilo. (I-RN, Svetlana)

Jako me, mislim, posle toga je počelo to što je počelo, davanje otkaza. To su jako ružne stvari. Da tim ljudima koji tu rade, odjednom daješ otkaze, prekidaš radne odnose, trudnice ne vraćaš. Mislim, mi smo imali neku hijerarhiju, nije hijerarhiju nego... (I-PN, Dušica)

Mislim, to davanje otkaza ljudima i dovoditi svoje ljude, mislim svoje ljude... Dovoditi ljude, mislim da je 2-3 meseca radila, za to jako malo. (I-PN, Dušica)

Znači, ona ako je došla ono u početku novembra, novembar, decembar, došla je nova godina. Znači za dva meseca uspela da da otkaz silnim ljudima. (I-PN, Olivera)

Istraživač: Šta bi bile neke situacije sa v.d. koje biste izdvojili?
Olivera: Pa kažem eto, davala je otkaz tim učiteljicama u boravku i to je mene povredilo jer ja znam te učiteljice, moj kabinet je preko puta boravka. Znam te učiteljice, da ne kažem, neke su kao stvorene za rad sa to malom decom, ali kao stvorene, kao da ih je neko postavio tu, znači, rođene su za taj posao. I ona daje otkaz, znači, da bi izgurala nešto svoje, zaposlila neke svoje ljude. Dobro, u redu, to se dešava, ali ne može sada da se gazi preko ljudi. Mislim, sve u redu da bude v.d. direktor, ali valjda treba da postoje neki period, da ona ode da vidi kako te učiteljice rade, na koji način, neka ih oceni. Postoji, znači ček lista, znači... (I-PN, Olivera)

Otkazi nastavnicima grade jedinstvo u kolektivu, a članovi koji su tom situacijom ugroženi, osećaju podršku od strane ostatka kolektiva. Obratimo pažnju da se pružanje podrške zasniva kao odgovor na nepravednu situaciju, a ne na „prijateljske odnose".

Emilija: Međutim nikad ja nisam ni pitala za mišljenje, ali u momentu kada sam ja dobila otkaz krajem decembra... Onako sam bila, ne besna, sad zašto da budem besna, nego više sam imala utisak, pa čekaj mislim to nije korektno, nije ljudski. Ne sad zbog para, nije problem novac. Zaradiću privatno pet puta više nego... Nekako imam osećaj da nikad tako ne bih ja postupila, ali ne mogu da polazim od sebe. I ništa, mislim ja to njoj nisam ni zamerila, mislim da se svađam, potpuno bespotrebno. E onda sam ja videla neverovatnu podršku koju nisam uopšte očekivala, jer oni su to povezali sa direktorkom koja hoće mene da otpusti. Oni su tu nemoj da brineš, mi ćemo se...
Istraživač: A ko su to oni?
Emilija: Jovan i Maja, svi sa kojima radim. Svi profesori, učitelji. Nekako su, nije da kažem da su bili angažovani u smislu da sad pišu peticiju, niti sam to očekivala, ali su bili podrška. Znači Jovan me je čak i pozvao tokom zimskog raspusta, i rekao čim nešto saznam zvaću te. Prilično, kažem ti, van toga da se mi družimo, da idemo zajedno na posao, znači samo što se vidimo na poslu, meni je to bilo baš lepo. Pritom, to je veoma kratko vreme. Znači ja sam u

tom trenutku tu tri meseca, tri četiri meseca. Tako da to mi je bilo iznenađenje, i onako sam se osetila kao, okej, dobro ja to radim čim je takva povratna informacija. (I-PN, Emilija)

Odnos prema novim instrumentima i odnos prema zatečenim instrumentima

Instrumenti, kao element koji posreduje odnos između subjekta i objekta, takođe je bio predmet revizije. U ovom segmentu analiziraćemo podatke koji se tiču uvođenja novih instrumenata, kao i odnos prema zatečenim instrumentima.

Uvođenje novih instrumenata: situacija „obrasci"

U okviru novina koje nova direktorka unosi u funkcionisanje sistema, izdvajaju se novi instrumenti rada, tzv. „obrasci".

Pa recimo meni konkretno su neke promene koje su u tom trenutku bile potpuno bespotrebne. Primera radi na polugodištu smo dobili neke potpuno nove obrasce koje treba da popunjavamo sada kao izveštaje. Čemu? Mislim zaista čemu? (I-PN, Irena)

Irena: Znaš... ja dobijem tabelu, pa ja objedinim svoje odeljenje... Ne. ja treba da unosim ocene... Srpski... Pa spisak... Engleski... Pa to sve piše u elektronskom dnevniku... Sve... sve te tabele pišu tamo... Ne pada mi na pamet da prepisujem stvari... Živimo u pećini... Bože me sačuvaj... (NR, kancelarija PP službe)

Sa psihologom i pedagogom škole vodila sam nebrojano mnogo „usputnih" razgovora u kojima bi mi pojašnjavali neku situaciju koju isprva nisam razumela. Deo tih razgovora odnosio se i na „obrasce". U nastavku je dato Sanjino pojašnjenje statusa pomenutih obrazaca u sistemu.

Istraživač: nastavnici mi pominju da je v.d. donela neke obrasce, ali ne razumem o kojim obrascima se radi, možeš li da mi pojasniš?
Sanja: šta je tu... kontekst je tu važniji... nije donela obrasce nego mi smo navikli da radimo jedan sistem, a ona je ceo taj sistem iz X [anonimizovano] škole htela ovde da prebaci kod nas, potpuno je drugačije od nas... I onda kao šta će nam veće... Bilo je jedno veće i tad je rekla - zašto se sastajemo... I onda sam ja odreagovala da je to četiri puta godišnje i da je jako važno da se oni međusobno čuju, da čuju kakve probleme svako od njih ima i da je to jedna vrsta učenja i na taj način izlaze na kraj i šta je mera, da se negde čuju... Ne govorimo o imenima dece, a i govorimo, ali da to ima smisla i da je to bio kvalitet ove škole. Oni su smatrali [misli na direktorku i njenog pomoćnika Marka] da je to gubljenje vremena i da sve treba da se ubaci u tabele... Međutim te tabele nisu primenjive... Znači sve one podatke iz elektronskog dnevnika što možeš da povučeš učitelji su trebali da upisuju u tabele... I onda smo shvatili da to oni nisu pravili za nas, jer tamo ima nešto što je baš za X [anonimizovano, ime škole] bilo specifično, jezici drugačiji... I onda se na tom odeljenskom veću učitelji pobunili - radiš dupli posao... Sve su to podaci iz dnevnika... Ona kao da olakša, ali ništa nije bilo olakšavanje... To je bilo... To je bilo jedno od veća... Njoj je suština bila da se mi ne sastajemo, nema potrebe...

> Jedan besmisao potpuni, jedna forma... I sve je bila forma... Sve kod nje je bila forma. (NR, kancelarija PP službe)

Budući da sam identifikovala uvođenje oruđa i u okviru funkcionisanja sistema za vreme Branke, od značaja za razumevanje bila mi je perspektiva pedagoga vezano za različit prijem od strane kolektiva kada oruđa uvodi bivša direktorka spram toga kada to čini nova direktorka. Citat u nastavku ilustruje našu razmenu vezano za ovu temu.

> Istraživač: koliko sam razumela, Branka je predložila horizontalnu razmenu među nastavnicima, da posećuju časove jedni drugih?
> Nevena: tako je.
> Istraživač: i oni su to prihvatili, a onda je došla v.d. i tražila da rade po novim obrascima, čemu su nastavnici pružili otpor... Zanimljivo mi je da razumem zašto se neke stvari prihvate, a neke ne...
> Nevena: videćeš, ti obrasci ničemu ne služe, baš ničemu i nema logike... Ne znam zbog čega bi sad nešto duplirali samo da bi tamo neko negde nešto imao, da bi se negde prikazalo... Ljudima olakšalo... A šta olakšalo... Bolje da se svi čujemo... I tu se i mnogo toga nauči, u toj priči, kako je neko došao do nekog rešenja... Onda mi znamo... Sanja i ja znamo tu decu, pa da njihove priče pratimo, da znamo šta se desilo sa tim detetom, nekada mi znamo dete, a nigde se ne pominje... to su dragocene priče koje mi čujemo na odeljenskom veću... To je živa reč nezamenjiva... Videćeš, baš su besmisleni ti obrasci... I onda oni pod parolom da olakšamo radi, kad pravi izveštaj da ona može samo da kopira... Meni se to nije svidelo... Ja sam ovu tabelu osmišljavala, rekla Jovanu šta mi treba i onda je on prilagodio taj obrazac potrebama našim, gde ćemo na jednom mestu imati sve informacije o odeljenju, o uspehu, o vaspitnim merama, izostancima itd. To smo mi sami... (NR, kancelarija PP službe)

Navedeni citati ilustruju pokušaj uvođenja obrazaca koji bi rad učinili efikasnijim. Umesto da se sastaju i na većima prolaze uspeh i vladanje, obrasci mogu da zamene datu praksu. Međutim, obratimo pažnju da uvođenje novog instrumenta prati otpor i to iz tri smera. Najpre, nastavnici primećuju da je u pitanju „dupli posao", to jest da informacije koje treba da unose u obrazac već postoje u elektronskom dnevniku. Setimo se opisane norme „štitimo leđa", gde je bivša direktorka kroz različite aktivnosti nastojala da „sačuva čoveka", pa i u kontekstu zaštite od (nepotrebnih) zaduženja. Drugo, obrasci koji su dati nastavnicima nisu modifikovani spram specifičnosti škole nego su preuzeti iz direktorkine bivše škole. Uvid u nepažljivost u konstruisanju obrazaca kod aktera takođe dovodi do otpora, budući da su naviknuti na temeljan pristup u radu bivše direktorke. I pogledajmo ključnu zamerku koju formuliše psiholog škole Sanja. Obrasci se uvode kao zamena većima, odnosno sastancima nastavnika. Kako Sanja to vidi ovo je pitanje suštine ili forme, odnosno upotrebne i razmenske vrednosti rada. Posebna pažnja biće posvećena odnosu prema administrativnim obavezama u okviru aktuelnog funkcionisanja gde će biti jasnije zašto značajan se značajan otpor javlja pri predlogu usmeravanja na administrativne zadatke.
I konačno, kada poredimo praksu uvođenja oruđa u periodu Branke i u periodu v.d. direktorke, uočavamo sledeće elemente. Oruđe koje se uvodi je smisleno za aktere - „obrazac je prilagođen potrebama" i uvode ga akteri koji uživaju poštovanje u kolektivu i čijim odlukama kolektiv veruje. Sa

druge strane, otpor se beleži u slučaju kada instrument nije smislen, nije prilagođen kontekstu, a što je povezano sa činjenicom da se radi o novom akteru kojem funkcionisanje sistema nije poznato.

Kritika zatečenih instrumenata: „sajt joj se ne sviđa"

Prva javna aktivnost nove direktorke, tri dana po stupanju na poziciju, na nastavničkom veću, jeste kritika instrumenta čiji je autor dotadašnja pomoćnica. Time se pred kolektivom istovremeno obezvređuje proizvod prethodnog modela i njegov nosilac. Obratimo pažnju da se zamerka izriče javno, u suprotnosti sa normom koja se odnosi na to da se zamerke upućuju nasamo. Istovremeno, primetimo da zamerka dolazi od aktera koji u sistemu nije izgradio status autoriteta, a u onom smislu da akteri njegove aktivnosti doživljavaju kao legitimne.

> Dušica: I onda se desilo nastavničko veće. Da. Tad mi je pomenula još kao eto na sajtu je pročitala..., a njoj se sajt baš ne sviđa. Ja kažem: „Pa mislim sajt je u principu stvar ukusa." A druga stvar mislim meni se mnogo više sviđaju jednostavniji sajtovi, da ti vidiš gde šta možeš, nego oni komplikovani, pa klikni ovde, pa klikni ovde, pa je tamo. I meni je u principu važno da imaš sve što je potrebno. A sad da li je on estetski ovakav ili onakav.
> Istraživač: I to se sve dešava par dana nakon što je...
> Dušica: Da, to se dešava tri dana po njenom dolasku. I ja kažem: „Menjajte, uostalom, apsolutno imate pravo na sve to, niko vas ne primorava da održavate, dosta je nešto bilo šta. I ovaj, s kim ćete vi sarađivati." Na nastavničkom veću se povela priča oko sajta, ali na mnogo ružan način. Na način kako sajt škole ništa ne valja. (I-PN, Dušica)

> Pa meni je uvek to, to je prosto, kako bih ti rekla, ružno je reći, ali neinteligentno da tako postupiš. Da kaže da prethodni sajt ništa ne valja i ništa ne vredi, a zna da ga je uređivala zamenica direktora. To mi je prosto ono, kao spoji dva i dva, to se ne govori čoveče, sve i da tako misliš, možeš da kažeš... (I-PN, Emilija)

<u>Zajedničke karakteristike promena u elementima</u>

Osvrćući se na promene u elementima koje su obrađene, možemo primetiti njihovu obuhvatnost, budući da zahvataju više elemenata. Drugi upadljiv aspekt uvođenja promena je njihova neuvremenjenost, iz ugla aktera. Naime, kako akteri to doživljavaju, potrebno je da „neko želi da nauči kako je to pre funkcionisalo", da se najpre „prilagodi sredini", da se „ustali" pre iniciranja promena. Ovakvo reagovanje kolektiva moguće razumeti s obzirom na opisanu normu prijema novih aktera u kolektiv. Novi akter u sistemu se prima kao neko ko najpre treba da nauči kako se radi, pre dobijanja zaduženja i angažovanjem u aktivnostima koje doprinose reprodukciji objekta. Kada datu normu primenimo na poziciju direktora, norma dobija oblik zahteva da se sa promenama sačeka, pre nego što se nauči „kako sistem funkcioniše".

> Ja sam imala vrlo razumevanja i rekla sam, dobro, kakva god, naš kolektiv je jako dobar i nekom će biti vrlo lako da se prilagodi tom kolektivu. Međutim, ovaj nisam osetila to da neko želi da nauči, da želi da to funkcioniše kao što je pre funkcionisalo, nego je hteo da nametne

svoje neke manire koji su vrlo diskutabilni i za moj pojam vrednosti nisu bili odgovarajući. (I-PN, Maja)

Ja sam pristalica toga da kada ti dođeš u neku sredinu, ti moraš da joj se prilagodiš, a ne ovako da dođeš i da sve izokreneš...
(...)
Moje lično mišljenje je da ne možeš doći u kolektiv i očekivati da su ti svi podređeni na kakvoj god da si poziciji.
(...)
Mi znamo šta nam je posao. Znamo šta treba da radimo. Znamo kako rešavamo probleme. Znamo kako međusobno komuniciramo. Znamo kakvi su nam roditelji. Sa kakvim slojem ljudi radimo. Znamo kakva su nam deca. Poznata su nam. Znamo su deca tu i blizu u vrtiću. Poznate su nam i te grupice koje nam iz vrtića dolaze. Znači, ne vidim razlog da se sada neko pojavi i da kaže ok, sve to što ste vi sad radili je dobro, ali sad ćemo ovako. Znači, ne može. Mislim, ne može da se implementira tako u tom trenutku za dva meseca kako si ti to sad osmislila i da to tako. Mislim, neće prosto. Možda. Možda da je, ali tu bi trebalo gomila strpljenja, vremena. Ali ona meni nekako ni izgledala kao neko ko bi... Mislim da je ona želela instant rezultate. A da joj se X [anonimizovano, ime škole], činio kao škola gde bi to mogla. U tom smislu, jer smo mi kao tako uigrani, imali smo dobru direktorku i sve . (I-PN, Irena)

Ako si već tako nešto hteo da radiš, onda si trebao da se ustališ, da budeš ne v.d., nego direktor, pa da onda takve neke stvari radiš. (I-PN, Dušica)

Osim kroz prizmu norme prijema novih aktera u sistem, ponašanje kolektiva možemo razumeti i spram legitimiteta koji model uspostavljen za vreme Branke ima svoj legitimitet u spoljašnjim validacijama. Osnov otpora iz ovog ugla kod aktera je osvešćen i može se obuhvatiti tezom da „ono što je dobro ne treba menjati".

Lana: To što smo mi ranije radili nije bilo loše, tako da, čak naprotiv, bilo je sjajno. Pa smo negde smatrali...
Istraživač: Što pokazuje...
Lana: Tako je. Pokazuje niz tih eksternih vrednovanja gde već godinama dobijamo tu četvorku. I nije u tom eksternom vrednovanju, dakle samo ta administracija, papirologija kojom se svi bavimo, nego i mnoge druge stvari utiču na tu četvorku koja je najviša ocena. Nije to lako. Nije to uopšte lako, ali opet, ono što je dobro ne treba menjati. (I-RN, Lana)

Istraživač: a šta je u njenim postupcima smetalo kolektivu?
Petar: ovo je ugledna škola, dva puta je dobila četvorku, dolaze ovi na praksu... Odjednom, to ne valja ništa, mi u X [anonimizovano, ime škole] radimo ovako... Čekaj... Šta je nama ovo... Toliko godina radimo i funkcionišemo i sad ispada da ne radimo ništa dobro... I to je ljude malo pecnulo... (I-PN, Stefan)

Opisano ponašanje aktera, otpor koji pružaju novinama možemo interpretirati kao način održavanja kontinuiteta u reprodukciji objekta. Uspostavljeni način rada „urezan" je u istoriju sistema, ugrađen

u svakodnevne aktivnosti i operacije aktera. Podrška nastavnici Uni da ne odustane od podnošenja zahteva za napredovanjem, čuvanje prakse veća radi praćenja „priča" konkretne dece i druge, sve su to aktivnosti koje su i ranije bile usmerene na isti objekat, a koje sada bivaju problematizovane.

Granica prema susednom sistemu roditelja

Kako smo videli u prethodnom poglavlju, zabeležene su aktivnosti bivše direktorke u održavanju granice prema susednom sistemu roditelja. Bilo da su u pitanju konflikti na relaciji roditelj-nastavnik ili tendencija proširivanja nadležnosti roditelja u sistemu škole, bivša direktorka je pred roditeljima štitila ugled nastavnika, odnosno održavala uspostavljen odnos nadležnosti između ova dva sistema. Doslednost u primeni ovih aktivnosti direktorke vodi konstruisanju norme na nivou sistema „čuvanja leđa". Predmet ovog segmenta biće analiza statusa pomenute norme u sistemu u kom rukovodeću nadležnost ima nova direktorka.

Kao ilustraciju situacija, a u cilju rekonstrukcije aktivnosti nove direktorke spram susednog sistema roditelja, osvrnućemo se na primere sa nastavnicama koji su delimično prethodno već izloženi. Naime, i situacija sa nastavnicom Svetlanom oko preispitivanja profesionalnih odluka i druga, sa nastavnicom Unom oko podrške profesionalnom razvoju imaju dodatni sloj, odnosno konflikt koji stoji u osnovi, a koji se tiče odnosa između njih, direktorke i susednog sistema roditelja. Osvrnimo se najpre na situaciju sa nastavnicom Svetlanom.

> To se odmah prepoznalo na tom početku, kada je bila priča sa Svetlanom, oko tog davanja ukora. Mislim... Šta znači rečenica, roditeljima: „Učiteljica je pogrešila." Znači, koliko god da si grešio, moje, kao nekog ko vodi ovu ustanovu, je bilo da te zaštitim. I moje je da pred tim roditeljima nikad ne izgovorim da si pogrešio. Šta ću ja tebi reći u četiri oka, gde si pogrešio, kako si pogrešio... Da vodiš računa da više svoje greške ne praviš... To je druga priča. Ali, javno, znači uvek, nijedan zaposleni u ovoj školi, javno nije bio izložen bilo ikakvom ruglu. Mislim, druga stvar, dala je ukor. Da li ja treba da preispitujem ukor jednog učitelja? Znači, do te mere... To je njeno. Ona je učitelj tom odeljenju. I ako je izrekla vaspitnu meru, apsolutno postoji razlog zašto je izrekla. Pritom, papire, ona je neko ko bez papira ne funkcioniše, mislim, ne radi ništa. I apsolutno ne sumnjam u nju. Da je s razlogom izrekla. Kakve to veze ima što su prvaci? Kakve to veze ima? To što su prvaci... znači mogu da šetaju po plafonu. Od prvog razreda se uče. (...) Znaš, neki red se znao, i sad odjednom taj red je pomućen. Niko nikad nije očekivao... Svi su znali da će biti na ribanju kod Branke, ako su nešto pogrešno uradili, ali da će to biti samo između Branke i njih. A sve ovo ostalo će biti zaštićeni, maksimalno koliko može da se zaštite. I nikad neće se stati protiv njih. I ovaj, kažem ti... I onda ova prva situacija sa Svetlanom, kad je bila, to je njih jako pogodilo. Jer, mislim, iole ako si inteligentan i pametan, kad staviš prst na čelo... Danas je to Svetlana, sutra mogu biti i ja. Što se i desilo posle toga. Sutra je bila Una, prekosutra je bio Milan, i tako je. Znači ređalo se. I ono što je najveća greška, to je da ti povlađuješ roditeljima. Ne može tebi roditelj da vodi školu. Zna se ko vodi školu. Ti možeš da saslušaš roditelje i da primiš njihove sugestije i savete, ali da ti oni vode školu, da ti radiš onako kako ti oni naređuju... Pa mislim to je propast. Ta veća većina je stavila prst na čelo i shvatila je čemu ovo vodi. I onda, kažem ti, mislim, sve je tako išlo, jedno na drugo se nadovezivalo. Znači, baš mi je bio mučan jedan

> period. Ja sam se pitala danima, znači, dokle bre više, kad će da stane? Je l' može da prođe jedan dan da se nešto ne desi? Znači, ovaj na ovoga, ovaj na ovoga, ovaj roditelj ovde...mislim, haos. Svaki dan neki haos, haos, haos. (I-PN, Dušica)

Obratimo pažnju da akteri očekuju od nove direktorke istovetne aktivnosti koje je imala bivša direktorka Branka - „koliko god da si grešio, moje, kao nekog ko vodi ovu ustanovu, je bilo da te zaštitim". Podsetimo se, Brankine aktivnosti bile su posredovane njenim procenama, tj. simboličkim instrumentima koje smo, kao takve, još tada identifikovali kao neprenosive na drugog aktera. No, bez obzira na taj segment i eventualno promišljanje njegovog prevladavanja, u ovoj situaciji, setimo se, nova direktorka je uspostavila reorganizaciju „jezgra" čime je „lišena" akumuliranog znanja o funkcionisanju sistema.
Sličnu situaciju sa novom direktorkom ima još jedna nastavnica, Una. Za razliku od prethodno opisane situacije gde direktorka navodnu „grešku" nastavnika iznosi javno, pred roditeljem, situacija sa Unom predstavlja ekstremniji oblik kršenja norme „štitimo leđa". Naime, prema navodima aktera, nova direktorka sugeriše roditeljima da prijave nastavnicu, odnosno sugeriše konkretne aktivnosti akterima susednog sistema suprotno normi „štitimo leđa".

> ...ona je bukvalno roditeljima savetovala da pišu inspekciji, kao: „A jeste prijavili inspekciji? Ili samo školskoj upravi? I zašto niste?". Mislim, da li je to stav koji ti, ovaj, treba da zauzmeš i da li na taj način braniš svog zaposlenog? Ja sam sto puta rekla: „Znači, ako imaš bilo šta da mi kažeš, ti jesi moj nadređeni, okej? Pozovi me. Razgovaraćemo. Ali ne možeš ti ispred roditelja da se postavljaš kao da roditelj ima potpuna prava, a ko nas štiti?" Mislim, ko mene štiti? (I-PN, Una)

> Sanja: Ona je podsticala roditelje da pišu... „Niste se obratili, pa zašto..." (NR, kancelarija PP službe)

Uspostavljena norma od velike je važnosti za aktere sistema, a u tom smislu i njeno kršenje izaziva izražene reakcije kod aktera. O bezuslovnosti važenja ove norme svedoči i upadljiva konstrukcija jedne nastavnice. Naime, „zaštita" se očekuje, pogledajmo, „čak i kada nisu u pravu".

> S tim da, naravno, i dalje smatram da je greška ta što je u pojedinim situacijama podržala roditelje. I što negde nekako nije stala na našu stranu. Čak i da nismo u pravu. Mislim da to negde... Ja ne kažem da ti sad trebaš roditeljima da kažeš: „Vi nemate pojma, nastavnica je u pravu." , ali mislim da negde treba da imaš neku veštinu da tom roditelju ukažeš da on nije u pravu... (I-PN, Irena)

Upadljiv segment kada je u pitanju interakcija sistema škole i susednog sistema roditelja jeste to što o situacijama vezanim za pomenute nastavnice znaju svi akteri i što je način na koji o njima pričaju vrlo sličan, često uz upotrebu istih konstrukcija. Iako na osnovu dostupnih podataka nemamo osnov za dalje tumačenje ovog nalaza, podaci prikupljeni u okviru analize aktuelnog funkcionisanja škole pružaju osnov da u ovim ponašanjima identifikujemo naznake onoga što je u aktuelnom funkcionisanju interpretirano kao poseban mehanizam regulacije tenzija, koji se javlja specifično u situacijama interakcije sa susednim sistemima. Ovom segmentu vratićemo se naknadno.

Dakle, kao što smo videli, aktivnosti bivše direktorke nisu nasleđene, odnosno prenete ili preuzete od strane nove direktorke. Bivša direktorka Branka ima aktivnosti „zaštite" kolektiva i sistema škole, odnosno održavanja uspostavljene granice između sistema. Pogledajmo sada kako akteri konstruišu aktivnosti nove direktorke.

> Znači, poklekla je, da kažem, poklekla je pritisku roditelja i htela je da bude sa roditeljima ortak i da to sve bude super kul, ali nauštrb onoga što se dešava sa nama. (I-PN, Una)

> Nekako je izostala podrška nastavnicima. Data je prednost roditeljima tim i takvim koji traže stvari koje im ne pripadaju, i nekako nastavnik ispada kriv, a nije kriv... To se ne bi smelo desiti... (I-PN, Lidija)

> ...to je prvi znak da sutra neće stati u odbranu kolege i kolektiva nego će svirati kako vetar duva, znači ako joj više odgovara da brani interes roditelja ona će braniti interes roditelja po cenu da nastavnik bude disciplinski gonjen ili ne znam, da bude suspendovan s posla zbog tih nekih bizarnosti, a zapravo pravi tok događaja se ne pominje nigde. Onda se to zatrpava, tako da je to nešto što je meni jako zasmetalo kod nje. (I-PN, Petar)

> Sanja: zato što smo se mi požalili na te roditelje... Ja sam i rekla da sam na tom sastanku... Odmah sam dočekala tu mamu i rekla sam da mi se ne dopada... Ovde su dali vetar u leđa toj mami... (NR, kancelarija PP službe)

> Sanja: znači ova prethodna direktorka je volela da učini roditeljima, ali je kršila zakon... I onda je iznajmila termine u maloj sali, dala njima i onda su roditelji ubacili decu u folklor... (NR, kancelarija PP službe)

> Sanja: to je bilo to, znači držiš te roditelje... a ovo je bilo privlačenje... i to u hodniku, naravno, može može... nastavnik je pogrešio... daj detetu... ja kažem, ali njima je samo do ocene, a ona - pa dajte ocene... (NR, kancelarija PP službe)

> I počela je, kako bih to rekao, da zarad te svoje funkcije direktora da se dodvorava roditeljima. Znači da je jednostavno, roditelj dođe u principu da ne dolazi da pije kafu i da kaže super, dolazi da kinji nekog nastavnika. U tim situacijama uvek je bila na strani roditelja. Da bi jednostavno smirila roditelja. U stvari je bila na suprotnoj strani od nastavnika. Još su naši nastavnici jakog karaktera, znaju svoj posao radni kako treba i znaju da su u pravu, a jesu u pravu, I onda je tu moralo doći do nekog nesporazuma. (I-direktor, Jovan)

Suprotno aktivnostima bivše direktorke, koja „štiti" nastavnika, nova direktorka hoće da bude „kul" sa roditeljima, da im „da vetar u leđa", da „učini", da se „dodvori" roditeljima. Ovakve aktivnosti nisu nezavisne od prethodno opisanih aktivnosti zaštite, nego su joj upravo suprotstavljene.
Tenzije do kojih dolazi vode izraženom reflektovanju promena u odnosu na prethodno uspostavljen odnos između elemenata sistema. Akteri međusobno dele situacije/zahteve roditelja kako bi procenili njihovu smislenost. Neki od primera zahteva koji roditelji upućuju dati su u isečcima ispod.

Sanja: Dolazi neki tata koji je muzičar i on hoće da njegova pesma bude himna škole... Prepoznali tog tatu na testiranju [Sanja ovde referiše na beleške sa testiranjima koje su važan resurs u njihovom radu, ovaj segment će biti obrađen u okviru analize aktuelnog funkcionisanja sistema delatnosti]... Pa dobro... Ja njemu kažem, a slušaj njeno - daj mi neku dvojku da te čujem... I ona crkla od smeha, oni su se našli tu... ne znam... Ja sam bila na udaru i nije lako suprotstavljati se tako otvoreno, stvarno mi nije bilo prijatno ali mi je bilo važno da osvestim šta ja neću da radim... (NR, kancelarija PP službe)

Sanja: tako da je tamo dobijena informacija da može, potpuno odokativno, neprofesionalno da se učini roditelju... Došli su ovde i pitali sekretara da li može. Ne može, nemamo mogućnosti za onlajn nastavu... Ona je otišla i rekla može. I onda je mama došla i predstavljeno joj je ko zna kako, da treba sa mnom da se dogovori... I onda sam ja rekla nije to moje mišljenje, to je zakonska stvar i nemate mogućnost za onlajn... I onda je ona tužila i napisala takve stvari o meni... (NR, kancelarija PP službe)

Sanja: znači taj papir to je njoj bilo važno i da napiše izjave... bez ikakvog... A nama je uvek važno da se razumemo sa tim roditeljima. Npr. mama koja stalno prijavljuje nasilje čim ocene nisu kako treba i sad mi to znamo... Osam godina znamo tu mamu... A ona kao - dajte te ocene... I onda ona to uzima kao apsolutnu istinu to što je mama rekla i po tome postupa. Ali ja kažem, to nije tačno, nije se to desilo... Nju to ne zanima... Nju zanima da ja pozovem roditelje da napišu izjavu šta se desilo... A gubiš silno vreme, ništa se ne rešava... (NR, kancelarija PP službe)

Nijedan roditelj nije došao da se žali da neko ne drži nastavu, da ne objašnjava deci kako treba, da ne zna svoj predmet. Tu nije bilo. Ali je bilo: Pera udario moje dete, a taj Pera je i prošle godine, i kad su bili u prvom razredu, on je njega pesnicom u stomak i tako, ono kreće unazad sedam, osam godina. Ali se sad reaguje, zato što sad se može da se reaguje. Došla je dobra, fina žena koja će to da reši. I onda nerealne želje roditelja. Neću da dete ide u školu, hoću da ide onlajn, zato što ne može da se prilagodi odeljenju, ne može da ustane ujutru rano, i tako dalje. To su sada sve problemi porodice i uopšte stila vaspitanja je tu najviše imamo problem. (I-RN, Svetlana)

Kao što vidimo u primerima koji se tiču himne škole i onlajn nastave, zahtevi roditelja, i nakon dodatnog promatranja, školski akteri ocenjuju kao neprimerene, neprofesionalne i neusklađene sa zakonom. U tom kontekstu, kao rešenje opstaje zadržavanje prethodno uspostavljenog odnosa i granica među sistemima.

Izostanak aktivnosti „zaštite" i sa druge strane, prisutnost aktivnosti „saradnje sa roditeljima" ima nekoliko posledica. Najpre, kolektiv identifikuje da su uspostavljeni odnosi nadležnosti uzdrmani „roditelji kreću da budu glavni u školi". Druga, ne manje važna posledica tiče se doživljaja na nivou kolektiva koji odlikuje nemir i osećaj nezaštićenosti, odnosno odsustva podrške direktorke.

Pa, u tom trenutku ti pomisliš, ovo sutra može i meni da se desi. Dakle, vrlo je očigledno da nemaš podršku. (I-RN, Lana)

> To je kad sam videla najezdu roditelja je to kad sam videla taj neki stavi i da sad oni kreću da oni bukvalno budu glavni u našoj školi samo što ne uđu u učionice da kažu: „ej sad ću ja da uradim čas da vidiš kako se radi" e to je taj moment neki kad su oni prešli granicu. (I-PN, Maja)

Još jedna implikacija ovih aktivnosti koja će postati vidljiva u narednom periodu, jeste dramatično povećanje vanrednih prosvetnih inspekcija.

> Kada dolazi roditelj odatle, mi imamo inspekcije, to je skoro svakog dana. To je tada izazvano. Kako koji roditelj je došao, tako se išlo roditeljima niz dlaku, protiv kolega. I samo je to pokrenulo jednu lavinu takvih roditelja koji nisu želeli ni da pričaju, ni sa učiteljima, odeljenskim starešinama, ni sa PP službom, pravo kod direktora, jer ona sve rešava, ona je fina, jedna pozitivna žena. (I-RN, Svetlana)

Konačno, osvrnimo se na još jedan segment. Dakle, kao što smo videli na osnovu nalaza, u poslednjim godinama Brankinog rukovođenja školom, dolazi do promena u njenim nadležnostima i u pogledu održavanja granice sa susednim sistemom roditelja. Naime, Branka se sve više povlači iz ove nadležnosti, a zadatak „filtera" prebacuje na nastavnike. Podsetimo se da je kvaternarna kontradikcija sa sistemom roditelja već tada bila u eskalaciji. Dodatno, važno je obratiti pažnju na to da akteri, kada pružaju otpor aktivnostima nove direktorke u ovom segmentu, ne referišu na model održavanja granica kakav je postojao na kraju Brankinog rukovođenja, već zahtev postavljaju spram standarda uspostavljenog tokom perioda „zlatnog doba". Ovaj aspekt biće važno imati u vidu prilikom analize narednog perioda, kada se pred novim direktorom takođe postavljaju zahtevi „zlatnog doba", dok se zanemaruje stanje sistema u poslednjim godinama Branke, kao i posledice sa kojima sistem ostaje nakon perioda nove direktorke.
Rezimirajući ovaj segment, možemo primetiti da je došlo do promena u obliku nadležnosti prema susednom sistemu. Od uspostavljanja granica i „zaštite" aktera i škole, nova direktorka uspostavlja saradnju sa susednim sistemom, u nekom smislu ga „poziva da uđe" u sistem škole. imajući u vidu da Brankine aktivnosti u ovom domenu odnosa sa susednim sistemom nisu bile posredovane instrumentima koji bi ih učinili prenosivim, iako nije bilo moguće predvideti smer promena, činjenica da dolazi do promena jeste predvidiv ishod.

Delegitimizacija: kako kolektiv konstruiše novu direktorku

Aktivnosti bivše direktorke na nivou sistema imaju status norme, a u kontekstu nove direktorke one se postavljaju kao model ili merilo koje posreduje procenu njenog rada. Naime, kolektiv upravo spram uspostavljenih normi iz prethodnog perioda izvodi evaluaciju aktivnosti nove direktorke. U ovom odeljku pokazaćemo najpre kako uspostavljeni legitimitet služi kao kriterijum za procenu ponašanja, a zatim ćemo se osvrnuti na to kako kolektiv konstruiše ciljeve datih direktorkinih aktivnosti.

Autoritet ne proističe iz pozicije

Nova direktorka u sistemu automatski postaje direktorka i oslanjajući se na datu poziciju, angažuje se u aktivnostima koje se normativno vezuju za datu poziciju.

> Ona je bila „ja hoću ovako i ovako", a to je nešto suludo, dečije. „Od sad kod mene je to tako", a u stvari to nema nikakvog smisla. I sad kao ona hoće da bude autoritet, a u stvari je smešno.
> (...)
> Funkcija direktora, to je nekako važno, a ona pojma nije imala o poslu direktora škole. (I-direktor, Jovan)

Međutim, obratimo pažnju, iz ugla aktera, sama pozicija ne uslovljava automatski i prihvatanje autoriteta koji se za nju vezuje. Za aktere je „važno" ko je direktor, odnosno kako se rukovodi sistemom. Autoritet se gradi na osnovu ostvarenih ishoda.
Dok je za bivšu direktorku važilo da je „držala sve u malom prstu", nova direktorka, „ne zna", i osim toga nije ni „zainteresovana" da nauči, „nije htela nikog ni da pita".

> Ja mnogo više cenim ljude koji nešto ne znaju, a hoće da nauče, nego one što ne znaju ništa, a prave se da znaju sve. A s njom [misli na novu direktorku] je to bilo... (I-PN, Dušica)

> ...ili ne znam, mnoge stvari se menjaju i u propisima i tako nekim stvarima, ali nekako je delovala nezainteresovano za svoj posao tu, a ona je ta koja bi trebalo da drži pod kontrolom sve.
> (...)
> Mnogo nekih stvari na koje mi nismo navikli da se dešava. Možda tako neke škole funkcionišu, mi nismo mogli. Nama je smetalo i kada direktor ne zna neke osnovne stvari, kao koga sazivam... (I-PN, Lidija)

> Pritom neuka, ne zna, nema pojma. Ja kažem, ok, nije problem. Došla sam, ne znam ništa. Imala je mesec dana fore, imali smo zimski raspust. Da dođe u školu ili da neka odnese hardware kod kuće, neka ispregleda sve i tako dalje. (I-PN, Olivera)

> Pa meni je broj jedan nestručnost. Ja sam imala vrlo razumevanja i rekla sam, dobro, kakva god, naš kolektiv je jako dobar i nekom će biti vrlo lako da se prilagodi tom kolektivu. Međutim, ovaj nisam osetila to da neko želi da nauči, da želi da to funkcioniše kao što je pre funkcionisalo, nego je hteo da nametne svoje neke manire koji su vrlo diskutabilni i za moj pojam vrednosti nisu bili odgovarajući. (I-PN, Maja)

> Istraživač: Kada kažeš, Svetlana, nekompetentna osoba dolazi, šta pod tim podrazumevaš? Po čemu si ti videla da ona nema kompetencije za tu ulogu?
> Svetlana: To se iz aviona vidi. Da bi bio lider i rukovodilac jedne škole, bilo koje ustanove, ajde sad smo školstvo, ali u bilo kojoj kompaniji, moraš da daš lični primer. To je prvo da budeš stručan. Ajde da kažemo da možda nemaš iskustva kao rukovodilac, ona je isto žena,

kao i svi mi iz prakse, iz učionice. Ali svakako sa rukovođenjem, a to znači da ako si spreman da rukovodiš, možeš da budeš spreman i da učiš. Znači prvo da možeš da imaš volju da to znaš. Ako i nešto ne znaš, odmah moraš da pogledaš, da pročitaš, da konsultuješ. Prvo to. (I-RN, Svetlana)

Krenulo je onako, ne znam, ona mi je delovala mnogo neozbiljno Mina, nekako primetio sam da je ona došla tu da bude direktorka škole, da je to funkcija koja je direktor, to je nekako važno, da ona pojma nije imala o poslu direktora škole. Ona nije znala gde se nalazi, mislim znala je gde se nalazi, ali što se posla tiče, ona tu ništa nije znala.
(...)
Ona [misli na v.d. direktorku] na nastavničkom veću ne zna šta treba da kaže, vidi se da nije nikad radila, i to je okej, ja to razumem, znači da nisi radila nikad kao direktor, ne, okej, ali ona nije htela nikog ni da pita. (I-direktor, Jovan)

Kolektiv je kod direktorke Branke posebno cenio i to što je direktorka bila upućena u dešavanja u školi, kako pedagog Nevena za nju kaže, Branka je bila „radoznala" za ono što se u školi dešava. Nova direktorka, prema navodima aktera, nije se „udubljivala" - „nikada se nije predstavila ni deci ni roditeljima.

Sanja: znači taj papir to je njoj bilo važno i da napiše izjave... Ne zna roditelje, ni zašto... A nama je uvek važno da se razumemo sa tim roditeljima. (NR, kancelarija PP službe)

Maja: i ja se sećam... Ona kad dođe, ona je samo sa telefonom u ruci i tako šeta po hodniku... (EB, kancelarija PP službe)

Druga stvar, lični primer, znači da dolaziš na vreme na posao, možda i pre svih. Ona je dolazila u pola 11. Niko je ne vidi kad uđe. Nikada nije sišla u učionicu. Nikada se predstavila deci ni roditeljima. To mi je smetalo. Ja sam rekla mojim đacima dobili smo novu direktorku, zove se tako i tako i očekivala svakog dana da prođe i da poželi, ne znam, deci, srećan početak ili tako dalje. Znači to je odličan primer. Da dolazi na vreme na posao. Da se vodi računa, da li je škola čista. Da li neko ima neki problem. Da li treba nešto da se nabavi. (I-RN, Svetlana)

Upadljiv aspekt njenog ponašanja je i to što je u školi ostajala kratko, na svega par sati, opet, ponašanje koje predstavlja suprotnost bivšoj direktorki.

Sanja: Dođeš u 11 i izađeš u 13h... (NR, kancelarija PP službe)

A neozbiljnost dolaska na posao... To mi je isto bilo strašno. Ujutru je gužva, pa ću ja da dođem u 11. Otići ću dva jer je i popodne gužva. Da, e to mi je bilo onako prvo. I prvi utisak je bio, ajde to sam isto pokušala da obradim, kada nije došla na upoznavanje. Znači, trebala je na jednom nastavničkom veću da dođe i ona je rekla, ne, ja imam proslavu u drugoj školi i nije se uopšte pojavila. Da, vrlo neozbiljno, vrlo neprofesionalno. Znači, ljudi koji čekaju da vide, da upoznaju nekog jer je to za nas vrlo važno sad, ko će da bude i da ona tako

> neozbiljno... I sve je bilo tako neozbiljno, sve je bilo nešto. A, lako ćemo to i to. Ja ne volim to. (I-PN, Maja)

> Dolazi na posao oko 11... Kako god je to nekako nebitna stvar, u stvari čekaj malo, pa mi... jesi direktor, ali čekaj malo... (I-direktor, Jovan)

Iz prethodno opisanih stavki koje se tiču izostanka direktorkine zainteresovanosti za dešavanja u školi i kratkog vremenskog perioda koji je tokom dana bila u školi, jasno je i da izostaju aktivnosti kontrole rada nastavnika. Akteri su navikli, odnosno imaju očekivanje direktorkinih aktivnosti i u ovom pogledu.

> Sanja: nastavnike niko nije kontrolisao, oni su mogli da ne drže časove... (NR, kancelarija PP službe)

> Ona nije došla da obiđe kabinete, nije došla da prođe kroz školu, da vidi šta se radi. Nijedan jedini put. (I-PN, Olivera)

Akteri u svom doživljaju rada direktorke odlaze u krajnost, tako da njen rad opisuju kao da „ništa" nije ni radila. Ovakve evaluacije suprotstavljene su prethodno analiziranim promenama u različitim elementima sistema.

> Jovan: šta je ova direktorka radila četiri meseca?
> Sanja: ništa...
> Maja: švrćkala se... (EB, kancelarija PP službe)

Ekstremni u proceni kvaliteta rada direktorke, akteri sveukupno dovode u pitanje njenu kompetentnost. Situacija na koju se naslanjaju prilikom izvođenja ove procene je vođenje nastavničkog veća. Naime, nastavničko veće je propisani oblik rada, kome je stoga i svaki akter iz nastavnog kadra više puta prisustvovao. Na osnovu ovoga, za aktere je neobjašnjivo nesnalaženje direktorke u ovom zadatku, a imajući na umu njeno prethodno angažovanje u nastavi.

> Pet godina si u školi, ma i dve da si. Ti ako sediš, kol'ko god da te nešto ne zanima na veću, ti slušaš, to mora da uđe u uši da znaš...mislim da bi svako nakon pet godina... bi mogao da uzme da povede sednicu nastavničkog i odeljenskog veća... Svako od nas. Znači to nema veze koji predmet predaješ, znači da, da da daš one osnovne stavke da se prozoveš da, znaš, da se to... Ona? Ništa. Mislim, ja, ja stvarno ne znam odakle je ona došla s kojim pravom i to je došlo u ovu školu. Znači stvarno je bilo...toliko neko...ali to je perfidno nepoštovanje i stavljanje sebe iznad. Znači sve ona smejanja, u stvari te ona ne konstatuje, radi sve šta hoće, pa zato je Jovan... [referiše na Jovanovo podnošenje ostavke na mesto pomoćnika]on je odma' to video. (I-PN, Vesna)

> I ono što nam se posle toga desilo je dolazak jedne nekompetentne osobe da bude na čelu škole, koja je, da kažem, od bilo kog našeg kolege početnika tri stepenika ispod. (I-RN, Svetlana)

Konačno, za aktere posebno problematičan segment predstavlja i to što direktorka prilikom izveštavanja o svom radu iznosi navode koji nisu tačni.

> Ovaj, umm, dve tri stavke tu, te ovaj što je dao donaciju nešto što je...Mi svi gledamo, nemamo pojma. Sve ono što smo mi radili, ona radi. Napisala, kao u svom izveštaju da je ona radila. Znaš ne znam, tim za inkluziju...ona u životu nije bila, nije ni...znaš nijedan tim nije sastavila. Kod nas nije ni bila. Sve što treba realno, ne tražimo mi nikakve lovorike, ali to nije tvoje, to je rad škole... (I-PN, Vesna)

Pitanje sumnje kolektiva u integritet aktivnosti nove direktorke beleži se i u slučaju aktivnosti kojima direktorka obezbeđuje materijalne resurse za školu, kao i u situacijama predlaganja načina rešavanja nekih pitanja koja se tiču škole.

> Kako smo odjednom dobili ono električno zvono? Kako smo sad odjednom dobili donaciju za, ne znam, salu, i tako dalje. (I-PN, Irena)

> Prvi Savet roditelja je da se ona predstavlja savetu roditelja, meni su to roditelji preneli, mnogo me je bilo sramota, gde je ona pričala, hvalila se o privatnom životu, i da je ona tašta X [anonimizovano], da je njena ćerka udata za X [anonimizovano], i da će taj X [anonimizovano] nama da radi promociju škole. I da naša škola nije uopšte vidljiva, mi nemamo sajt, mi nemamo promociju, mi ništa ne radimo, mi nismo nigde vidljivi, i zato je ona došla da sve to stavi preko X [anonimizovano]. To je stvarno bilo ispod svakog nivoa. (I-RN, Svetlana)

U okviru analize prethodnog perioda funkcionisanja sistema, obradili smo i aspekt međuljudskih odnosa, kao i aktivnosti koje ga podržavaju, poput organizovanja izleta i druženja. Interesantno je da nova direktorka takođe adresira ovu komponentu i predlaže „druženje". Međutim, opet, aktivnost ne ostvaruje željeni cilj. „Druženje" je, kako se sećamo, propratni efekat rada. Odnosno „druženje" može, i poželjno je da postoji, ali tek nakon što su zadaci završeni.

> Sunčica: Na prvom tom nekom veću kaže ona: „Družićemo se, izlazićemo u kafane". Mislim sve to lepo i treba ali mi to ne ide...
> Istraživač: Ali gde je rad...
> Sunčica: Da da... Daj prvo da vidim ovo što je važno, pa lako ćemo mi da izlazimo i da se družimo. (I-PN, Sunčica)

> Ali mislim da njen način funkcionisanja i njen, ja ženu ne poznajem, ali njeno prvo onako predstavljanje i način na koji je ona krenula ne priliči školi. Znači mislim da prosto, ovo je škola... to bi išlo u nekom baš mladom kolektivu. To ljudi nemaju pojma i onda im je svejedno. Ipak ovde su stvarno nastavnici, ja vidim koliko ovde ima pedagoških savetnika i ljudi koji stvarno znaju šta rade, znači kažem ti najviše sam naučila u ovoj školi. I njima da prodaješ priču najvažnija je kafana, pa nije čoveče, radiš u školi, ne može da ti bude, kao

idemo mi da izlazimo. Znaš to je onaj momenat hoću da budem dobra s vama na taj način, koji je pogrešan. (I-PN, Emilija)

Slično tome, u sklopu međuljudskih odnosa, akteri međusobno koriste nadimke (ovaj segment će biti obrađen u okviru analize aktuelnog funkcionisanja sistema), dok na pokušaj prisnosti direktorke, akteri reaguju otporom. Za odnos prisnosti, kako akteri to vide, potrebna je zajednička istorija, koje ovde nema. Osim toga, razlika koju identifikujemo može poticati i od uloge koju direktorka zauzima, to jest, ni prema bivšoj direktorki nije zabeležena upotreba hipokoristika od strane drugih članova kolektiva (obraćanje ostaje titularno i punim imenom), odnosno potencijalno, prigovor se navodi zato što je ovakav način obraćanja rezervisan samo za međusobno obraćanje članova kolektiva.

Ja sam videla da ona žena nema šlifa, i da ja ne bih tako, ali ko sam ja da se sad tu uplićem. I da prosto ima neke momente koji nisu profesionalni. Znači ja joj ono donosim ne znam šta, i ona kaže „Važi, važi" (2x zvuk ljubljenja). Mislim vidi me drugi put u životu i ono kao dobro, i ja vas... (I-PN, Emilija)

Sanja: I sa njene strane, pritom ona kao ima dobar odnos sa tobom... „Sanja, ti znaš da ja tebe volim"... Rečenica koja je potpuno besmislena. Direktorka koja je tek došla.
(NR, kancelarija PP službe)

Maja: sa prošlom direktorkom prvo upoznavanje „cmok"... (EB, kancelarija PP službe)

Uspostavljene norme rada koje sada deluju kao model kojim se procenjuju direktorkine aktivnosti, imaju potporu koja dolazi iz susednih sistema („na eksternoj evaluaciji [škola] dobila maksimalnu ocenu"). Dakle, uvođenjem novog modela rada, iz perspektive kolektiva, dovodi se u pitanje prethodni, a za koji postoji potvrda efektivnosti. Istovremeno, upravo spoljašnja validacija akterima služi kao ultimativni argument za osporavanje direktorkinih aktivnosti. Argument spoljašnjeg vrednovanja („mi imamo četvorku na eksternoj, mi znamo") jedan od argumenata koji se dosledno javlja kod većine članova kolektiva. Na ovu ujednačenost, odnosno pokušaj rekonstrukcije njene izgradnje, vratićemo se u narednom segmentu.

Mislim razumem i nju kao nekoga ko je želeo da se dokaže, pokaže i unese neku novinu, ali ako je ovo škola – kako sam ja informisan, koja je na eksternoj evaluaciji dobila maksimalnu ocenu... Znači tu su bili neki viši ljudi, većeg, većeg nivoa stručnosti i znanja i svega ostalog da to procene i rekli su da je to vrh lestvice. To je ono što smo pričali malo pre – ajde da onda nađemo nešto drugo da promenimo, jer je to sve dobro... E sad, u potpunosti razumem kolektiv i kolege, čekaj pa neko se mučio za to. Neko je gubio vreme za to, dane, mesece, godine... A Vi zato što ste došli, zato što želite neku inovaciju, da li da demonstrirate kolektivu svoju veštinu ili nešto drugo, tako naprasno želite da promenite to nešto što valja – a pritom dolazite iz škole sa eksterno nižom ocenom od ove. E onda mora da postoji debelo obrazloženje i način i da se ubedi kolektiv da se to odradi. A toga nije bilo. (I-PN, Petar)

„Njoj je bilo stalo do toga da bude direktor”

U skladu sa do sada izloženim nalazima, direktorka unosi promene u svim elementima sistema, od pravila, instrumenata, zajednice do podele rada. Međutim, kako se čini objekat delatnosti kako je ustanovljen u prethodnom periodu, ostaje nepromenjen. Cilj direktorkinih aktivnosti, kako ga kolektiv opaža je „funkcija”, to jest da „sedne u direktorsku fotelju”. Podsetimo se da smo analizirajući poziciju bivše direktorke identifikovali upravo suprotno, tj. da Branka „nema kompleks direktora”.

> A pri tome, neko ko nije učestvovao kao naša škola, ni u kakvim projektima, ne zna šta se dešava, nije se raspitala ko je ova škola, njoj je u cilju samo da sedne u direktorsku fotelju i da odatle... Pri tome se stalno selfie fotografisala i stavljala na svoj profil. Znači, jedan nivo, šund nivo, palma, pink, happy, i ne znam, postoje još neka tako TV stanica. To je taj nivo bio. (I-RN, Svetlana)

> Ona došla tu da bude direktorka škole... Njoj je najvažnija bila funkcija, znači da je ona direktor škole. (I-direktor, Jovan)

> Što ona tako reaguje, što smo mi nju provalili na keca, što se kaže, znaš i onda stvarno, mislim ti ženo... „Ja sam htela malo da budem učiteljica. Sad sam malo htela da budem direktorka.” Ma nemoj... tako bilo... (I-PN, Vesna)

Aktivnosti direktorke, u obliku u kom su rekonstruisane, nisu u funkciji reprodukcije uspostavljenog objekta sistema. Međutim, s obzirom na obim promena, hipotetički, promene elemenata bi postepeno, tokom vremenom vodile i promenama u načinima na koji se objekat delatnosti konstruiše i doživljava. S obzirom na ograničeno trajanje perioda rukovođenja nove direktorke do promena u objektu nije došlo, a ovaj iskaz ostaje na nivou teorijskih pretpostavki.
Deo kolektiva ne delegitimiše njene aktivnosti u potpunosti, interpretira ih u kontekstu njene pozicije i zadržavanja iste. Naime, nova direktorka je postavljena kao vršilac dužnosti direktora u mandatu od najviše šest meseci (prema odredbama u ZOSOV-u), i u tom kontekstu njen cilj je da „obezbedi” da prilikom glasanja bude izabrana. Njene aktivnosti, kako se čini, sugerišu da je njena perspektiva načina „obezbeđivanja” podrške kolektiva kroz uvođenje promena - pored opisanih, akteri navode i novo električno zvono, nove zavese, donacije za školu. Međutim, promene se kritikuju po nekoliko osnova. Za početak, kritikuju se promene s obzirom da nisu prethodno dogovorene, odnosno što nisu bile predmet pregovaranja na nivou kolektiva.
Potom, promene se kritikuju s obzirom na to što, kako se čini, nisu deo neke šire vizije, nego su sporadične.

> Znači bila je samo namera da se sajt škole promeni a nigde plana. Znači za sve što se radi mora da postoji plan i program. Ja ne mogu da kažem danas ću da radim atletiku, sutra ću da radim košarku, prekosutra šta mi padne na pamet, ne može, ne može. Znači planira se – septembar merenja, oktobar atletika i onda u okviru toga pravim program. Aha, danas ćemo trčanje kratke staze, tehnika niskog starta to to, pa srednje staze, pa duge staze, pa postepeno sve to da se radi, da to ima nekog smisla. A ne možemo s brda s dola, e sad ću da promenim sajt, pa

> promenila sam sajt pa šta ću sad novo, da ajde promenim klimu tamo u zbornici i to, pa ću na nastavničkom veću reći evo promenila sam vam klimu, nije vam bila očišćena pet godina. To nije način za mene. (I-PN, Petar)

I konačno, primetimo da i bez prethodnih nivoa, promene kao takve su predmet osporavanja, a s obzirom da nova direktorka najpre treba da se „ustali", kako smo videli, pre uvođenja promena. Ovaj nivo osporavanja je i najizazovniji s obzirom da bi direktorka, paradoksalno, kroz uzdržavanje od aktivnosti, dobila podršku kolektiva, dok, ona radi suprotno kao što vidimo, i nastoji da zadobije podršku kroz aktivnosti.

Otpor i konstituisanje kolektivnog subjekta

Uvođenje promena u elementima sistema i njihov nesklad sa prethodnim oblikom datih elemenata, dovodi do toga da akteri počinju da verbalizuju/ekspliciraju način na koji su elementi ranije bili oblikovani. Interakcija koja se odvijala u sistemu sada postaje vidljiva, a upravo ovu aktivnost interpretiramo kao jedan od koraka u funkciji odbrane postojećeg modela funkcionisanja. Smer promena koje uvodi nova direktorka se, iz perspektive aktera, formuliše se kao zajednički problem, odnosno problem koji se tiče čitavog kolektiva. U ovom odeljku pokušaćemo da rekonstruišemo razvojni tok otpora kolektiva, od formulisanja problema do aktivnosti usmerenih na njegovo rešavanje.

U sistemu delatnosti škole svaki akter obavlja niz aktivnosti (i operacija). Ključni trenutak kada dolazi do otpora aktera, jeste kada oni prestaju da vide povezanost tih aktivnosti sa motivom delatnosti, odnosno kada dolazi do gubitka ličnog smisla. Uvođenje promena, a za koje akteri ne vide vezu sa objektom, oni sami opisuju kao promene koje se „kose sa njihovim načelima i principima".

> Istraživač: Zašto je to bio toliki šok? Šta je ono što kolektiv gubi sa odlaskom Branke?
> Lana: Gubi taj mir. Gubi neku... Bože, sad kad kažem stabilnost... Tek sad shvatam kako to zvuči. Ali zaista jeste tako. Nekako... Navikli smo na neki način rada i sad odjednom se to menja. Koliko god da smo dali šansu i koliko god da sam bila spremna da će biti promena, nekako smo to svi jako teško podneli. Valjda te promene koje su se desile nisu bile u skladu sa onim što mi vrednujemo i što su u ovoj školi neguje i gaji godinama. Pa smo verovatno zato negde pružili, na neki način, mogu i da kažem, otpor prema svemu tome, jer se to negde kosilo sa našim nekim načelima i principima. (I-RN, Lana)

Akteri na manje ili više intenzivan način opisuju ovu situaciju. Od onih koji su manje ekstremni u opisu, o tom periodu govore kao o periodu kada je škola bila „negativno mesto za rad", kada je atmosfera bila „napeta, zategnuta".

> Nezadovoljstvo, znači, prvo sa tim, znači, kad vidim koleginice koje plaču, koje odlaze, pa onda isto, kada je dala otkaz koleginici s tehničkog, koja je samohrana majka, da bi opet zaposlila neku svoju koleginicu, pa ne znam, i tako dalje. Znači, a to se sve nekako dešavalo u tako nekako kratkom vremenskom periodu, da smo mi svi bili zatečeni. Aj što smo bili

> zatečeni, nego što, jednostavno, nije mi se dopalo. Baš je, onako, stvorila mi je neki osećaj nelagode i neraspoloženja. (I-PN, Olivera)
>
> Ljudi su bili razočarani, atmosfera u školi je bila onako napeta, zategnuta. (I-direktor, Jovan)

Međutim, mnogo su češći oni navodi koji situaciju opisuju kao izuzetno intenzivnu, a u onom smislu, da je gubitak ličnog smisla u toj meri izražen, da akteri razmatraju napuštanje sistema.

> Kad neko neprofesionalan uzme nešto u svoje ruke pa nije ni svestan koliko štete može da načini za tako mali vremenski period zapravo. To da li je bilo, je l' tako, od novembra meseca do marta meseca... Znači, veruj mi, škola je postala sasvim jedno drugo mesto. Mesto gde sam ja zaista pomišljala da ako se tako nastavi i, ne samo ja, znam i nekolicinu svojih kolega, da će otići iz te škole jer je to toliko bilo jedno negativno mesto za rad, nepovoljna klima... (I-PN, Una)
>
> Nekako sam prvi put pomislila da... Kada nisam imala tu podršku iza sebe. Čak sam pomislila da... Ne znam da li je taj posao zapravo za mene. Nekako, (zastaje) Bože, šta ćeš da me...(smeh) Prvi put sam pomislila da odustanem od svega toga. (I-RN, Lana)
>
> Jer su tada mnogi od njih stavili prst na čelo i rekli: „Ako ovo ostane, ja idem iz ove škole." (I-PN, Dušica)

Osim za nastavnike, ovu ekstremnu poziciju gubitka smisla vezujemo i za psihologa škole, Sanju, koja, kao i neki nastavnici, razmatra napuštanje sistema. Posebno je važno da obratimo pažnju na Sanju zbog njene uloge u aktivnosti pružanja otpora, kao i kasnije, tokom funkcionisanja sistema za vreme novog direktora Jovana.

> Sanja: znači taj papir to je njoj bilo važno i da napiše izjave... bez ikakvog... Ne umem da ti objasnim čemu sam se ja toliko protivila... Znači uopšte nema smisla... Ne zna roditelje ni zašto... A nama je uvek važno da se razumemo sa tim roditeljima.
> (...)
> Ali ja kažem, to nije tačno, nije se to desilo... Nju to ne zanima... Nju zanima da ja pozovem roditelje da napišu izjavu šta se desilo... A gubiš silno vreme, ništa se ne rešava...
> (...)
> Moj problem je što ja u to ne verujem da ispunjavam zadatke nečije... I onda sam ja rekla, ja više to neću da radim... Ne želim to da radim, jer ja vidim da to nije dobro.
> (...)
> Sanja: Odlučila sam, pošto sam jako dugo bila volonter, jer ako tad nisam pristajala na neke stvari koje su meni i mom vrednosnom sistemu važne, onda nisam htela ni ovde... Neću ni da radim u školi ako treba... (NR, kancelarija PP službe)

Obratimo pažnju, bez obzira na gubitak ličnog smisla, sistem nastavlja sa funkcionisanjem/reprodukcijom objekta, odnosno akteri se angažuju u aktivnostima i operacijama

u skladu sa svojim nadležnostima. Kako sami navode, oni su bili u „grču", ali nastava, kao i aktivnosti prijema studenata na praksu, se regularno odvijaju.

> I to je kod nas izazvalo veliko nezadovoljstvo i mi smo, da kažem, od kraja novembra do februara, marta, bili u jednom grču, u jednoj specifičnoj situaciji, gde je sam mislila samo da izađemo, da isplivamo i da nastavimo normalno da radimo. To ništa nije bilo normalno. (I-RN, Svetlana)
> (...)
> Vidim da je gore [„gore" su kancelarije PP službe i direktora] bila blokada rada. Ali zato je sve funkcionisalo što se tiče nastave. (I-RN, Svetlana)

> Istraživač: a šta se dešava sa nastavom u kontekstu ovog događaja koji se odnosi na dolazak v.d.?
> Petar: ja sve to obavim... I to me plaši... Ljudskije bi bilo da me više pogodi... A ovde kao u mašini, samo radiš, radiš, radiš... Staviš sa strane. Što u stvari uopšte nije dobro... Kao da ni mi to ne doživljavamo na pravi način... (I-PN, Petar)

Formulisanje zajedničkog otpora nije se javilo odmah. Umesto toga, beleže se individualni odgovori na promene, a interakcija u okviru sistema je na nivou koordinacije.
Promene prva uočava Sanja, što nije neobično, s obzirom na prostornu povezanost rukovodstva i PP službe (kancelarije su jedna do druge), ali i funkcionalnu, u formi „jezgra", koje je preoblikovano. Sanja prva ulazi u „konflikt" sa novom direktorkom i prva joj govori „ne", odnosno ispoljava otpor.

> Sanja: Ja sam toliko bila nezadovoljna treći dan kad je došla ta nova direktorka... Ljudi su po svojim učionicama to nisu ni osećali... ona je bila sve fino, onako kao na slavu da si došao, kao aha ahaha a ovamo je radila ružne stvari... Na primer to za roditelje, ona nikad nije štitila nastavnika nego je podsticala roditelje da tuže... I onda kada je dala te otkaze, pogotovo ženi koja radi u boravku, jedna Sara, koju svi obožavaju i deca i roditelji... Tek tada su se učitelji osvestili... Ja nisam pričala svoje utiske... (NR, kancelarija PP službe)
> (...)
> Sanja: Ja sam sa njom ušla brzo u konflikt jer nisam htela da radim nešto što je bilo na štetu drugog deteta... rekla sam „ne mislim da je to ispravno" i onda je ona rekla „moraćeš", i ja sam rekla „ne"... (NR, kancelarija PP službe)

Sanja, iako je identifikovala promenu, o njoj ne priča sa drugim akterima.

> Sanja: Meni je trebalo tri dana da shvatim... Meni prvo telo reaguje, pa onda osvestim... Ja sam se mnogo loše osećala, pa kao čekaj šta je... Valjda nisam ni htela da osvestim. E onda sam osvestila, ali sam ćutala... Neko drugi bi rekao, šta te briga... A ja sam stvarno mislila da ovaj kolektiv ne zaslužuje da neko bude estradan... (NR, kancelarija PP službe)

Obratimo pažnju da Sanja svoj prigovor, iako ga ne deli sa drugima, formuliše u ime kolektiva - „kolektiv ne zaslužuje...". Takođe, upravo kroz navođenje perspektive hipotetičkog aktera „neko bi rekao, šta te briga" prepoznajemo Sanjinu snažnu povezanost sa objektom delatnosti, a istovremeno

možemo primetiti i naznake njenog posebnog statusa u okviru aktivnosti pružanja otpora, o čemu će naknadno biti više reči.
Isti oblik ponašanja beležimo i kod Jovana, koji u tom trenutku ima ulogu pomoćnika direktora. Ova dva aktera, u početku nisu razmenjivala svoja individualna iskustva.

> Sanja: A Jovan kad je bio pomoćnik, ja nisam ništa htela da mu govorim za moj utisak, a tako mi nešto bilo teško... i kaže on meni, jel ti znaš ono što ja pomislim, ja kažem, ja sam to znala i pre nego što si pomislio... jel i ti misliš... tako smo mi razgovarali... (NR, kancelarija PP službe)

Naredno vidljivo „ne" direktorki, dolazi od Jovana, koji daje ostavku na mesto pomoćnika direktora.

> I on je rek'o: „Ja ovo ne mogu." I mi kao: „Ma daj Jovane." Mi smo prvo mislili da on preteruje, Mi nismo ga uopšte dobro shvatili, ozbiljno... ajde znaš... „Ma daj Jovane." Međutim posle vidiš da ono on stvarno, ovo, ovo, ovo. Ko zna kol'ko nam on toga nije pričao i na kraju on kaže: „Ja iz ovog izlazim, jer ja stvarno ne mogu ovo." Onda smo ga tu podržali. (I-PN, Vesna)

> Nisam hteo da učestvujem u nečemu čemu ne verujem. (I-direktor, Jovan)

Postepeno, akteri, iako sami (još uvek) nemaju konfliktne situacije sa novom direktorkom, počinju da primećuju promene i situacije koje se dešavaju njihovim kolegama.

> Videlo se, ne pričaju jedni sa drugima, preskače se PP služba, ne staje se na stranu kolega, nego protiv... I to se osetilo, mi se raspadamo, to je bio glavni uzrok. (I-PN, Stefan)

Do sukoba dolazi, kao što smo videli relativno brzo, a upravo zato što nova direktorka relativno brzo uvodi promene. Sukobi su, istovremeno, učestali, a upravo zbog obuhvata promena koje nova direktorka uvodi.

> Ta veća većina je stavila prst na čelo i shvatila je čemu ovo vodi. I onda, kažem ti, mislim, sve je tako išlo, jedno na drugo se nadovezivalo. Znači, baš mi je bio mučan jedan period. Ja sam se pitala danima, znači, dokle bre više, kad će da stane? Je l' može da prođe jedan dan da se nešto ne desi? (I-PN, Dušica)

> Jako je lako, eto, to sve što se godinama gradilo i koliko je škola bila renomirana, na imenu, na glasu, znači, sve se urušilo za tih par meseci, i to je zaista katastrofalno (I-PN, Una)

> I onda je došlo do raspada sistema i to su svi videli da je dovoljno pet meseci obezglavljene škole da se sruši kao kula od karata. Da sve ode... (I-RN, Svetlana)

Iz pozicije kolektiva, preispitivanje sukoba se razrešava relativno brzo. Naime, sukob se dešava između istaknutih članova zajednice, „omiljenog kolege" i nove direktorke. U tom kontekstu,

kolektiv se vrlo brzo identifikuje sa kolegom -„Jovan je isti kao ja, ja se ne poistovećujem sa njom, nego sa njim". Osvrnimo se sada na neke od primera koji su zabeleženi.
Za početak, pogledajmo reakciju drugih aktera na Jovanovo davanje otkaza na poziciju pomoćnika direktora.

> I mislim da je to bio jedan potpuno pogrešan pristup prema nekim osobama koje su za nas jako važne. Recimo, to je ta situacija kada je Jovan bio pomoćnik direktora, pa onda prestao da bude pomoćnik direktora. Jovan je neko ko je član kolektiva i Jovan je neko ko spada u grupu omiljenih kolega da tako kažem, bez sad nekog onog favorizovanja i ono da delim ljude na dobre ili loše. Ali ja ne znam da se Jovan ikom zamerio. Nikada nisam čula da je Jovan nekoga uvredio. Nikada nisam čula da je Jovan povisio ton na nekoga. Mislim, mi njega poznajemo i nekako znamo što da očekujemo jedni od drugih. I kada ti sad nekako napadneš nekog našeg, to ću onda sutra biti ja, prek' sutra će biti Sunčica, u četvrtak će biti Sanja. Ja naravno da ću da očekujem isto to, da će se to desiti i meni, i naravno da ću imati izvesnu dozu otpora, revolta prema tome, jer Jovan je neko koji je isti kao i ja. Znači ja se ne poistovećujem sa njom, nego sa njim.
> (...)
> Nekako mi se čini da je ta situacija sa Jovanom bila nešto što je možda onako poprilično povuklo većinu nas. Možda ne baš klasičan okidač, ali jeste nešto što mi je nekako onako baš bilo... Jer mi svi nekako znamo njega. Znamo koliko je on odgovoran i znamo kako on može da radi. (I-PN, Irena)

Dakle, Jovana akteri „poznaju", znaju „šta mogu da očekuju od njega". Odnosno, ukoliko Jovan daje otkaz, to znači da je „ozbiljno".
Drugi primer odnosi se na situaciju postupanja sa nastavnicom Svetlanom koja je istaknuti član kolektiva. Kao i u prethodnom primeru, akteri daju podršku koleginici, u ovom slučaju kada je u pitanju profesionalna autonomija.

> Pa nije mi se dopalo, evo konkretan primer da navedem, sa koleginicom i vladanjem, da li ukorom, ne znam sad šta je bilo tačno. Dakle u tom momentu sam apsolutnu podržala kolegu, jer smatram, a i generalno u školi svi... to se negovalo, da je nastavnik taj koji je apsolutno upućen u sve i najviše ima prava da bilo... da on proceni situaciju. On će uvek najbolje proceniti situaciju. Naravno da ćemo mi, ostali ili dati svoje mišljenje, savet, ali je nastavnik taj koji treba da donese odluku konačnu. Dakle, da li se mi slažemo sa tim ili ne, mi to treba da poštujemo, ali ćemo uvek naravno reći: „Ne mislim da radiš dobru stvar", a taj nastavnik je neko ko će da preseče. Dakle, nisu ljudi u ovom kolektivu... većina, takvi da će se onako, tvrdoglavo, slepo držati onoga što su rekli. (I-RN, Lana)

> Sanja: I onda se desilo da je jednu učiteljicu, Svetlanu... Ona je učiteljicu na koju smo stvarno ponosni, na njen vrednosni sistem, da roditelj bude stvarno presrećan... Ona stvarno savršeno to uradi... (NR, kancelarija PP službe)

Podsetimo se u ovom kontekstu i promena u elementu zajednice, a do kog dolazi usled aktivnosti davanja otkaza i „dovođenja svojih ljudi".

> Sanja: Ljudi su po svojim učionicama to nisu ni osećali...
> (...)
> Sanja: I onda kada je dala te otkaze, pogotovo ženi koja radi u boravku, jedna Sara, koju svi obožavaju i deca i roditelji... Tek tada su se učitelji osvestili... (NR, kancelarija PP službe)

Konačno, akteri su osvestili i reaguju na situacije koje se dešavaju između Sanje i nove direktorke.

> Istraživač: Vesna, kako se razvija ideja da morate da reagujete, odnosno, da v.d. mora da ode?
> Vesna: Ja sam to gledala sve preko Sanje. Mislim ni meni ona uopšte nije odgovarala i znam da bi sigurno mi ušle u konflikt kad tad. Al' nekako bi, mi kad smo... imali svoju učionicu pa odeš dole pa zaboraviš, a ona ovde, ona mislim da bi poludela... (I-PN, Vesna)

Opisane reakcije kolektiva na situacije koje se dešavaju njihovim kolegama možemo razumeti kao izraze saosećanja, a koja se zasnivaju na izgrađenim dobrim međuljudskim odnosima, kako smo ih označili u prethodnom periodu funkcionisanja sistema.
Obratimo pažnju da akteri, iako su pokrenuti ponašanjima direktorke prema članovima kolektiva, u osmišljavanju situacija koje se dešavaju identifikuju sistemski problem. Odnosno, od saosećanja, prelaze na identifikovane pravila sistema koji su suprotstavljeni takvim ponašanjima. Konačno, pitanje problema se generalizuje, tj. ne radi se o tome što neku situaciju ima neki kolega, u onom smislu da je to izolovan slučaj, izolovanog kršenja pravila, već naprotiv, to se može desiti bilo kome od njih, tj. kršenje pravila može postati sistematsko.

> Istraživač: Ali ako ti nemaš lično problem sa njom, i vidiš da kolega ima...
> Lidija: Ali to je i moj problem, zato što bismo svi u nekom trenutku došli na red. Mislim da smo svi toga bili svesni da to nije da ima nešto lično protiv koleginice, nego je ona samo trenutno u tom problemu. Pa je posle došla druga, tako bismo svi u nekom trenutku imali isti problem koji ne može tako da se rešava. I sve i da, mislim, ne kažem, možda je moguće, sigurno, da pogreši i nastavnik i u tom slučaju postoji i način da se reaguje i drugačije se reaguje nego ovako. A ovde nije bilo, nije bilo do nastavnika ili do učitelja nego do te neke želje, čini mi se v.d. direktorke da udovolji roditeljima, da ih odobrovolji. (I-PN, Lidija)

> Ali opet kažem, sa druge strane ne možeš baš da se opustiš zato što negde, mislim, kako bih rekla, kad vidiš šta se dešava ili se desilo nekom tvom kolegi, a da pritom, recimo, znaš da je to neko ko je okej, ko ne bi, da tako kažem, ni sebi napravio taj problem, znači, tog tipa i da onda neko postupi protiv njega, onda nekako ne možeš da, kao: „Okej, ja ću samo da radim i to je to.". (I-PN, Irena)

Kako akteri zaključuju, „nije bilo do nastavnika", već do direktorkine želje da „udovolji roditeljima". U ovim navodima možemo da primetimo i da članovi zajednice anticipiraju dalje zaoštravanje tenzija, odnosno kvaternarne kontradikcije sa sistemom roditelja. S obzirom da se radi o sistemskom problemu/objašnjenju situacija, individualni konflikt sa direktorkom, a kada je u pitanju odnos sa susednim sistemom, takođe polako postaje zajednički konflikt sa direktorkom.

Pre nego što nastavimo sa analizom razvoja otpora, vratimo se na deo citata koji se odnosi na prvu interakciju između nove direktorke i bivše pomoćnice. Tada, kao što se sećamo, bivša pomoćnica novoj direktorki ukazuje na to da se radi o „uigranom" kolektivu. Deo koji je izostavljen, a koji je sada relevantno da navedemo, odnosi se na „upozorenje" bivše pomoćnice da će do problema u funkcionisanju doći ukoliko se naruše međuljudski odnosi.

> „...Došli ste u sjajan kolektiv. (...) Ali ste isto tako došli u kolektiv, budete li ga kao žar drmnuli i raširili žar na sve strane, on će da izgori. Znači, morate ga držati kao celinu. Jer čim date širinu da jedan ode tamo, drugi ovamo, treći tamo, to se lomi. To već nema suštinu." I ja kažem: „Imate jako lepo iskustvo sa Vašom školom i sa Vašom direktorkom, šta je radila i kako vas je podelila i kako ne valja ništa." I ja kažem: „Samo nemojte tu priču primeniti ovde i Vi nećete imati apsolutno nikakve probleme." Međutim, ona je uradila sve suprotno od toga. (I-PN, Dušica)

I upravo, kao što smo videli, konfliktne situacije sa pojedinačnim akterima, odnosno izostanak aktivnosti kojima direktorka „drži kolektiv kao celinu", pokreće kaskadu događaja koja dovodi do formulisanja zajedničke konfliktne situacije, odnosno zajedničkog problema.
Pored anticipacije posledica po zajednicu, akteri anticipiraju posledice i po objekat delatnosti. Akterima „ne uliva poverenje" i „uplašeni su... kako će škola da funkcioniše".

> ...Mogu iz svog primera kad je mene zvala „pa evo ja sam se brzo uklopila za mesec dana" mislim školska godina je različita u svakoj svojoj fazi od prvog septembra do prvog septembra i ne možeš ti tu da budeš siguran da si se snašo nakon mesec dana. Treba da prođe krug ili dva pa da kaže „E sad kad..." I to mi nije ulivalo neko poverenje da će ona u svaku situaciju detaljno da se udubi... (I-PN, Sunčica)

> Uplašio sam se za tih mesec dana, uplašio sam, svi su bili uplašeni, ja sam bio zabrinut kako će škola da funkcioniše, na koji način. To su neki poslovi koji treba stvarno da se odrađuju. Sad iz ovog ugla [misli na svoju novu poziciju direktora škole] ja ne znam kako bi ona sprovela probni završni ispit. Ja uopšte ne mogu da zamislim kako bi to izgledalo. (I-direktor, Jovan)

Dakle, akteri najpre imaju individualna iskustva sa direktorkom. Potom se situacije sa direktorkom dešavaju različitim akterima i kolektiv to počinje da primećuje. U tom, tema situacija sa direktorkom postaje dominantna tema.

> Prvo kao u šok, blagi šok pa se ništa ne govori. Pa samo pogledi, ono znaš. E onda počinješ da pričaš, onda se ne zaustavljaš, onda jedno za drugim, trećim znaš, vidiš ti da tu nešto ne funkcioniše... Pogotovo to kad' si godinama tu. (I-PN, Vesna)

Primetimo, dok akteri pričaju o situacijama, oni zapravo ekspliciraju pravila sistema koja su do tada bila implicitna. U tom smislu, sve ove situacije ukazuju na pravila koja su prethodno uspostavljena - pravilo profesionalne autonomije nastavnika, pravilo podrške profesionalnom razvoju nastavnika,

pravilo prelaska iz boravka u nastavu, pravilo upućivanja zamerki nasamo, kao i pravilo „štitimo leđa" u odnosu sa susednim sistemom roditelja.

> Istraživač: Kako biste opisali njen rad?
> Maja: Ukratko, u suprotnosti sa svim što smo mi do tada radili. Znači, stručnost, distanca sa roditeljima, poštovanje veliko, ali prosto da se zna ko šta radi a ona je to rušila barijere u smislu ajmo da pijemo kafu, uz neku kaficu se smejemo i dogovaramo o stvarima i šta ćemo, kako ćemo da pišemo prijave i to. (I-PN, Maja)

Osim aktivnosti ekspliciranja kojima zapravo model rada postaje vidljiv, akteri identifikuju da i dalje, bez obzira što su se situacije proširile na veći broj aktera, neki akteri nisu upoznati sa njima, te počinju da dele situacije sa ostalima.

> Tu smo nekako isto razgovarali jedno sa drugima šta je primetio neko i nije ili nema dodira nisu svi imali toliko kontakta, ja nisam lično imala toliko nekih situacija koliko je, recimo, moja koleginica... (I-PN, Lidija)

> Istraživač: Da li to ostaje kao samo tvoj sadržaj ili to deliš sa nekim?
> Maja: U početku je to bio taj uži krug ljudi međutim, shvatili smo da neki ljudi, shvatili smo da do nekih ljudi to i ne dolazi da nemaju tako utisak bilo ono dođu, što kažem odrade časove, budu na veću, ali ne znaju ako nisi imali nekog tog roditelja koji je došao oni ne znaju e tada smo imali potrebu da pričamo s onima...
> Istraživač: Koji nekako ne znaju?
> Maja: Da, koji ne znaju pravu situaciju i to. Mada je to vrlo sad da ne bih da namećem svoje i tako ali uglavnom smo birali tamo gde smo mislili da ima prostora i da neko neće da zameri na tome što podelim tako neku stvar. (I-PN, Maja)

Upravo ove aktivnosti „širenja znanja" na nivou kolektiva možemo interpretirati kao sam početak konstituisanja kolektivnog subjekta. Kolektivni subjekat, tj. kolektiv (ili preciznije njegov dominantni deo, „velika većina") ima izgrađeno znanje o situacijama sa novom direktorkom koje se interpretiraju spram prethodno uspostavljenog modela rada. S obzirom na procenjenu neusklađenost, kolektiv postavlja cilj „da v.d." ode, odnosno zaštita „osoba koje su im važne", odnosno, zaštita objekta i model rada.

> Mi smo uložili mnogo puno truda da škola bude to što jeste, i onda niko ne želi da gleda kako se to urušava, toliko energije je uloženo da neko gleda kako se to urušava. (I-direktor, Jovan)

> Ja sam mogla da, kažem, uđem u svoj kabinet odredim svoje časove sa decom i to i da kažem i da me ne dotiče na tako neki način ako tako gledam svoj posao, ali sa obzirom da psiholog i pedagog, psiholog prevashodno, znači stalno upućena na direktorku i ona se mnogo loše osećala zbog toga, zbog tih nekih drugačijih pravila, a i pritom i nama neke probleme nametnula tim svojim stavom time što hoće da se dopadne roditeljima da roditelji traže svašta mislim ne samo ocene nego razne neke stvari... (I-PN, Maja)

> ...i onda je stvarno teško da se tako lako naviknu na nešto drugo. Ali ljudi u našem kolektivu i prepoznaju ono što možda nije dobro i zato su i reagovali. Na primer, eto taj najobičniji primer, znači kad je direktorka poslala taj neki, čisto da se napravi izveštaj najobičnije tabele i to, ali to odskače od onog našeg i u suštini te tabele nisu ništa, ne pružaju nikakvu pamet tu, mislim, nešto bolje. Čak i komplikuje stvari i uopšte odskače, mislim stvarno komplikuje i bespotrebno je. I onda su ljudi reagovali na to, znači reagovali su na ono što nije dobro, ne zato, jeste da niko od nas ne voli tu neke novine da mu sad neko nameće, mislim, ali su pre svega reagovali na nešto što nije dobro. (I-PN, Milica)

Otpor je legitiman, iz perspektive aktera, s obzirom da počiva na prethodno uspostavljenom kvalitetu. Otpor nije zato što niko od aktera „ne voli novine", već zato što su akteri verni prethodnom modelu, a koji se pokazuje kao „dobar".
Nakon ovoga usledio je niz aktivnosti kolektivnog subjekta koje su usmerene na ostvarenje postavljenog cilja. Izdvojene su sledeće aktivnosti koje će redom biti i obrađene: javna konfrontacija, javni otpor i obraćanje susednom sistemu za podršku.
Prva aktivnost podrazumevala je konfrontaciju direktorke, javno, tokom veća, zbog promene strukture zajednice. Pogledajmo isečak iz intervjua ispod.

> Par nas, sa kojima sam ja bila u kontaktu, onako da kažem, rame za plakanje i da prosto razmenimo šta kako se ko oseća. Znači, mi smo krenuli u akciju u tom smislu na veću, da se direktno pita v.d. direktorka zašto je otpustila koleginicu koja je šest godina u boravku?
> (...)
> Mi smo na našu inicijativu sazvali v.d., jer je tada počinjala da ukida ugovore i da devojke plaču i da se tu mešetari ko će da ostane, a ko će da ide. I kako nema mesta za žene koje se vraćaju sa porodiljskog. Eto, tako sam ja počela, u smislu da sam ja član tima za unapređivanje ustanove. I kao deo tog tima ja pitam: „zašto nam je etos pao, zašto su kolege nezadovoljne, zašto plaču, žale nam se? Mi nemamo uvid zašto neko je po nekom ugovoru prekinut, a neko je istog trena dobio ugovor do 31.8. a znamo da nam se vraćaju koleginice sa porodiljskim". I normalno direktorka govori najveću moguću laž. Rekla je, nemoj da me ti vučeš za jezik, nemoj da me ti vučeš za jezik, to je meni Branka rekla tako. To je tako ispod svake časti. Mogla je samo da kaže da to nisu moje posla, da je to njen deo posla, a ne da je Branka poslala. To su zapisali, pa je terala koleginice da brišu to iz zapisnika. Ucenjivala ih poslom. Mislim, svašta je tu bilo. To je za jednu krivičnu prijavu. (I-RN, Svetlana)

Iskoristimo ovaj primer da se osvrnemo i na prethodno iznet komentar vezano za oslanjanje na različite izvore. Kao što vidimo, dokumentacija se čini kao izvor upitne validnosti, a upravo zbog mogućnosti izmena prikaza situacije u odnosu na ono kako se ona odigrala.
Drugi tip upečatljivih aktivnosti jesu javni otpori. Nakon što je Jovan dao ostavku na mesto pomoćnika, nova direktorka ima teškoće da pronađe novog, s obzirom da iz kolektiva „niko neće" da joj pomoćnik. Pa tako recimo, bivša pomoćnica direktorke Branke, javno odbija mesto pomoćnika.

> I ona mene tu ubeđivala da se ja predomislim za pomoćnika da budem sad i njoj. I to je tako trajalo. Ja sam rekla: „Nemojte da trošite džabe snagu na takve stvari, jer ja to ne želim." Da

> bi treći dan kad je isto to pitala, ja sam bila možda malo gruba, ali sam joj rekla: „Slušajte me, rekla sam Vam nemojte da trošite snagu". (I-PN, Dušica)

Još jedan vid otpora iz ove kategorije koji je zabeležen, odnosi se na „izbegavanje" direktorke.

> Ja sam je izbegavala, na primer, da se srećem sa njom. Meni je to u nekom trenutku bilo jako stresno. Bilo mi je iz razloga, ne znam da li to znaš, ne znam koliko je to bitno za tvoj rad, ali reći ću ti da bi negde možda iz moje priče shvatila neke stvari. Ja sam radila u školi iz koje ona došla, i nekako se potegla priča da se na dve poznajemo od ranije. I meni je bilo jako bitno da me ne vezuju za nju. I da uopšte ne provodim vreme sa njom, i da sa njom nemam dodirne tačke u smislu da na bilo koji način podržavam to što ona radi. I onda mi je negde bilo, meni je dodatno bilo mnogo stresnija cela ta situacija. Ja sam imala faze kad uđem u zbornicu, vidim da ona tu ja se samo okrenem i izađem. (I-PN, Irena)

Konačno, zabeležena je i aktivnost kolektiva, a koja podrazumeva da rešavanju cilja pristupaju uz podršku susednog sistema. Ovaj segment je posebno upadljiv zbog tradicionalnih tenzija sa susednim sistemom Ministarstva prosvete.

> Sva sreća da je Ministarstvo sa svih strana verovatno slušalo, jer mi nismo se zaustavili samo na vođenju razgovora po školi. Mi smo krenuli dalje, da svi nas čuju. I da naš glas se čuje i do Ministarstva. Da znaju da ako ona ostane, protiv naše volje, da tu neće biti kraj. Tako da mislim da su nas čuli. (I-RN, Svetlana)

Izdvojena je još jedna interesantna kategorija ponašanja koju takođe možemo interpretirati u ovom kontekstu. Naime, o novoj direktorki, kada članovi kolektiva govore, upotrebljavaju naziv „v.d." skraćeno od „vršilac dužnosti". Radi se dakle o oslovljavanju koje je obezličeno, ne govore o njoj korišćenjem njenog punog imena. v.d. predstavlja akterov formalni status u sistemu, koji je kao takav privremen. Obratimo pažnju da joj akteri ne daju status direktorke, iako je u normativnom okviru puna konstrukcija „vršilac dužnosti direktora". Na ovaj način akteri zapravo ukazuju na to da, iz njihove perspektive, dati akter nikada nije ni bio direktor.
V.d. predstavlja titularno oslovljavanje, a takva oslovljavanja podsećaju na sličnu upotrebu drugih termina „konferencija", „naložiti mere", „zapisnik", što su sve termini spolja, kako ih percipiraju članovi zajednice i koji zajedno ukazuju na važnost forme i pridržavanja i ispunjavanja forme, spram razumevanja i delanja sa smislom i suštinom (na ovu razliku vratićemo se u okviru analize aktuelnog funkcionisanja sistema). Dodatno, uočavamo da je takvo obraćanje suprotno od onog kakvo postoji na nivou zajednice, među članovima (putem nadimaka), što predstavlja još jedan suptilan znak razmimoilaženja do kog dolazi između nove direktorke i ostatka kolektiva.
Naredne aktivnosti kolektivnog subjekta koje ćemo obraditi usmerene su na modelovanje rešenja. Najpre, dolazi do menjanja početne premise da su oni „uigran tim", oni „vode školu" i da direktor nije „važan". Suprotno tome, grade znanje da je važno ko je „na čelu" škole, odnosno da nezavisnost od rukovodioca važi samo dok je pozicija rukovodioca popunjena na odgovarajući način.

> Od toga da je počela da menja nešto što je bilo dobro, da nam daje neke obrasce za popunjavanje izveštaj za polugodište, gde je ona iz tog izveštaja ne bi mogla da sastavi izveštaj

o radu škole. Na kraju ga nije ni završila, niti uradila, svašta je tu nešto bilo. To je, da kažem, jedan primer kako može neko ko dođe na čelo škole da sve padne u vodu. (I-RN, Svetlana)

To je bila odjednom ogromna energija da se sve to promeni. Znači, kad smo videli kuda ide i kad smo shvatili da X [anonimizovano ime škole] će postati neka reality škola, to nam je jako zasmetalo. I tu postoji taj stav i ono što ja imam i dan danas to kao ugled ove škole. Znači, stvarno mislim da ova škola i to što smo dobili četvorku na eksternoj, to stvarno mnogo znači. I dolaze studenti, ovde se praksa odvija i sve to stvarno važimo za uzornu školu. E to je negde važno i sada dođe jedna osoba i uruši sve to nekim svojim promocijama. Znači, nema to veze s nama, nego jedna osoba da uruši ceo sistem. Ja nisam mogla da verujem da je to moguće. Jer ja kad sam pričala sa kolegama, rekla sam, pa dobro, ne možemo jedna, tu smo mi, mi se prosto, mi vodimo u školu. Ne, izgleda je važno ono kako se predstaviš i šta pričaš, ta reklama neka i onda zaista ljudi steknu drugačiji utisak. E to je bilo negde gde je onda krenula lavina naše energije, da se to promeni i eto, bilo uspešno. (I-PN, Maja)

Pravac konstruisanja rešenja, čini se da podrazumeva sledeći tok. Dakle, model nove direktorke nije odgovarajući, ali prethodno uspostavljeni model jeste. Rešenje je da se putem direktora obezbedi kontinuitet prethodno uspostavljenog modela. Stoga, u rešavanju problema uspostavljaju novo pravilo, a koje glasi da direktor „mora da bude neko iz kolektiva".

I tu je bilo, neko iz našeg kolektiva mora da bude... (I-PN, Stefan)

Maja: Nama je samo bilo važno da neko iz kolektiva to prihvati, to nam je bilo važno.
Istraživač: A zašto vam je to bilo važno?
Maja: A pa eto zato što smo se bojali da dođe neko sa strane. Jer čini mi se... Čini mi se da neko iz kolektiva zna šta su vrednosti kolektiva i neko ko ima želju iz kolektiva da se prijavi, da će upravo zbog tih vrednosti da se prijavi, jer svako ko dođe sa strane, to smo i komentarisali, ko ima želju da bude direktor, on ima samo želju da bude direktor i to i da se ponaša kao direktor. (I-PN, Maja)

Obratimo pažnju na iskaz nastavnice kojim se prethodno pravilo dopunjuje. Naime, „neko sa strane" nije odgovarajući kandidat zato što njegove aktivnosti i ciljevi („da bude direktor") nisu usklađene sa objektom sistema, i kao takve, datog kandidata čine nepoželjnim za konkretni sistem. Akteri sada, među sobom, traže kandidata koji bi bio „odgovarajući" i u tom kontekstu grade „profil" kandidata: da je to neko „ko je sinonim za školu" i neko ko je „dobar čovek".

Mi tu nekako tražili nekoga ko nam je sinonim za školu. Iskreno mislim da niko drugi to nije. On je nekako ko je uvek tu. Ako je, ne znam, zapisnik sa veća, ne znam, Jovan je nekako tu. Ako ste pravi raspored pismenih i kontrolnih, Jovan je tu. Ako je, ne znam, neka frka za ocenu, nekako je uvek tu. Ali ne nametljivo. Nekako jednostavno je tu. (I-PN, Irena)

Negde smo njega videli kao odgovarajuću osobu, znači dopao nam se i kao kolega, znači ovako i u radu sa roditeljima i sa decom, deca ga vole i to. (I-PN, Maja)

> Da, ono što je jako važno i što mi mislimo i za Branku mislim da je dobar čovek, da znači to je prvo broj jedan, da zaista bude dobar čovek. A onda da je stručan za svoj posao, to je broj dva, znači da zna prosto i kako škola funkcioniše i šta je važno za samo znanje nastavnika, znači da bi on mogao da da saveti nekom drugom ko dođe sutra ili da bi mogao da razume zvanje nastavnika i to upravo što sam navela, znači da ima ambiciju da, ali da ta ambicija nije prenaglašena. (I-PN, Maja)

Na nivou kolektiva, izdvaja se nastavnik Jovan, koji prihvata da se kandiduje. Podsetimo se, Jovan je prethodno bio pomoćnik nove direktorke, pri čemu vrlo brzo daje otkaz na datu poziciju. Kada su u pitanju podaci koji se odnose na funkcionisanje sistema za vreme Branke, nije zabeleženo da se Jovan u nekom smislu isticao, a u kontekstu njegove odluke o kandidovanju za mesto direktora.
Jovan navodi da je, po donošenju odluke o kandidovanju, proverio i od celog kolektiva neformalno zatražio saglasnost oko podnošenja kandidature.

> I kad sam rekao ljudima da ću da se kandidujem, ljudi su nekako bili zadovoljni. Obišao sam gotovo sve nastavnike i učitelje i rekao sam im samo da ću da se kandidujem za mesto direktora i ljudi su delovali su onako zadovoljni. (I-direktor, Jovan)

Nastavnici, na prijem ove vesti reaguju blagonaklono. Kako to jedna nastavnica upečatljivo uokviruje „sunce nas je ogrejalo". Odnosno, iz perspektive kolektiva, formulisano rešenje za problem „v.d." je optimalno.

> Irena: Tako da meni, kad sam ja tu saznala da će onda se kandidovati, meni je nekako to bilo kao u fazonu: „Odlično, to je to." Mislim...
> Istraživač: Imala si dobar osećaj?
> Da, da. Miran osećaj. Znači, onako sam bila u fazonu, dobro je. Biće to sve dobro. (I-PN, Irena)

> Da. I neću da dozvolim to... I onog trenutka kad je Jovan rekao da će se kandidovati, reko', hvala Bogu, sunce nas ogrejalo. Majke mi. (I-PN, Olivera)

Deo aktera bio je posebno angažovan u aktivnostima usmerenim na rešavanje problema „v.d." i u tom kontekstu, nakon donošenja odluke Jovana da se kandiduje, angažuju se u nizu aktivnosti kako bi osigurali Jovanov (a time i svoj) „uspeh".

> Kažem, neki se nisu mešali, neki su se držali po strani i tako dalje, ali ja sam stvarno jako želela da ona ode. Grozno, stvarno grubo zvuči, ali sam stvarno jako želela da ona ode, jer sam zvala svoju zaovu, to je od moga muža rođena sestra, koja je direktorka jednostavne škole, šta možemo, kako možemo. Ona je isto istoričarka. Ja kažem, slušaj, tvoj kolega se kandidovao. Reci nam što da radimo i tako dalje. Tako da mi je ona isto eto rekla te neke stvari, pa sam onda i sa Sanjom razgovarala, sa Dušicom i tako. Mislim, nisam jednostavno dozvolila. (I-PN, Olivera)

> Toliko bilo sve turbulentno, razgovarali smo stalno o tome, okupljali se kako, šta, znači izbor direktora, kad će biti. (I-PN, Maja)

Dani pred izbor direktora, po navodima aktera, bili su vrlo napeti: „niko nikoga nije gledao, samo su se pozdravljali i prolazili tiho" (NR, kancelarija PP službe). Međutim, pored ispoljavanja napetosti na ovaj način, čini se da je postojao još jedan, a to je kroz humor. Naime, zabeleženo je da su akteri formulisali niz slogana koji je pratio Jovanovu kandidaturu. „Škola se saginjati neće", „Mir, sloboda, Jovan", „Škola u sigurnim rukama" (EB, kancelarija PP službe). Ovakve reakcije, a kojima ćemo posebnu pažnju posvetiti u okviru analize aktuelnog funkcionisanja, čini se, imaju dvostruku ulogu. Sa jedne strane, analitički, one predstavljaju manifestaciju kontradikcije. Sa druge strane, čini se da imaju važnu ulogu u povezivanju aktera i jačanju međuljudskih odnosa.
I konačno, samo glasanje, kako se čini, pokazalo je jedinstvenost u stavu kolektiva, a s obzirom na broj aktera koji su došli.

> Sanja: I onda je došla kad je bilo glasanje [misli na nastavnicu Divnu koja je preminula u međuvremenu]... Tad su došle mnoge koleginice... I trudnice, koje su bile na porodiljskom... Stvarno je delovalo da je važno... (NR, kancelarija PP službe)

Iako je Jovan izabran na nastavničkom veću, akteri su čekali potvrdu iz Ministarstva kako bi bilo „zvanično".

> Istraživač: Šta onda vidiš, Jovan je izabran, kakva je nekako atmosfera u kolektivu?
> Irena: Ja mislim da je mnogima laknulo, ali da je bilo potrebno da dođe taj papir i da to negde bude zvanično, jer nekako se bilo i odužilo. Meni bar se nekako bilo i odužilo, i onda nekako... Mnogo je važno kao u takvim situacijama da tu negde dobro odigraš. I onda nekako ne pogrešiš opet nekoga... Ona je bila tu za to...
> Istraživač: Nisi siguran još uvek kako?
> Irena: Pa da. A opet sa druge strane, nekako, znaš, sad sve nekako ide u tvoju korist, pa ne možeš da se ne opustiš. Znaš, ne možeš sad, malo manje si napet. Ali opet sa druge strane i dalje ne znaš šta će da se desi. (I-PN, Irena)

„Zvanično", odlukom Ministarstva, Jovan postaje direktor škole osmog marta.
Pre nego što rekonstruišemo i poslednji deo koji se odnosi na doživljaj kolektiva nakon izbora Jovana, osvrnimo se na različite aktivnosti koje u okviru otpora v.d. nose različiti akteri. Dakle, primetili smo Svetlanino istupanje na veću i aktivnost javnog konfrontiranja, zatim Dušičino odbijanje pozicije pomoćnika, zatim Majino započinjanje deljenja situacija sa kolektivnom, itd. Aktivnosti još jednog aktera su nam posebno važne i na njih ćemo se sada fokusirati.
Naime, kao što smo ranije naveli, Sanja je praktično prvi akter koji „vidi" problem u aktivnostima nove direktorke. Obratimo pažnju da Sanja „prva vidi" upravo zbog postavke u podeli rada, a koji upućuje rukovodstvo i PP službu na blisku saradnju. Podsetimo se, Sanja ulazi u konflikt sa novom direktorkom i vrlo brzo donosi odluku da „neće da radi" ukoliko se situacije nastave. Obratimo pažnju, posebno je važno to što akteri identifikuju da će Sanja „da ode".

> Da, al', ali jednostavno to je bilo ono stani pani. Je l' ćemo tamo, Je l' ćemo... stvarno nema tu govora. Onda kad vidiš da će Sanja da ode, da nema govora tu... onda moraš nešto da. Nekako se to i samo nametalo. (I-PN, Vesna)

Iako je dosta nastavnika na različite načine bilo uključeno u aktivnosti u okviru pružanja otpora novoj direktorki, postoje nagoveštaji u podacima, a koji bi ukazivali na to da je upravo Sanja bila nosilac i koordinator različitih aktivnosti. Pogledajmo sada citat iz intervjua sa jednom nastavnicom.

> Mi, mi... Evo sad da pitaš i Maju, bilo s' kim od nas da razgovaraš znači sva od ovih naših bliskih, svako će ti kaže da je Sanja glavna tu bila... Znači ja tu nisam videla, znači ona gotovo nema, ne postoji, ili ona će da ode ili ova. Sanja bi otišla iz škole, tu nema šanse, ona ne bi mogla sa njom, tu nemaš zajedničkog, nemaš ništa. Ne znaš ti kol'ko je bitno da psiholog i direktor... to je nenormalno bitno, nenormalno. Jako bitna, to je karika koja... Niti možemo mi da funkcionišemo bez nje. Jer nije što je Sanja nego nekako smo mi i to isto napravili već. Mi se mnogo i pričamo i stalno i podrška jedno drugom. Kakvi mi. Nije to u drugim školama baš tako. Psiholog ti je znaš ono, sa strane nešto. (I-PN, Vesna)

Od značaja za tezu o Sanji kao nosiocu otpora jeste i jedan komentar jedne prosvetne inspektorke.

> Sanja: ...i na kraju izlazi inspektorka i kaže, a vi ste psiholog? Prošli put je samo sa mnom razgovarala i sve vreme je pisala - izjava ova, izjava ona... I kreće i kao tu malo imate ovo imate ono... A meni kaže - a vama svaka čast za borbu koju ste imali dva meseca, borbu koju ste izneli do kraja, što niste pristali na neke stvari... (NR, kancelarija PP službe)

Sanja sama za sebe neće reći da je bila nosilac otpora, ali sa druge strane, bilo joj je važno da istakne inspektorkine reči. Kada govori o sopstvenim aktivnostima kao izolovanim („vama svaka čast") na osnovu percepcije drugih aktera, Sanja to čini kontrastirajući svoje aktivnosti pre svega sa aktivnostima pedagoga Nevene. Naime, iako je normativno postavljen zahtev bliske saradnje rukovodstva i PP službe, čini se da su izražene razlike u pristupu sa jedne strane psihologa, a sa druge pedagoga. Ovakve razlike dosledne su sa razlikama identifikovanim u okviru analize funkcionisanja sistema delatnosti u vreme bivše direktorke Branke.

> Istraživač: a u tom trenutku nemaš Neveninu podršku, samo se ti suprotstavljaš?
> Sanja: mislim da ti je jasno da se i inače samo ja suprotstavljam... Ja i kad tražim, a jedino kad tražim je kad je važno. I ne zato što mi je teško da ja istupim, već da se čuje podrška sa više strana... I tad nije htela... I onda sam ja odustala to da tražim... Ja stvarno ne mislim da sam konfliktna osoba, ali mislim da je važno reći drugome... A i to nam je ovde posao... Zato je onda ona inspektorka rekla - svaka vam čast za borbu koju ste sami vodili... Zato što je ona tad isto dolazila... Znači ti sam odrađuješ sav posao a onda si i sam meta za taj posao koji si uradio... (NR, kancelarija PP službe)

Potvrde teze o Sanji kao nosiocu otpora nalazimo i u delovima nalaza iz analize aktuelnog funkcionisanja sistema, u delu koji se tiče odnosa između novog direktora Jovana i Sanje, odnosno doživljaja odgovornosti koju Sanja oseća, a u kontekstu preplavljenosti nadležnostima nove pozicije

iz Jovanove perspektive. Svakako, kao nosilac otpora, ova pozicija je konstruisana kao privremena. Međutim, biće zanimljivo njeno praćenje i iz ove perspektive u okviru analize aktuelnog funkcionisanja sistema.
Dodatno, osvrnimo se i na razlike na nivou kolektiva, a u pogledu odnosa prema novoj direktorki. Naime, identifikovano je da postoji manja grupa aktera koji nisu pružali otpor, odnosno, sasvim suprotno, koji su ostvarili saradnju sa direktorkom.

> Pa vidi ovako, ja taj kolektiv znam u dušu. Znam ko kako diše i ko kako razmišlja. I ona takva kakva je... Postoji jedna određena grupacija ljudi kojima je ona takva odgovarala. (I-PN, Dušica)

> Sanja: Kad je bila nova direktorka tu, one su bile uz nju... A šta je ružno radila - sve ljude koje ne voli... Ljude koja ona ne voli su odjednom dobili otkaze... Znači tri osobe za koje, koje ona ne može da gleda su u istom danu dobile otkaz... (...) Ona je stalno bila tu i ova nova direktorka se na nju oslanjala... To je nešto što je ružno... (NR, kancelarija PP službe)

> Da li je ona uspela to da probudi tim svojim, reći ću, neznanjem i neobaveštenošću... Neću reći-ne mogu sad da tvrdim da li je žena ovakva i-ili onakva, mada sam osetila na svojoj koži neke po-podmukle radnje, ali ona je nekako iz tog svog neznanja i neprofesionalnosti, neiskustva uspela da... izvuče neke ljude na površinu koji su se do tada možda i krili na neki način. Da kažem, ja ih nisam primećivala, a onda, do njenog dolaska, a onda su se izvukli na površinu u nekoj negativnoj konotaciji... I počeli smo nekako da se delimo na klanove u školi. I onda se osetilo to, tačno ti ne znaš ispred koga šta smeš da kažeš, a to je ono što je i najgore. Ne znaš, ono, koga kako da pogledaš, ko je sa kim sad dobar, ko će njoj nešto da otkuca i slično. To uopšte nije trebalo tako da bude. (I-PN, Una)

Saradnja aktera sa novom direktorkom neminovno je vodila razdvajanju unutar kolektiva, što je tema kojoj ćemo se posvetiti u narednom odeljku.
Pored aktera koji sarađuju sa novom direktorkom, identifikovana je i jedna zanimljiva grupa aktera. Oni ne sarađuju sa novom direktorkom, odnosno deo su grupe koji pruža otpor, ali sa druge strane njihove reakcije nisu u toj meri izražene.

> Emilija: Ne znam kako da reagujem, kao sad zatvaram ona vrata i kao šta se desilo. Znaš, nekako je taj momenat bio meni čudan, ali ajde u redu, ali oni su to doživeli mnogo mnogo teže.
> Istraživač: A šta misliš, što toliko teže nego ti?
> Emilija: Zato što su imali ustaljen sistem, bio on dobar ili loš, kad se čovek navikne na nešto kontinuirano, a kako sam shvatila bilo je dvadeset godina... kako god je... (I-PN, Emilija)

> Istraživač: A ovaj, Petre, da li bi mi prokomentarisao kako je iz tvog ugla izgledao odlazak Branke, dolazak v.d., dolazak onda Jovana, za ovaj kolektiv, za ovu školu?
> Petar: Pa ja sam primetio da kažem jedan vrlo stresan period dolaskom v.d. direktorke...
> Istraživač: Jel ti to bilo čudno – da su se toliko istresirali?

> Petar: Pa... Nije mi bilo čudno jer to možda govori opet o kvalitetu kolektiva – da neće svakoga, da hoće odabrane. (I-PN, Petar)

Emilija i Petar su nastavnici koji u školi rade svega par meseci i u tom smislu, njihova perspektiva, kao perspektiva novih aktera u sistemu je dragocena. Kao što vidimo, oni su blaži u svojoj proceni, odnosno, situacije sa novom direktorkom ne doživljavaju na tako intenzivan način kao ostatak zajednice. Pretpostavka ove razlike u reakcijama jeste ta što oni, zbog ograničenog vremena koje su proveli u sistemu, još uvek nemaju izgrađen lični smisao objekta delatnosti.
Konačno, osvrćući se na proces otpora, akteri izražavaju zadovoljstvo zbog ostvarenog cilja. Njihov cilj je bio da „v.d. ode" i oni su taj cilj i ostvarili. U njihovim refleksijama prethodnog perioda posebno je upadljiv kontrast koji uspostavljaju između situacije koju opisuju kao „agoniju" i „nešto što ih je uzdrmalo" i sa druge strane njihova „ujedinjenost" kojom su odgovorili na situaciju. „Ujedinjenost" za koju imamo potvrdu i u prethodnom periodu funkcionisanja sistema, u ovom periodu postaje važan medijator u ostvarivanju cilja.

> To je bilo nešto što je uzdrmalo školu... Nas je ujedinilo da kažemo da to nećemo, da to tako ne može. (I-PN, Lidija)

> Tako da, nekako mislim da je možda, i ako smo prošli ovu jednu agoniju veliku, mislim da je to bilo negde malo dobro za nas. Sanja ima jako lepo izraz i ja ga često koristim: „Lekovito za nas." Ona to meni nekada ima običaj da kaže, to je bilo jako lekovito za tebe što si prošla neku traumu ili situaciju. Tako da, s jedne strane, mislim da je bilo nekako lekovito i dobro za nas u tom smislu, jer smo shvatili šta može da vam se desi. (I-PN, Irena)

> Nekako i u toj... Ali u svemu tome opet nailazi nešto dobro. Nekako smo u tom momentu...Bili smo ujedinjeni i u toj situaciji. Nekako nismo se dali. I nismo dozvolili da se promeni nešto što se gradilo godinama. Tako da ja mislim da su to... Sada kada imamo novog direktora, tako da nekako opet se vratila ta sigurnost. (I-RN, Lana)

Obratimo pažnju na još jedan aspekt koji se pojavljuje u refleksijama aktera. Naime, akteri u nekom smislu ostvarenje cilja odlaska nove direktorke pripisuju bivšoj direktorki. Akteri su cilj ostvarili zahvaljujući jedinstvenim aktivnostima (koje su bile direktno povezane sa ciljem), a data jedinstvenost ima svoju osnovu u radu bivše direktorke Branke koja je posredovala njeno izgrađivanje. Akteri osećaju zadovoljstvo zbog ostvarenog cilja, i, pogledajmo, procenjuju da bi i bivša direktorka bila zadovoljna - „ponosna na njih", „ispunili njena očekivanja". Iako naizgled neobično, upravo je ovakvo pozivanje aktera na „opravdavanje Brankinih očekivanja" u skladu sa celokupnom aktivnošću očuvanja ili restauracije prethodnog modela funkcionisanja.

> Sanja: Rekla sam Branki da sam bila ponosna na nas, da smo nešto sto ne valja prepoznali i izborili se... (NR, kancelarija PP službe)

> Mislim da je to mnogo značilo i do nje, zato što je nekako, mislim da je jako dobro znala da proceni ljude i mislim da je znala da napravi dobro kolektiv, što se naravno, mislim da se sada i odrazilo, kakve smo probleme imali i se čime smo se susretali u prethodnim mesecima,

> mislim da je to negde jednim delom i njena dobra zasluga jer je znala da odabere kolektiv, znala je da odabere ljude, znala je da odabere...Ima njena jedna rečenica koju je rekla kad je odlazila, ne mogu sad tačno da se setim koja je to situacija bila, ali znam da je rekla: „Ja ne sumnjam u vaše jedinstvo. Ja znam da ćete se vi izboriti sa svim što zadesi ovu školu i bila je u pravu." (I-PN, Irena)

> Ali negde nekako mislim da je zapravo i dobro za nas što se to desilo, jer smo mi tu nekako pokazali i da smo jedinstveni, da možemo da se izborimo i da smo negde nekako opravdali tu Brankinu što je ostavila školu svima nama. (I-PN, Irena)

> Kada je Branka otišla, poslednju rečenicu koju je izrekla je bilo držite se zajedno. I to je nekako, to i mi govorimo deci kad odlaze od nas u četvrtom razredu, da imamo poverenje u njih, da verujemo, da se drže zajedno kao u zajednici i tako dalje. I tih mesec i po dana koliko smo bili bez, mi smo se držali zajedno. (I-RN, Svetlana)

Rezimirajući ovaj odeljak, možemo reći da su promene u elementima sistema vodile gubitku ličnog smisla kod aktera, a koji je pokrenuo proces konstituisanja kolektivnog subjekta, odnosno proces gde se kolektiv konstituiše kao subjekt otpora.

Ključni trenutak kada dolazi do njihovog međusobnog povezivanja, kako ga vidimo, jeste kada su akteri prestali da pojedinačne situacije između direktorke i nekog člana kolektiva, posmatraju izolovano i kada su u tome počeli da vide problem na nivou sistema. Interakcija među akterima dostiže nivo kooperacije, a koja podrazumeva formulisanje zajedničkog problema i uspostavljanje niza aktivnosti u cilju rešavanja datog problema. Akteri najpre šire znanje o situacijama sa pojedinačnim akterima na nivo zajednice, a potom se oslanjaju na postojeće elemente, poput veća, a kako bi izrazili nezadovoljstvo spram aktivnosti direktorke. Interesantno je da je u sklopu aktivnosti kolektiva zabeleženo i uspostavljanje saradnje sa susednim sistemom delatnosti - sistemom Ministarstva prosvete. Ovaj nalaz je posebno značajan imajući u vidu da relaciju škole i Ministarstva tradicionalno karakteriše tenzija u odnosu. Istovremeno, u ovom slučaju, kolektiv se upravo ovom sistemu obraća za podršku u rešavanju „problema". Pritom, Ministarstvo koje se pozicionira u ovoj situaciji kao resurs, istovremeno je i deo problema, budući da je ono poslalo aktera koji će biti na poziciji vršioca dužnosti direktora. Ključni deo aktivnosti odnosio se na formulisanje pravila/rešenja (novi direktor „mora da bude neko iz kolektiva") i njegovog sprovođenja. Na kraju, kolektiv ostvaruje postavljeni cilj, v.d. direktorka odlazi, a na mesto direktora dolazi član kolektiva.

Iako je aktivnost konstituisana u kontekstu kolektivnog subjekta, treba imati u vidu da su na nivou kolektiva postojale razlike u pogledu oblika i stepena uključenosti. Za početak, deo kolektiva bio je „van granica" kolektivnog subjekta s obzirom da je bio priklonjen novoj direktorki. Potom, od aktera koji jesu bili uključeni, neki su bili više, a neki manje, pri čemu je upadljiva manja uključenost onih aktera koji su „novi" u sistemu, a što je interpretirano u sklopu izostanka izgrađenog ličnog smisla delatnosti kod njih. Od različitih aktera koji su imali značajnu ulogu, postoje nagoveštaji da se uloga jednog aktera posebno izdvojila kao nosioca otpora. Sanja, kao akter koji prvi anticipira probleme u funkcionisanju sa novom direktorkom, a između ostalog i zbog isključenja PP službe iz bliske saradnje sa direktorkom, čini se, imala je značajnu ulogu u koordinaciji aktivnosti aktera, kao i u aktivnostima vezanim za izbor novog kandidata za direktora sistema.

Ostvarenje cilja pored zadovoljstva koje proizvodi kod aktera, pripisuje se delom i bivšoj direktorki, a koja se vidi kao zaslužna za izgradnju jedinstva koje je i „iznelo otpor". Pozivanje na bivšu direktorku i u ovom završnom koraku aktivnosti pružanja otpora, ukazuje na karakteristiku rešenja koje je aktivnost iznedrila, a to je upravo odbrana prethodno uspostavljenog modela.
Različite situacije sa novom direktorkom poslužile su kao osnov za eksplikaciju pravila sistema koja su prethodno uspostavljena. Međutim, obratimo pažnju, aktivnost se ne razvija u smeru preispitivanja pravila, već njihove odbrane. Dakle, primetimo, kolektiv ne prihvata promene koje uvodi nova direktorka, i umesto toga, dolazi do razvoja agensnosti - akteri kritikuju promene i opiru se njima, formulišu rešenje i angažuju se u nizu aktivnosti koje vode primeni osmišljenog rešenja. Rešenje, međutim, nije novo, ne dolazi do preispitivanja modela, već je cilj restauracija prethodnog modela. U tom kontekstu i novi direktor izabran je kao „sinonim za školu", kao garancija održanja kontinuiteta sa prethodnim modelom. Kolektiv gradi znanje o tome da je pozicija rukovodioca važna za funkcionisanje sistema, međutim, izostaje uvid koji se tiče osvešćivanja toga da je upravo prethodni model i izvor „problema".

Posledice - šta odlazi, a šta ostaje posle v.d. direktorke

Ulazak novog aktera u sistem i promene koje on unosi pokreću niz sekundarnih kontradikcija. U nekom smislu ceo period funkcionisanja sistema za vreme rukovođenja nove direktorke možemo opisati kao period zaoštrenih sekundarnih kontradikcija. Podaci o tome da su članovi kolektiva „loše", da je atmosfera „napeta" i konačno niz aktivnosti usmerenih na ispoljavanje otpora prema promenama u sistemu možemo interpretirati kao diskurzivne manifestacije pomenutih kontradikcija. Ujedno, aktivnosti otpora povlače za sobom stanje sistema koje karakteriše odsustvo ustaljenog obrasca interakcija, odnosno sistem više nije u ravnoteži. Nakon što smo razmotrili aktivnosti kolektiva usmerene na rešavanje zajedničkog problema, a koje se ogleda u uklanjanju nove direktorke iz sistema, razmotrimo sada stanje sistema nakon što je dati cilj ostvaren.

Nakon odlaska direktorke iz sistema, sistem ostaje izmenjen na nekoliko načina, a prva izmena koju identifikujemo jeste unutar sistema, u međuljudskim odnosima. Naime, urušavanje kohezije do koje dolazi za vreme v.d. direktorke, nije razrešeno njenim odlaskom iz sistema. Direktorka odlazi, ali u sistemu ostaju oni koji su imali ulogu njenih bliskih saradnika, a sa njima i konflikti iz tog perioda.

> Istraživač: Šta vidiš kao te repove?
> Lana: Promene u ponašanju nekih ljudi. To je nešto što je, bar meni, očigledno. Iako ne znam iz kojih razloga, ali je evidentno da se dešava. (I-RN, Lana)

> Oni koji su branili stavove i koji su izborili za ovo stanje koje je sada, oni su ostali nepromenjeni, a oni koji su sedeli na dve stolice oni su pokazali svoje pravo lice i sad polako se povlače, pokušavaju da se infiltriraju, ali, ovaj, teško će to ići. Teško će to ići jer pokušavaju da se ubaci u krug nepotkupljivih ljudi. Znači u krug ljudi kod kojih obraz nema cenu, a oni su svoj ukaljali za mesec, dva dana. Zato što su mislili preko noći da se može steći neka slava ili-ili ne znam ti ja šta. To je veliki problem. Tako da su tu na brzinu rekli sve o sebi. (I-PN, Petar)

Druga izmena tiče se odnosa sa susednim sistemom roditelja. Za vreme v.d. direktorke, kao što smo videli, dolazi do promena u vidu „puštanja" roditelja u sistem škole. Implikacija ovih promena jeste da je iz perspektive nastavnika kvaternarna kontradikcija još više učvršćena, a istovremeno, (unutar sistema) norma „štitimo leđa" je još više izražena. Na planu konkretnih aktivnosti, kao što ćemo videti u okviru analize aktuelnog sistema funkcionisanja, manifestacije date kontradikcije ogledaju se u izraženom broju vanrednih inspekcijskih nadzora u periodu nakon odlaska direktorke.

> On je došao tu [misli na novog direktora Jovana] posle znači takve oluje koja nam je bila, znači od ove v.d. direktorke koja je napravila haos. Haos je napravila svuda u svakom pogledu. Znači, među nama ne toliko, među kolektivom, ali među tim papirima sa inspekcijom. Ja se ne sećam da je nama inspekcija toliko puta bila u školi dok je ona bila i sad posle nje. Jer ona je dala zeleno svetlo roditeljima da mogu da se žale, da ne znam šta već, a da pritom ne pogleda drugu stranu. Znači nastavnik šta ima da kaže, nju to uopšte nije zanimalo. (I-PN, Olivera)

> Ona više ugađa roditeljima nego što bi to... e to je baš ono gde sam rekla gde treba da budemo jedinstveni da držimo druge ljude sa strane. (I-PN, Sunčica)

Kada razmatranju funkcionisanja sistema pristupimo iz ugla reprodukcije objekta, možemo primetiti da on ostaje netaknut. Nastava, kao i aktivnosti sa studentima na praksi nisu prekinuti. Međutim, deo aktivnosti koji bi se odnosio na razvoj ustanove nije prisutan. Aktivnosti u okviru ciklusa obezbeđivanja kvaliteta, odnosno rad timova koji su sa njim povezani - od timova za profesionalni razvoj nastavnika do tima za samovrednovanje, su obustavljene. Ovaj deo samo uslovno vidimo kao proces unapređenja rada ustanove, a upravo iz razloga što su u poslednjem periodu funkcionisanja sistema ovi procesi svedeni na svoj administrativni aspekat. U tom smislu, ispravnije je reći da su administrativni zadaci privremeno prekinuti. Ovakvo stanje interpretiramo u kontekstu „lavine energije" koja je bila usmerena na rešavanje problema sa v.d., te nije ostalo „energije" za druge zadatke/administrativni aspekat. Kada je reč o administrativnom aspektu, tu identifikujemo i dodatne probleme, a koji će se ispoljiti u narednom periodu. Naime, izveštaj o polugodišnjem radu škole nova direktorka nije završila, a deo dokumentacije, prema navodima aktera je izbrisan (NR, kancelarija PP službe).

Važan ishod aktivnosti jeste i uspostavljanje novog pravila na nivou sistema, a koji se tiče toga da novi direktor „mora da bude neko iz kolektiva".

Ostvarenje cilja proizvodi ponos, a kod novih aktera gradi lični smisao koji do tad nisu imali. Obratimo pažnju na isečak iz intervju sa nastavnicom Emilijom, a u kom upravo možemo videti opis izgradnje ličnog smisla kroz posmatranje otpora.

> ...i stvarno od tad mnogo više poštujem ovaj kolektiv, kažem ti, na stranu da je ona imala ideje neke, oni su se izborili za to, što je neverovatno u vremenu u kom živimo i gde je prilično to sve ograničeno. Izborili su se i išli su do kraja i hteli još da idu. Tad sam ja shvatila, dobro ovaj kolektiv. Mnogo je lepše raditi u ovakvom kolektivu, ja sam radila u kolektivu gde smo svi bili, maltene, ista generacija i gde nam je bilo bitno da eto tako, završimo to i idemo dalje, znaš? I tu možeš, mnogo ti je lakše, mnogo ti je opuštenije, ali je to manje kvalitetno, čak ne toliko za decu nego za tebe, nemaš nikakav izazov. Deci bude zabavno, nekad čak i bolje

> ispadne čas. Ti to znaš, pa znaš, prenećeš. Ali ono tu si, lagan si, opušten si, idemo, a ovde opet, to su neka očekivanja o kojima smo pričali, ne direktna, nego te prosto sramota da ne budeš na toj lestvici na kojoj je ova škola. (I-PN, Emilija)

Pored kontradikcija koje smo opisali i koje ostaju posle v.d. ne zaboravimo na onu i koju je situacija sa v.d. samo otkrila, a nije razrešila. Naime, zaostavština prethodnog sistema, prekomerna centralizacija, izostanak formalizacije pravila i neprenosivost skripta, vezujemo za period funkcionisanja sistema za vreme bivše direktorke Branke, a kao takva prenosi se i na period funkcionisanja sistema za vreme novog direktora. Aktivnost otpora nije uključila formalizovanje pravila, nije podrazumevala preispitivanje prethodnog modela, odnosno kako je cilj bio obezbediti kontinuitet, u tom smislu i „kontinuitet" kontradikcije je obezbeđen.

Rezime i zaključci

Novi akter koji ulazi u sistem nije bilo koji akter. U sistem ulazi novi direktor koji zauzima vrh u vertikalnoj podeli rada. U skladu sa moći koju ova pozicija podrazumeva, nova direktorka unosi izmene u različite elemente sistema, od pravila, instrumenata i zajednice, do podele rada. Objekat delatnosti, međutim, uspostavljen u prethodnom periodu, ostaje nepromenjen. Od različitih mogućih pretpostavki realizacije ulaska novog aktera u sistem, videli smo da je došlo do realizacije one u kojoj sistem odbija novog aktera, a samim tim i promene koje on unosi.
Ključne aktivnosti v.d. direktorke odnose se na rekonfiguraciju „jezgra" sistema, tako da ono više ne uključuje članice PP službe, ali uključuje aktere iz susednih sistema, potom na uvođenje pravila i instrumenata bez pregovaranja, kao i na intervencije u sastavu kolektiva. Sveukupno, za uvedene promene možemo reći da su obuhvatne i neposredne, uvedene vrlo brzo po stupanju v.d. direktorke na poziciju, nametanjem, a ne pregovaranjem sa kolektivom. Istovremeno, među njima ne postoji jasna veza, odnosno one ne predstavljaju deo šireg modela ili vizije promena, već ostavljaju utisak nepovezanih intervencija. Kada razmatramo legitimitet aktivnosti bivše direktorke, vidimo da je on počivao na priznanjima iz okruženja, to jest da je u pitanju praksa koja je potvrđena kao kvalitetna. V.d. direktorka takvu potporu nema. Drugim rečima, ona nema iza sebe praksu koja je u sistemu i okruženju potvrđena kao kvalitetna. U tom smislu, v.d. direktorka uvodi izmene zato što ima moć da ih uvede, odnosno zato što je to formalno u sklopu njenih nadležnosti, ali ih, sa druge strane, akteri ne percipiraju kao legitimne. Odnosno, formalna pozicija v.d. direktorki omogućava da menja elemente sistema, ali sama po sebi ne proizvodi prihvatanje tih promena od strane kolektiva.
Osvrćući se na zaključke iznete u vezi sa stanjem sistema u prethodnom periodu funkcionisanja, za vreme rukovođenja direktorke Branke, kao prvi i direktni problem sa kojim će se novi akter suočiti identifikovali smo, sa jedne strane, koncentraciju nadležnosti na poziciji direktora, a sa druge strane, izostanak regulacije/formalizacije pravila i simboličku prirodu instrumenata (direktorkine procene), i samim tim, njihovu neprenosivost. Ono što se tada činilo kao bojazan ticalo se toga kako će novi akter nastaviti funkcionisanje u situaciji u kojoj preuzima sistem koji je u toj meri centralizovan, a u kojem su pravila i instrumenti istovremeno nevidljivi. Međutim, obratimo pažnju da ono što se dešava u sistemu sa novom direktorkom zapravo nije ispunjenje ovih „briga". Nova direktorka zaista ne vidi pravila i instrumente prethodnog funkcionisanja (sa jedne strane zato što su oni sami po sebi nevidljivi, odnosno nisu materijalizovani/formalizovani, a sa druge strane zbog opisane rekonfiguracije „jezgra", kojom je uklonjen mogući kanal za prenošenje znanja o funkcionisanju

sistema u prethodnom periodu). Međutim, nezavisno od toga, čini se da njene aktivnosti nisu ni usmerene na rekonstrukciju prethodnog modela funkcionisanja. Njenu nezavisnost od prethodnog modela rada vidimo u tome što ona uspostavlja novi model rada, a kroz promene u različitim elementima.

Iako je sistem pokazao krhkost prema ovim promenama, odnosno, sve promene koje je v.d. direktorka namerava da uvede ona je i uvela, značajno je da je sistem pokazao otpornost kada je u pitanju očuvanje prethodnog modela rada. Očuvanje modela rada ostvareno je kroz zajedničke kooperativne aktivnosti koje su imale za cilj da direktorka napusti sistem. Kada su u pitanju drugi nasleđeni elementi, najpre „suženi objekat", videli smo da, zbog kratkog perioda u kom se direktorka zadržala u sistemu, kao i aktivnosti otpora, nije bilo vremena da dođe do promena u objektu, te on u tom smislu ostaje u istom obliku kakav je bio na kraju prethodnog perioda. Sa druge strane, tenzije sa susednim sistemom koje su pratile završetak prethodnog perioda sada su, usled aktivnosti direktorke, još izraženije.

Promene na nivou različitih elemenata sistema vode individualnim konfliktima između aktera i nove direktorke i čitav period mogao bi se opisati kao period zaoštrenih sekundarnih kontradikcija. Od individualnih konflikata postepeno dolazi do izgradnje kolektivnog konflikta između zajednice škole i direktorke. Školski akteri polaze od saosećanja spram kolege, a postepeno prelaze na interpretaciju događaja iz ugla sistema. Oni anticipiraju da bi se problemi nastavili i da bi to postepeno vodilo urušavanju sistema (u ovom obliku), pri čemu oni ne žele da budu deo sistema koji iz njihovog ugla nema smisla. Upravo gubitak smisla, odnosno anticipacija narušavanja veze između njihovih aktivnosti i objekta delatnosti, dovodi do konstituisanja kolektivnog subjekta i aktivnosti otpora kao oblika agensnosti. Interakcija između aktera tada dostiže nivo kooperacije u kojem oni zajedno konstituišu zajednički problem. Angažuju se u nizu aktivnosti, od izjednačavanja znanja na nivou kolektiva, preko konfrontiranja, do traženja podrške od susednog sistema. Kolektivni subjekt, međutim, konstituisan je oko pružanja otpora i očuvanja postojećeg modela, a ne oko njegovog preispitivanja i formulisanja novog. U tom smislu, otpor je usmeren na odbranu i ponovno uspostavljanje prethodnog modela funkcionisanja. Shodno tome, kao rešenje se nameće upravo ono koje obezbeđuje kontinuitet prethodnog modela. Način da se taj kontinuitet ostvari jeste preko uspostavljanja pravila da akter koji će preuzeti direktorsku poziciju bude iz samog kolektiva. Niz aktivnosti koji je dalje usledio vodio je ostvarenju postavljenog cilja, odnosno uklanjanju v.d. direktorke iz sistema i postavljanju nastavnika iz kolektiva na mesto direktora. Iako je otpor bio kolektivan i različiti akteri preuzeli različite važne aktivnosti, postoje indicije da je otpor imao svog nosioca. Naime, čini se da je Sanja, psiholog, imala posebnu ulogu u konstituisanju kolektivnog subjekta i pružanja otpora, pre svega u delu koji se ticao modelovanja rešenja, njegove formulacije, kao i pronalaska nastavnika koji bi datu poziciju prihvatio.

Analizu prethodnog perioda završili smo zapažanjem da nakon odlaska direktorke Branke sistem ostaje u stanju neregulisanih pravila i kontradikcija. Za vreme v.d. direktorke pravila bivaju osvešćena, upravo zbog njihovog kršenja, ali i dalje ne bivaju formalizovana. Sa druge strane, kontradikcije koje se u tom periodu pojavljuju bivaju osvešćene i kao takve adresirane. Međutim, ono što i dalje ostaje neosvešćeno jesu kontradikcije iz prethodnog perioda. I dalje izostaje preispitivanja modela, a samim tim i uvid u to da su upravo opisane karakteristike modela iz prethodnog perioda doprinele krizi do koje je došlo. Akter koji dolazi na mesto direktora nakon ove dve smene zatiče potvrdu snage kolektiva, koji je demonstrirao kapacitet da se organizuje oko zajedničke aktivnosti. Zatiče sistem koji ima doživljaj sigurnosti zbog obezbeđenog kontinuiteta. Sa

druge strane, ostaju narušeni etos i konflikti koji odlaskom v.d. direktorke nisu razrešeni. Ostaje i zaoštrena kvaternarna kontradikcija u odnosu sa sistemom roditelja. Ostaju takođe zaostaci prethodnog perioda u pogledu neispunjenih administrativnih zadataka. I konačno, obratimo pažnju, novi akter nasleđuje i sve ono što je u sistemu postojalo dok je Branka bila rukovodilac. Pravila i dalje nisu formalizovana i dalje su vezana za svog nosioca. Drugim rečima, sistem je izašao iz krize, ali i dalje je izložen krizi.

Pitanja za naredna poglavlja jesu na koji način se sistem dalje reorganizuje, odnosno šta je drugačije sada kada se čini da je kontinuitet obezbeđen, odnosno kada na poziciju direktora dolazi akter koji će sistem „čuvati" od razvoja ovakvih ili sličnih tenzija? Takođe, postavlja se pitanje odnosa između obezbeđivanja kontinuiteta i uvođenja promena. Kada, kakve i na koji način, novi direktor može da uvede promene, a da one budu u skladu sa obećanim/dogovorenim kontinuitetom? Od značaja ostaje i pitanje daljeg pozicioniranja aktera koji je u ovom periodu označen kao nosilac otpora. Konačno, postavlja se pitanje na kom nivou dolazi do obnavljanja sistema. Da li se sistem obnavlja na nivou koji karakteriše poslednji period funkcionisanja, za koji nalazi ukazuju na sužavajući ciklus delatnosti, ili postoje naznake obnavljanja aspekta objekta iz zlatnog doba, a koji se tiče njegove razvojne komponente?

6.3. Aktuelno funkcionisanje sistema delatnosti

6.3.1. Šta je svrha delatnosti?

6.3.1.1. „Ovde se bavimo decom": dobrobit učenika kao motiv delatnosti

Osnovni motiv sistema delatnosti škole jeste dobrobit učenika. Ovaj motiv predstavlja identitet sistema - ovo je škola koja „brine o deci".

> Ovo je dobra škola. Šta znači dobra škola? Ona koja brine o deci.
> (...)
> Znači, nije dobra škola ako se na svakog ne misli. A ima, znači, i takvih škola, odeljenja i to sam ranije slušala, da učitelji najviše vole tu decu koja su takmičari... Ne, to ovde nije tako. Znači, najviše se meri kako se deca osećaju. (I-RN, Svetlana)

> Da se pomogne detetu. Da mu bar ovde bude dobro, ako nigde drugde nije. Da se razume, da napreduje, da nešto pokušamo da pomognemo. Da uradimo svoj posao praktično. (I-PN, Lidija)

Briga o tome „kako se deca osećaju" je specifičnost ovog sistema i nešto po čemu se on razlikuje od drugih. Obratimo pažnju da akteri, kada govore o učenicima, upotrebljavaju termin „deca". Ostvarivanje ovog motiva zahteva i poseban „sistem rada", odnosno postoji ustaljeni skript koji usmerava interakcije unutar sistema.

> Sanja: ja mislim da niko ne uzima decu tako široko kao ova škola. (EB, zbornica)

Istraživač: Lidija, htela bih da vas za početak da Vas pitam kako vi vidite, šta je ono što okuplja kolektiv ove škole? Šta je to što bi bio nekakav glavni cilj, glavna svrha? Po čemu se ova škola izdvaja?
Lidija: Pa, najviše po toj nekoj saradnji i brizi o deci. Pošto sam ja radila i u jednoj drugoj školi prethodno. Pa, imam i svoju decu u drugim školama i razgovaram sa ljudima nekako i mogu da vidim možda jer sam u tom poslu, kako funkcionišu druge škole. Pa, nekako mi se izdvajamo po toj saradnji, što stalno razgovaramo, izmenjujemo informacije. Negde nam je bitno kako se deca osećaju i kako da im pomognemo. To mi se dopada. Mislim da je to neka jača strana.
(...)
Istraživač: A kada kažeš specifični smo, na što tu misliš?
Lidija: Da imamo neki sistem rada od koga ne možemo da odstupamo, a uspešan je.
Istraživač: A šta karakteriše taj sistem rada?
Lidija: Neka ta saradnja između nas, poverenje, neka mogućnost da razgovaramo jedno sa drugim, da smo svi upućeni, poznajemo decu često kojoj ne predajemo, nekako se ovde radi, da kažem, i mislim da su nam u centru negde deca. (I-PN, Lidija)

Pored uspostavljenih alatki, pravila i podele rada koji podržavaju da delanje sistema bude usmereno na decu, motiv je deljen na nivou kolektiva. Aktere kolektiva odlikuje posvećenost zadovoljenju ovog motiva, odnosno kolektivni motiv je i lični motiv. Oni su zainteresovani za decu, pričaju sa decom, pričaju o deci, odnosno rade svoj „posao", pri čemu umesto termina „posao" često govore o svom radu kao „pozivu".

Vesna: biti nastavnik nije posao, to je poziv. (NR, kancelarija PP službe)

Ja ovaj naš, u stvari posao, ne vidim kao posao nego kao poziv. (I-PN, Una)

Obratimo pažnju na argument „biti nastavnik je poziv", s obzirom da će upravo on biti upotrebljen od strane Sanje u interakciji sa nastavnicom matematike koja „ne želi više da se troši" i želi da okonča svoj rad u školi. Dakle, iz ugla sistema, važno je da akteri na pomenuti način koncipiraju svoju ulogu, zato je u tom smislu i psiholog škole „nameće". Pored Sanje, vidimo da sada istu konstrukciju upotrebljavaju i drugi akteri. Na ovaj deo ćemo se vratiti u okviru obrade individualne pozicije psihologa.
S obzirom na to da se radi o ključnoj, prožimajućoj karakteristici sistema, jasno je i to da ona predstavlja jedan od osnovnih kriterijuma prilikom izbora kadra.

Istraživač: a taj idealan čovek kao nastavnik, šta mora da ima?
Nevena: taj senzibilitet prema deci, da zapaža decu. (NR, kancelarija PP službe)

Sistem škole prošao je kroz turbulentan period smene direktora. Izazovnost funkcionisanja ogledala se upravo u tome što je, kako smo videli, sa jedne strane postojala težnja v.d. direktora da se „sistem rada" (i posledično, u jednom trenutku i objekat delatnosti promeni), i sa druge strane, otpor kolektiva sistema takvoj promeni i promeni na takav način. Izbor novog direktora, pored težnje za

očuvanjem sistema, zajedništva, rukovođen je i time da motiv dobrobiti dece ostane motiv sistema. Stoga ne čudi da akteri upravo to i navode kada govore o tome šta im je važno da kao praksu zadrže.

> Istraživač: Šta bi još izdvojila kao nešto što je važno da ostane? Da ste uspostavili ranije kao praksu, a da ostane i sada?
> Vesna: Pa to da se, da se svakom učeniku, prilazi posebno. Kao, ne ništa uniformisanost. Ne ništa ovakvi su, onakvi su. Nego sa... Svako se dete gleda ovaj, za sebe. Znači njegovi usponi i padovi, raspoloženje. Znači to je jako bitno. (I-PN, Vesna)

Deljeni problem umesto propisanih uloga

Svi akteri se bave decom, bez obzira na položaj koji zauzimaju u sistemu

Kada smo prethodno naveli da je u pitanju kolektivni motiv, bilo je jasno da delanje usmereno na dete predstavlja usmerenost svih aktera u sistemu. Međutim, ovde je važno da zastanemo kako bismo ukazali na specifičnost sistema. Dakle, različiti akteri zauzimaju različite pozicije u sistemu i imaju različite uloge spram toga. Ukoliko je recimo u pitanju položaj direktora, on takođe može biti motivisan ostvarivanjem dobrobiti deteta, ali ostvarenju motiva doprinositi posredno, recimo kroz rad sa nastavnicima, ili obavljanje neke druge nadležnosti. Ili, ukoliko za primer uzmemo čistačice (odnosno „tetkice", kako o njima govore akteri sistema), i one mogu biti motivisane ostvarivanjem dobrobiti deteta, i taj motiv takođe ostvarivati posredno - recimo čistoća prostora koja bi kod dece dovodila do osećaja prijatnosti u prostoru. Kada govorimo o ovim hipotetičkim primerima uloga, oslanjamo se na izvedbu tih uloga spram toga kako su definisane krovnim zakonom u obrazovanju (Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2017). Ono zašto je važno da ovde zastanemo, jeste upravo kako bismo opisali ostvarivanje uloga u ovom konkretnom sistemu. Naime, ovaj sistem delatnosti podrazumeva ne da su akteri fokusirani na ostvarivanje svojih propisanih uloga, već na zajednički, deljeni problem. Pri čemu, ovakvo odstupanje više se ne vidi kao odstupanje, već predstavlja stabilnu karakteristiku sistema i ima status normativnog, tipičnog toka interakcije. Svi akteri, bez obzira na to koji položaj u sistemu zauzimaju, u svakom trenutku kao prioritet će postaviti bavljenje detetom i njegovu dobrobit. Za aktere sistema, deca nisu nevidljivi članovi sistema. Naprotiv, oni su uvek vidljivi i uvek u fokusu.

> Istraživač: Ono što je bio moj nekako važan utisak je bilo da bih videla da svako ko bi se našao, mislim nekako ti ovaj, našla bi se nekako u hodniku, dete čeka Sanju i ti bi uvek pitala, odnosno...
> Maja: „Šta je, kako je?"
> Istraživač: Baš sam doživljavala to da... i nekada bi to bila ti, nekada bi to neko bio drugi, drugi od nastavnika, ali baš bih doživljavala da, da stalno, nije važno kao da li je pod znacima navoda moje dete... u smislu da sam ja...
> Maja: Da, bilo koje, jeste...
> Istraživač: ...da sam ja ovaj, odeljenski starešina, doživljavala sam da nekako su sve to vaša deca.
> Maja: Jeste... i ko god se nađe tu će zapravo, ovaj reagovati... (I-PN, Maja)

Maja - Ognjenu: jesi dobro? Koji čas imate? (EB, hodnik ispred kancelarija PP službe i rukovodstva)

Maja poziva učenika Pavla da vidi šta je bilo... „Pao sam"... „Dođi"... „Tu"... „pa šta je bilo"... „Jesi dobro?" „Nisam baš, teško dišem." „Hoćeš da ti pozovemo roditelje?" „Pozovite mi mamu." „Od jutros ti nije dobro..." „Od jutros teško dišem..." „Koji je broj? Ne znaš broj?" Nailazi Jovan. Jovan: „šta je problem?" Dečak: „dobio sam astmu..." Jovan: „imamo broj u elektronskom dnevniku." (EB, hodnik ispred kancelarija PP službe i rukovodstva)

Prolazi Predrag, Sanja kreće za njim.
Maja: još dva dana ima...
Nina: jel on osmi?
Maja: da...
Nina: hvala Bogu... Žao mi tako... On stao i gleda... Ja pitam jel imaš problem... I on kaže, „kad me tako gledaš, ne znam da li da ti kažem", ja kažem „kaži"... I on kao „dirao me je jedan, pa se bojim da ne eskalira", ja kao „ne boj se sine, neće"... (EB, hodnik ispred kancelarija PP službe i rukovodstva)

Jovan: kako si?
Ognjen: dobro sam, nisam dobro...
Jovan: samo kažeš - ne nasedam na provokacije. (EB, kancelarija PP službe)

Sanja: Još jedna scena... Dolazi nastavničko veće i taj Momčilo kažnjen trojkom iz vladanja. I sad je išla neka priča, mi smo imali lošu saradnju sa njima i dogovor je neki da se ne priča o tome šta se dešava i sva sreća imam testiranje, a pre testiranja on dotrčava do mene. I sreće ga Dušica i ona kaže „gde ćeš?", a on kaže „jako sam ljut, rekla mi je razredna da mi je Veće dalo trojku i rekla mi je ko je glasao i sve što je bilo na Veću". „Šta imaš sad?", „srpski", kaže Dušica, „ja ću ovo da preuzmem, ti idi na testiranje". To se tako završilo. (NR, kancelarija PP službe)

Pomoćnica direktora je izabrana kad i direktor u toku školske godine. Dodatna uloga u sistemu imala je uticaj na njenu uobičajenu ulogu, a u onom smislu da joj se smanjio fond časova. Na kraju školske godine, prilikom zaključivanja ocena, ona nudi podršku nastavnici koja je došla na njeno mesto.

Maja: I ja kažem, kad bude zaključivala ocene, ja bolje poznajem tu decu i s obzirom da sam im predavala većinski deo godine, zaista mogu ja to da uradim... (EB, zbornica)

Bavljenje decom za aktere ne znači da to rade mehanički, već naprotiv, njihovo bavljenje decom podrazumeva i uživljavanje u situacije u kojima se deca nalaze. Akteri saosećaju sa decom i istovremeno stalno se preispituju - da li su reagovali isuviše oštro, da li je učenik zbog toga povređen itd.

Ja kad se s nekom učenicom raspravljam, a znam da sam u pravu... I dokažem joj na kraju, sve lepo bude. Ali ja idem kući skroz potištena. Meni je, na primer, teško što sam ja uopšte sebi, možda nisam baš... Ali jednostavno, opet kažem, možda sam i trebala, ali opet mislim,

možda nije trebalo. Preispitujem se, i stalno mi bude taj neki osećaj, i onda jedva čekam sutra, sledeći čas, da vidim da li je ona tako, da li je ona to... I kad vidim da je to sve u redu, razumeš? Mada nikad nije ništa strašno. Ali opet mi nekako bude... „Da li sam ja to dobro?"
(...)
Ali kažem ti evo na primer, to...to mi se desilo prekjuče sa Teodorom jednom, peti razred, ovaj... Ona kao... ja je pitala bezveze onako dva-tri pitanja da mi potvrdi peticu, ima već pet al' kao četvrta ocena. Ona mi ne zna osnovne stvari neke. Baš sam tu se... Znaš kol'ko sam se iznervirala. I vidim da joj nije bilo prijatno i ja sam povisila ton, i to mi posle bilo krivo. Nisam baš morala. (I-PN, Vesna)

Timovi bez formalnih granica

Za sada smo videli da akteri, bez obzira na položaj u sistemu, imaju aktivnosti koje su usmerene na pružanje podrške datom učeniku. Isto tako, videli smo da postoje učestale razmene među njima, kao i uključivanje drugih sistema u cilju obezbeđivanja dobrobiti učenika. Međutim, opisane aktivnosti, odnose se na trenutno zbrinjavanje/prijem deteta. Sada ćemo razmotriti kakav je pristup samom rešavanju problematike sa kojom dete dolazi.
U cilju obezbeđivanja dobrobiti učenika, a u kontekstu razmatranog elementa podele rada, ključno je da se osvrnemo na ulogu relevantnih timova (Tima za inkluziju i Tima za zaštitu) na nivou škole. U ovom segmentu možemo primetiti sledeće karakteristike. Prva je da se pristup detetu i situaciji razmatra timski, odnosno da se odluke ne donose samostalno. Drugi aspekt odnosi se na rad timova. Najpre, kada je u pitanju zakazivanje sastanaka, podaci ukazuju na to da je data praksa dosta retka, to jest, da je mnogo učestalije spontano dogovaranje susreta. Treći aspekt odnosi se na aktere koji učestvuju u donošenju odluke. Naime, a u skladu sa prethodno obrađenom temom da su Svi uključeni, bez obzira na položaj u sistemu, i sada, razmatranje može da uključi i tzv. spoljašnje članove, to jest, nije nužno da u donošenje odluke budu uključeni samo i isključivo članovi datog tima, već postoji fleksibilnost. Tema koja se odnosi na koordinisan rad Timova biće posebno obrađena.

Istraživač: A kad se javi to jedinstvo, odnosno u kakvim situacijama se na primer nađete, pa se ispolji jedinstvo na nivou kolektiva?
Lidija: Uglavnom, pa najčešće imamo kod dece, pojedinačne dece koja imaju neke probleme. Tu se negde razumemo. Ako postoji problem da ga rešimo i da se pomogne detetu. I tu se mi okupimo i zajedno razmatramo šta i kako. I svako kaže šta on misli, pa onda zajedno donesemo odluku. A onda pratimo. (I-PN, Lidija)

<u>Predviđeni mehanizmi u službi brige o deci</u>

Zakonom su predviđene različite alatke koje mogu posredovati ostvarivanje brige o detetu. U nastavku će biti opisana primena datih alatki u konkretnom sistemu škole.

Pedagoško-psihološka služba kao središte podrške

Za početak, Zakonom je predviđeno postojanje stručnih saradnika, čiji je jedan od osnovnih zadataka „praćenje, podsticanje i pružanje podrške ukupnom razvoju deteta" (ZOSOV, 2017, član 138, tačka 2). Pedagoško-psihološka (PP) služba predstavlja osnovnu alatku koja bi na direktan način trebalo da usmerava delanje aktera na ostvarivanje dobrobiti učenika. Ova služba svoje delanje ostvaruje koordinacijom različitih drugih alatki - zagovaranjem i primenom individualizacije u radu sa učenicima, kao i stavljanjem ove teme na dnevni red na sastancima (timova i Veća).
PP služba ovaj zadatak može realizovati na različite načine, pri čemu treba imati u vidu da pomenuti zadatak nije jedini zadatak stručnih saradnika. U praksi ove škole, možemo primetiti da se čini da je ovo primarni zadatak, a kome se posvećuje najviše resursa. Potvrdu ove teze nalazimo kako u navodima različitih aktera škole, tako i na osnovu beležaka sa posmatranja. O radu stručnih saradnika biće više reči u okviru posebnih tema.

> Meni se jako dopalo i to je velika razlika u odnosu na prošle dve škole ovaj u kojima sam ja radila. Uočila sam mnogo dece ispred kancelarije koji čekaju, koji žele da razgovaraju. (I-PN, Maja)

> Sanja je unela dušu u školu (jedna nastavnica o Sanji) - ranije su učenici dolazili kod psihologa po kazni, meni je to bilo strašno.
> Učenici su bili na obuci i čuli za „kutiju poverenja" - da tu napišu ono što ih muči; učenici su rekli mi nemamo kutiju, mi imamo Sanju... i ta generacija mi je napisala u jednoj svesci poruke za mene, koliko im značim... a meni je to značajno, da znam da ima smisla, da imam povratnu informaciju. (EB, kancelarija PP službe)

> Pedagog i psiholog uvek su na raspolaganju, to na primer nije svuda tako, negde ne možeš da dođeš do pedagoga ili se bavi samo pisanjem. S jedne strane im je to i posao i opterećeni su ja i to razumem, ali ovde nekako čini mi se više fokus baš na deci. Kad nekad imamo te završne ispite, dešavalo se da sretnem kolege recimo iz neke druge škole, njima je čudno da naši psiholog i pedagog znaju svu decu. A velika je škola. Nije ovo sad, neka mala škola da ima jedno odeljenje ili dva, nego bude i po pet odeljenja. (I-PN, Lidija)

Veće - prilika da se razmene informacije o deci, ali i da se podsete motiva delatnosti

Za osnovnu školu predviđeni su stručni organi: nastavničko veće, odeljensko veće i stručno veće za razrednu nastavu (ZOSOV, 2017, član 130). O ulozi ove alatke zaključujemo na osnovu pregleda zapisnika sa veća, kao i na osnovu beleški sa veća na kojima sam prisustvovala. Analizirajući aktivnosti veća sa fokusom na temu dobrobiti učenika, možemo videti da je ova tema izrazito zastupljena. Nastavnici pristupaju analizi ne samo uspeha učenika, već i njihovog vladanja. Pritom, na veću se razmenjuju informacije o učenicima i donose mere koje se procenjuju kao odgovarajuće za datog učenika. Upravo ovaj drugi aspekt, koji se odnosi na mere, predstavlja dodatnu priliku za ekspliciranje motiva dobrobiti deteta - to jest, da odluka koja se donese treba da bude u interesu deteta. Ovde bih napomenula i to da o bavljenju decom na sastancima veća pre svega svedoče beleške sa veća. Ukoliko bi kao predmet analize bili korišćeni isključivo zapisnici, veliki deo podataka bi

izostao, i mogao bi se steći utisak da bavljenje decom ima tek formalni karakter. Na ovaj deo vratićemo se u okviru obrade teme instrument rada - administracije, gde ćemo videti da „papirologija" u školi predstavlja samo formu koju je potrebno ispuniti, odnosno da (uglavnom) ne figurira u stvarnom bavljenju datom situacijom. Tema rada veća biće posebno obrađena.

> Stefan: da, nisam spomenuo dva učenika po IOP-u... Spomenuo bih da Arsenije ima zdravstvenih problema, stalno sam u kontaktu sa majkom, stalno ide na te neke preglede, da li zbog upale uveta, on pije 4 brufena dnevno... On ima taj osmeh, ali stalno je... I majka mu je zabrinuta... I valjda su se zbog tih lekova hormoni malo poremetili, pa vas molim da imate razumevanja za njega...
> Olivera: strašno...
> Stefan: i slično je sa Igorom... Roditelji su mu se skoro razveli, on je sad u periodu kad je osetljiv... A verovatno ste primetili da ima i tikove... Vodili su ga kod neurologa i izgleda da ima taj Turetov sindrom... Tako da eto, molim vas da i prema njemu imate razumevanja... Juče nije mogao u školu, ceo dan je bio na nekim pregledima, pa je bio iscrpljen... Eto, njih dvojica su... to bih spomenuo... Ostali... Znači ima ta grupa od 4 učenika koji su malo veseliji... I što se tiče Viktora... Sa ocem sam pričao da će mu zabraniti fudbal... Pokušajte to da iskoristite... On voli da zabavi druge na času i to remeti... (EB, sednica nastavničkog veća)

> Milica: Stevan. Ponaša se neprimereno na času, komentariše, leži na rancu, odbija, ustaje... dobacuje, priča, opomenut više puta...
> Sanja: Milica, ti znaš sve... Ti najbolje znaš... Zajedno smo bile na tim razgovorima i znaš šta je cela situacija... Ti znaš i zašto se tako ponaša... Ti treba da predložiš šta smatraš da je ispravno... Znaš kakva je situacija...
> Milica: pa odeljensko veće...
> Sanja: ti znaš bolje od odeljenskog veća, tako da... Nekako mislim da je važno... Što se tiče Stevana, samo da kažem da je on hteo da zove Centar za socijalni rad i ne moram ništa više da kažem. To kako se on ponaša, jasno je zašto se tako ponaša... Ti sad predloži da li misliš da u tim svim okolnostima treba da...
> Milica: mislim da su okolnosti takve da je sve jasno, tako da ja neću predlagati ništa dalje...
> Petra: mi treba da vidimo kako tom detetu da pomognemo koje je bez volje i bez života...
> Sanja: e to ja hoću da kažem...
> Petra: Imam osećaj da bi on najradije legao na onaj sto i umro što je meni najstrašnije...
> Sanja: e Petra, baš tako, ako to znaš i ako to Milica zna, zašto pričamo o smanjenju ocene iz vladanja... Da li će njega takvog koji se oseća tako kako se oseća, da li će njega pokrenuti neka mera iz vladanja? Znači zaista, dete koje je... Mene lično najviše dotakne, trudili smo i radili smo čini mi se nemoguće da mu pomognemo... Mi ne možemo da se nosimo sa tom situacijom, zamisli kako on... Evo šta smo sve videli, samo tata kad je dolazio, kad nam je pokazao one snimke, da li to dete može da se ponaša drugačije nego što se ponaša? (EB, sednica nastavničkog veća)

> Nevena: pre bilo čega, da nama date taj materijal koji ćemo mi proslediti roditeljima... On je IOP2 nek odradi neki minimum i to je to...

> Dušica: kako da vam dam materijal kada od početka septembra ja sam ga samo jednom videla... Prvi put došao, prosto se pitam ko je ovo dete...
> Sanja: kao i za drugu decu koja nisu IOP2 pa smo morali napamet da pravimo pedagoški profil i ostalo... (EB, sednica nastavničkog veća)

Treba napomenuti i to da podsećanje na motiv delatnosti ne vrši samo direktor/stručni saradnici, već da je ovakav vid aktivnosti prisutan i od strane drugih članova kolektiva. Ovaj aspekt predstavlja još jednu potvrdu prethodno iznete interpretacije o deljenosti motiva na nivou kolektiva.

> Vesna: Pa ta bre Sara, ona ti je izučila...Iskustvo ima u odnosu na sve ove... Razumeš, ona je postala čovek bre. Ona brine o svom starijem bratu bre. Celu noć ne spava. I ti takvu ćeš sada da je mučiš, razumeš?
> Istraživač: Da.
> Vesna: To su stvarno... Znači ja se tu... Ja ulazim stvarno u sukob sa takvim nastavnicima. Ja to ne mogu da izdržim. I na većima i ovako. Na primer došla Ruskinja: „Ona meni ne zna jezik, eto ne zna." Ma pusti pa... Pa kažem, „naučiće". Baš sam na veću mislim tamo rekla, njoj. Ja kažem: „Naučiće, aman".
> (...)
> Vesna: Znači ima vremena. Moraš da joj daš vreme. Ona hoće dete da je tu na govornom području, naučiće. Znači, polako, gde trčite svi. Ali ja tobož... Pa nije stvar u tome da mu ti vidiš šta ne zna i da ga uhvatiš kad ne zna. Nije stvar u tome... To me strašno nervira. (I-PN, Vesna)

Školski akteri su usmereni na dobrobit dece, međutim, čini se da veći fokus njihovog bavljenja čine deca koja su u nekom smislu ugrožena, spram dece koja postižu uspehe. Više vremena oni provode u razgovorima vezanim za prvu grupu dece, u odnosu na drugu grupu. Nastavnici pohvaljuju decu i govore o njihovim uspesima, ali takvi izveštaji su kratki i/ili se ostavljaju za neki drugi trenutak (koji nikad ne dođe).

> Rajna: Ja za sad nisam izvukla, ali oni su stvarno divne rezultate postigli na takmičenjima... To ćemo naknadno na nekom veću... (EB, sednica nastavničkog veća)

> Petra: Pohvaljujem Andreu koja ima sve petice u rubrici... Jednostavno, dete zaslužuje sve pohvale... Ima tu još, ali da ne dužim... Kad budemo pričali o takmičenjima, pomenućemo ih... (EB, sednica nastavničkog veća)

> Zato bih više da ima možda tih promocija, deci koja su dobra, da dolaze, da nam pričaju, da vidimo, pogotovo, eto, kažem, sada će sto godina škole, da se sakupe negde te naše divne generacije koje su prošle. (I-RN, Julijana)

Individualizacija - više podrške se pruža nego što se beleži

Na nivou škole predviđeno je i formiranje Tima za dodatnu podršku detetu u slučaju da postoji potreba da se za dato dete izradi plan individualizacije ili individualizovani obrazovni plan (IOP) (član 76).
U školi pomenuti Tim funkcioniše, a o čemu svedoče i izrađeni planovi.

> Prilagodi se sadržaj detetu, ali se ne izopštava iz grupe. Znači, on će biti tu kod svih njih, ali će raditi prilagođeno, znači neće trčati tri kruga, trčaće jedan. Neće trčati srednjim tempom, trčaće umerenim tempom, da da mu pomeram granicu a opet da nije izopšten iz ostalih, da se ne oseti manje vrednim. (I-PN, Petar)

Treba napomenuti uslovno određenje prethodne tvrdnje da „tim funkcioniše". U skladu sa sistemom rada koji odlikuje kooperacija (engl. cooperation), svi akteri se bave decom, bez obzira na ulogu u sistemu, pa tako Tim treba shvatiti široko. Odnosno, nije nužno da u razmatranju daljeg postupanja vezano za određeno dete učestvuju isključivo formalni članovi tima, već učešće uzimaju i drugi članovi kolektiva. Dodatno, u skladu sa temom instrument rada - administracija, mnogo više individualizovane podrške se deci pruža nego što je to administrativno zabeleženo.

> Mi i da nema tog IOP-a, mi smo uvek... mi prepoznamo dete koje je drugačije i kojem treba podrška i to... (I-PN, Maja)

> Nevena: Mi to ne pišemo i ne vodimo i ne pečatiramo za svako dete, ko će to da radi... (NR, kancelarija PP službe)

(Novi) Pravilnik o ocenjivanju - kada propis nije u službi brige o deci

Jedna od osnovnih alatki koje posreduju delatnost čine različiti relevantni zakonski i podzakonski akti. U kontekstu teme ostvarivanja dobrobiti deteta, zabeležena je situacija kada je donet novi Pravilnik o ocenjivanju učenika. Relevantni aspekti ove situacije biće prikazani u nastavku.

U toku školske godine donet je novi Pravilnik o ocenjivanju. Osim što se u značajnoj meri razlikovao od prethodnog, akteri su imali utisak neusklađenosti Zakona i Pravilnika.

> Sanja: kako si, nismo se videle od seminara, tražila sam te za utiske.
> Nevena: iste utiske imamo, ja nisam toliko razočarana, ali konfuzno sve u svemu... Oni daju mišljenje... Neko pita neko pitanje, kao pročitajte u pravilniku, oslanjajte se na pravilnik, pa ni mi nismo pisali pravilnik... I nama je sve to čudno kako su različite stvari u Zakonu i Pravilniku. (EB, kancelarija PP službe)

Na Nastavničkom veću, kao mestu gde su svi akteri zajedno i gde se razmatraju teme koje su od značaja za sistem, iznete su nedoumice vezane za primenu novog Pravilnika.

Petra: Ja imam nejasnoće vezano za ovaj novi Pravilnik o ocenjivanju i vladanju... Ovde imam kako se dobija primerno, vrlo dobro, dobro itd. u toku godine, ali meni ovde nije jasno da li prilikom upisa u napomenu uz neke konsultacije sa većem, odeljenskim starešinom, da može ocenu, bez pokretanja disciplinskog postupka... Jer u ovom članu 7 stoji da vaspitne mere povlače ocenu iz vladanja... Jer kaže ovde „ocena iz vladanja u toku školske godine je i pojedinačno data ocena na osnovu izrečene mere... Znači ide ovo za ponašanje, ide za izostanke i plus na osnovu mere... Pa se ja pitam da li mi ove ocene treba da dajemo kao i do sada, ako ja smatram da dete zaslužuje 3 iz vladanja, da li ja to moram da sazivam veće da bih to dala ili kao odeljenski starešina mogu to da dam, a onda ta kao prosečna ocena iz vladanja, da se to onda zaključi... Pritom, ovde piše - ne sme biti veća ukoliko učenik nije promenio ponašanje, a sme biti veća od prosečne ukoliko odeljensko veće smatra drugačije, ukoliko je učenik promenio ponašanje...
Jovan: koji je to član? Ja sam isto gledao...
Petra: znači ovde ima prvo ono brojčane ocene na osnovu toga kako se učenik ponaša...
Onda ovo za izostanke...
Jovan: gde je to?
Petra: 16ti član, stav 5...
Jovan: ne gledamo isti...
Goran: evo...
Petra: najnoviji sam uzela...
Sanja: ovo je pravilnik o pravima, obavezama i odgovornostima učenika, vezano za disciplinu...
Petra: ovo je iz 2019te...
Jovan: evo ga...
Petra: aha, to je naš interni pravilnik koji je usklađen sa ovim...
Jovan: ovo je naš pravilnik...
(svi pričaju u isto vreme)
Petra: ja sam na osnovu ovog razumela da ja mogu da dam ocenu bez onih vaspitnih mera ako smatram da neko dete nešto... Tu neku pojedinačnu ocenu u toku polugodišta... A da mi za zvanične mere, ovaj sedmi stav... Da učenik može dobiti ocenu iz vladanja i na osnovu mera... „data na osnovu izrečene mere”... data može biti na osnovu izostanaka... A ovde ceo ovaj prvi deo, data na osnovu tih nekih kriterijuma kako se dete ponaša... Znači samo to da razgraničimo pre nego što počnemo... Nemam ja ništa... Kako vi smatrate da treba, tako ću ja da postupim, nego samo ne znam...
Milica: da li treba da glasamo...
Petra: i još jednu stvar sam htela da pitam, upravo prema ovom stavu 7, ako dete ima ukor odeljenskog starešine, to je automatsko vrlodobro vladanje... (EB, sednica nastavničkog veća)

Pored uočenih nejasnoća, ovde je važno i istaći to da direktor nije siguran oko toga kako da odgovori na upite koji dolaze od nastavnika. Ovome ćemo se dodatno vratiti u okviru obrade individualne pozicije novog direktora.
Akteri pristupaju preispitivanju i kritikovanju novog Pravilnika. Prvo, poredeći ga sa starim primećuju da je novi mnogo stroži.

Ranije mislim da je bilo blaže, ovo je kao u srednjoj školi... (EB, sednica nastavničkog veća)

Drugo, pravilnik je donet usred godine, što takođe otežava njegovu primenu, a zbog usklađivanja sa prethodnim postupanjem.

Lidija: U februaru je donet... Gde su deca već napravila za trojku, ne znajući...
Nevena: to je neozbiljno isto... (EB, kancelarija PP službe)

Konačno, i možda najvažnije, akteri kritički procenjuju pravilnik a i spram aspekta koji se odnosi na nepodsticajnost prakse zajedničkog razmatranja i donošenja odluka vezano za učenike.

Nevena: meni se samo nameće jedna misao - nastavnik može da da ocenu iz svog predmeta bez konsultacija sa bilo kim... A ocenu iz vladanja ipak treba da daju u konsultaciji sa svim nastavnicima koji predaju tom detetu... mislim da veće treba da odluči...
Petra: slažem se...
Nevena: kod nas je i za četvorku veće glasalo...
Petra: jeste, čim se smanjuje... (EB, sednica nastavničkog veća)

Prethodno smo videli da direktor ne daje jasne smernice vezane za postupanje nastavnika spram novog Pravilnika. Analizirajući dalje ovaj aspekt razmene među akterima uočavamo da jasna direkcija dolazi od psihologa. Psiholog argumentuje da novi Pravilnik nije u funkciji najboljeg interesa deteta, te da bi se zasad trebalo suzdržati od njegove primene.

Stefan: Viktor - imao je 30.11. opomenu odeljenskog starešine i 14.12 ukor odeljenskog starešine; posle toga 10 upisivanja je imao... Ja bih predložio ukor odeljenskog veća... Sad po novom ili starom da li se smanjuje automatski...
Sanja: nek ide po starom...
(...)
Sanja: da, i to po starom... Jer šta je tu važno... Ajde da ne oštetimo decu, u najboljem interesu deteta... (EB, sednica nastavničkog veća)

Dodatnu potpora stavu da se u radu akteri pridržavaju starog pravilnika čini sa jedne strane upitnost opstanka novog pravilnika, a s obzirom da i druge škole imaju zamerke na isti.

Sanja: a pogotovo što nije sigurno da li će ovaj pravilnik biti...
Lidija: zar nije usvojen?
Svi: jeste...
Sanja: ali i ovi su pokazali neko nezadovoljstvo... (EB, sednica nastavničkog veća)

Sa druge strane, pored Pravilnika, potrebno je doneti prateće školske dokumente koji će dopuniti delove koji nisu definisani Pravilnikom. Bez tih dokumenata, postupanje je neosnovano.

Petra: dobro... Dalje, sledeća stvar, mi moramo jasno da razjasnimo sa ovim likom kada bude dolazio... Da li kada se izrekne ukor odeljenskog starešine, da li se tada automatski piše 4 iz vladanja... To nismo radili...
Sanja: e zato je potreban pravilnik škole, to nam je rekao, znači moramo da... Postoji ogromna rupa, i sada ta rupa treba da se popuni tim novim pravilnikom koji će škola doneti gde će tačno sve te neke situacije... (EB, sednica nastavničkog veća)

Identifikovali smo prethodno da je Sanja iznela stav vezano za novi Pravilnik. Nadalje, možemo primetiti da akteri pružaju podršku i slede njen stav, odnosno njen stav sada postaje stav škole. Ova tendencija sistema posebno je obrađena u okviru teme individualne pozicije psihologa.

Petra: i ukor odeljenskog starešine nije podrazumevao četvorku...
Jovan: nije...
Petra: a sad...
Nevena: nama je cilj da se radi u najboljem interesu deteta, da se ponašanje popravi... To nam je cilj svega ovoga što radimo... (EB, sednica nastavničkog veća)

Olivera: a što se tiče ovih mera - ukor - automatski 4?
Maja: ajde da kažemo da smo ostavili sada na ovom preseku stanja, a do kraja godine moraćemo da vodimo računa i kad dajemo te mere, da budemo svesni šta to povlači...
Vesna: to posebno da se naglasi nekim nastavnicima... (EB, kancelarija PP službe)

<u>Predviđena pravila u službi brige o deci</u>

Akteri unutar sistema stalno razgovaraju o deci

Akteri sistema tipično razgovaraju samo o učenicima, a kada je u pitanju sadržaj tih razmena, identifikovane su različite kategorije tema. Najpre, primećeno je to da su teme o grupama/odeljenjima ili smenama ili generacijama mnogo ređe u odnosu na teme o individualnim učenicima. Čak i kada su prisutne, komentari su uopšteni i vrlo brzo se razgovor usmerava na pojedinačnog učenika.

Sanja i Dušan pričaju o odeljenjima -5-4 i 6-3... Dobri su, dinamični... Pa da njima treba da se zainteresuju... (uključuje se i Lidija)... Sve znaju, sve rade... Baš su simpatični... (EB, kancelarija PP službe)

Maja: Ali 7-2 je bilo dobro: nastavnice vi ste nas zadržali... Pa mi smo baš najbolji...
Sanja: oni su baš naporni, ali imaju dušu...
Maja: simpatični su...
Sanja: i duhoviti...
Maja: jedino mi je X [anonimizovano, prezime učenika] iritantan...
Sanja: kad je bila dojava bombi, on je bio baš prestravljen... (EB, kancelarija PP službe)

Druga grupa tema koja se izdvaja u njihovim razgovorima odnosi se na situacije kada im je ponašanje učenika koje ima neku teškoću, jako upadljivo.

> Nastavnica Milica o učeniku koji ima problematično ponašanje - stalno kao ide negde, kaže da je bio u PP službi, ja ne znam gde je on bio... (EB, kancelarija PP službe)

> Nina: ja sam se prvi put susrela sa njim kad je Dušica bila zamenica... On nešto vrišti i kaže „sad ću podići staklo, sad ću se iseći", a mi njemu „ne..." I ja podvukla ruke i kažem Dušici „ako spusti neće pući..." (EB, kancelarija PP službe)

Slično ovome, u treću grupu tema spadaju oni razgovori u kojima se razmenjuju nove informacije o učenicima.

> Lidija: setila sam se za ove moje učenike... Neko od roditelja je zvao... Došle su dve žene koje su ih uslikale... Njih troje je bilo...
> Sanja: šta su radili?
> Lidija: rušili su... to je neki novi parkić, i oni te sprave šutiraju, ne znam šta rade... I nije prvi put i ne reaguju na njihovu opomenu... (EB, kancelarija PP službe)

> Maja: šta je izabrao Đorđe?
> Jovan: biologiju.
> Maja: ne ne znam, nego koju školu je izabrao? (EB, kancelarija PP službe)

Narednu grupu tema čine one razmene u kojima se sadašnje ponašanje procenjuje spram pređašnjeg, odnosno u ovu grupu spadaju razgovori koji se odnose na praćenje napretka učenika.

> Sanja: pa dobro. Jel se on popravio?
> Petra: pa jeste... On nije od 4. aprila upisan nijednom. Pričala sam ja ovako sa ljudima, u fazonu su da se popravio... (EB, kancelarija PP službe)

> Zbornica. Sanja, Jovan, Maja, Vesna.
> Sanja: imao je sukob sa svojim odeljenjem...
> Maja: ali on je bio juče u školi, Ranka mi je rekla da ga je videla...
> Vesna: juče bio prvi dan posle ne znam koliko... I odmah mu se to juče desilo? (EB, zbornica)

Petu grupu tema čine razmene koje su snažno afektivno obojene. U ovu grupu spadaju svi oni razgovori u kojima akteri dele koliko im je „žao" ili koliko im je „potresna" situacija u kojoj se neki učenik nalazi.

> Dušica: meni je juče njega toliko bilo žao... suze su mi išle kad je pričao da mu je tetka kupila patike, odnosno vaspitačica... pošto nema nigde nikoga... (EB, kancelarija PP službe)

Nastavnici se direktno raspituju u PP službi. Pružanje podrške nastavnicima u radu sa učenicima od strane stručnih saradnika predviđeno je Pravilnikom o programu rada stručnih

saradnika. U ustanovi identifikovani su sledeći obrasci interakcija a koji se odnose na pružanje podrške. Prvi oblik interakcije odnosi se na one koji su inicirani od strane same PP službe. Drugi tip interakcije čine one interakcije kada nastavnici dolaze u PP službu kako bi proverili da li ima nešto važno što treba da znaju o učenicima ili kako bi se konsultovali u slučaju nedoumice.

> Irena: Ovi moji jel dolaze, jel ih šalju, jel se nešto žale? Jel ima nekih problema?
> Sanja: sa Stevanom sam odradila geografiju. (EB, kancelarija PP službe)

U sklopu drugog tipa interakcije, zabeleženo je da nastavnici dolaze i kako bi izvestili o postojanju nekih problema kod učenika.

> Lidija: setila sam se za ove moje učenike... Neko od roditelja je zvao... Došle su dve žene koje su ih uslikale... Njih troje je bilo...
> Sanja: šta su radili?
> Lidija: rušili su... to je neki novi parkić, i oni te sprave šutiraju, ne znam šta rade... I nije prvi put i ne reaguju na njihovu opomenu... (EB, kancelarija PP službe)

I konačno, treći, najzanimljiviji tip interakcije, odnosi se na prisustvo radi prisustva nastavnika u kancelariji PP službe. Nastavnici u ovom slučaju ne dolaze sa nekim jasnim ciljem, da bi saznali nešto o nekom učeniku koji je predmet interesovanja, nego je njihov cilj prosto prisustvo, bivanje u kancelariji. Tokom tog bivanja oni su izloženi, između ostalog, informacijama o učenicima kojima oni ni ne moraju predavati. No, bez obzira na to, oni ostaju i slušaju o datim učenicima, bivaju u kancelariji. Ova praksa, čini se, ima dve funkcije. Jedna je da su svi akteri škole upoznati sa svim što se dešava na nivou škole. Druga se odnosi na utvrđivanje zajedničkog pravca delanja. Kroz upoznavanje sa različitim strategijama postupanja u različitim problemskim situacijama, akteri implicitno i eksplicitno konstruišu i potvrđuju motiv delatnosti. O ovome će biti više reči prilikom obrade teme Kancelarija PP službe.
Kancelarija PP službe predstavlja primarno mesto okupljanja i razmene o deci. Međutim, i sva druga mesta, poput zbornice, hodnika, dvorišta škole, akteri koriste za razmenu o deci. Stiče se utisak da gotovo da svaki slobodan trenutak, svakodnevno, akteri koriste kako bi razgovarali o deci.

> Lidija: Nekako nam se najčešće razgovori svode na školsku decu, kad smo na poslu. I ponekad neko kaže „jao odmori ajmo malo o nečemu drugu. Gde ste bili za vikend?"
> Istraživač: Ali opet se vrati razgovor na decu.
> Lidija: Opet se nekako vratimo tu. Jer to nam je stalno u mislima, barem većini. (I-PN, Lidija)

> Toliko smo i časova i radionica održali i toliko smo tih dodatnih časova i nekih ostanaka u školi, posle nastave, i sa decom i mi sami u razgovorima... (I-RN, Lana)

> Istraživač: Vesna, kako ti razumeš, kako je došlo do toga da škola bude baš ovakva? Vesna: Mi svi pričamo među sobom... Mi stalno pričamo. Mi kad smo na malim odmorima, i na velikim, mi stalno pričamo o učenicima, stvarno! (I-PN, Vesna)

Nastavnici međusobno razmenjuju informacije o deci. Pored razmena koje su posredovane stručnim saradnicima, nastavnici i međusobno razmenjuju informacije o deci, a kako je to i predviđeno Pravilnikom o dozvoli za rad nastavnika.

> Sanja i Dušan pričaju o odeljenjima 5-4 i 6-3... „Dobri su, dinamični"... „Pa da njima treba da se zainteresuju"... (uključuje se i Maja)... „Sve znaju, sve rade... Baš su simpatični..." (EB, kancelarija PP službe)

> Naviknuti smo na neposredne razmene, tu smo negde zajedno i nekako imamo osećaj da je bolje kad kažem nekome ili neko meni kad kaže lično, da je nešto primetio, da nešto zna, da se nešto dešava...
> (...)
> Retko ko je nastavnik u našoj školi da ne pomisli prvo na to što se dešava sa detetom kad vidi neko loše ponašanje, i u većini slučajeva priđemo, pitamo starešinu „da li nešto mi je u redu, šta je sa ovim detetom, zašto se tako samo ponaša?" (I-PN, Lidija)

Obrađeni aspekti, i razmena posredovana PP službom i razmena među samim nastavnicima predstavljaju još jedan indikator iznete teze o dobrobiti dece kao kolektivnom motivu. Međutim, važno je razmotriti i moguće opasnosti ekstremizacije ovakve prakse. U te svrhe, možemo razmotriti čega nema kada je jedina tema razmene među školskim akterima dobrobit dece. Za početak, nema razmene koja se odnosi na unapređenje nastavnog procesa, iskustva vezana za upotrebu različitih (inovativnih) metoda i tehnika u radu. Zatim, nema ličnih razmena, a koje bi bile važne za održavanje dobrih međuljudskih odnosa. Takođe, nema odmora, vremena koje je bez stimulacije, a koje je potrebno kako bi bili spremni za celokupnu izazovnost svega što ih čeka kada uđu u učionicu. Konačno, možemo primetiti da ukoliko je ovo na kolektivnom nivou uspostavljeno pravilo, to pravilo dočekuje i novog aktera koji uđe u sistem; odnosno, u već izazovnim okolnostima pronalaska kadra, postavlja se i ovaj dodatni zahtev.
U razmenama među nastavnicima beleže se i one koje se odnose na profesionalnu razmenu, tj. davanje sugestija mlađim kolegama, od strane iskusnijih. Mada, treba napomenuti da je ovakav sadržaj razmena ređi u odnosu na razmene informacija o učenicima.

> Irena: Dušane kakvi su ovi moji? 5-1.
> Dušan: 5-1, dobri su...
> Irena: brbljivi malo?
> Dušan: ne...
> Irena: stegni ih, ne popuštaj... (EB, kancelarija PP službe)

> Evo Sara, evo Anđela, ove nove matematičarke, ja i njima stalno pričam. „Pa kako?" Ja im kažem „moraš"... Pa kao, „oni su nemogući"...„Pa jesu", „ali kako"... Ja kažem „moraš da imaš stav". (I-PN, Vesna)

> Znači mi to, da me posavetuju, k'o za VII-2, ona mi je lepo, kad me videla, kaže: „E, s mojim odeljenjem ti je tako i tako". I tu su svi stvarno izašli u susret, što se tiče i starešina i ovako. I

> on ti kaže: „E, gledaj, daj obrati pažnju na ovo, obrati pažnju na ovog, tako se ponaša, hoće ovo da se desi, hoće ono"... (I-PN, Violeta)

Izvan škole podrška ostvarivanju motiva delatnosti često izostaje

Roditelji učenika. Element koji je takođe predviđen Zakonom (član 6) jeste saradnja sa roditeljima učenika. U okviru teme Kancelarija PP službe biće opisane aktivnosti prijema prvaka i korišćenja alata Upitnik za roditelje, aktivnosti koje grade sliku o važnosti brige o dobrobiti učenika u školi.

Osim ulaznih individualnih susreta, ista poruka se komunicira i na kasnijim individualnim, kao i na grupnim susretima. Grupni susreti, to jest roditeljski sastanci, predstavljaju važnu priliku da se predstavi osnovni motiv delatnosti škole, a implicitno i vid saradnje kakvu škola očekuje od roditelja.

> Ja kažem roditeljima na roditeljskom sastanku – reko vi ste im roditelji kući, ja sam im ovde i tata i mama, i trudim se da im stvarno, ovaj, pomognem kao što im vi pomažete kući, ja trudim se da im pomognem ovde. (I-PN, Petar)

U okviru ovog aspekta, važno je napomenuti i njenu modifikaciju, a koja se odnosi na zauzimanje proaktivne uloge spram roditelja/staratelja. Naime, školski akteri eksplicitno traže od roditelja sve informacije koje bi mogle biti važne a kada je u pitanju bavljenje detetom u ustanovi škole.

> Ja svakom novom odeljenju u koje uđem obavezno je da mi donesu lekarska uverenja ili napismeno od roditelja, šta god, da je dete imalo neku akutnu ili hroničnu povredu, da boluje od neke akutne ili hronične bolesti, kako bi mogao prema tome da se prilagodi plan rada jer ne može – nije isto kad neko ima problema sa astmom ili onaj koji nema problema zdravstvenih da trče isto krugova, istim tempom, istom brzinom, sve isto ne može... (I-PN, Petar)

U skladu sa ovim, tenzija u sistemu može nastati ukoliko roditelj/staratelj namerno izostavi ili prikrije informacije o detetu koje su relevantne. Primer takve situacije zabeležen je prilikom upisa deteta u prvi razred, kada testiranje nije bilo moguće sprovesti. Tek nakon što je psiholog predstavio roditeljima utisak o detetu i sugerisao da je detetu potrebna dodatna podrška, roditelji su podelili sve informacije i nalaze o detetu. Za psihologa je ovo bila frustrirajuća situacija s obzirom na to da je interpretirana kao pokušaj zataškavanja važnih informacija o detetu, što je suprotstavljeno motivu saradnje sa roditeljima radi ostvarivanja dobrobiti deteta. U konkretnoj situaciji, dodatan izvor frustracije je i to što se aktivnost „zataškavanja" interpretira u kontekstu provere kompetencija stručnih saradnika. Provera kompetentnosti, koja će biti obrađena u okviru razmatranja odnosa škole sa susednim sistemom roditelja, predstavlja dodatni nivo tenzije u odnosu između ova dva sistema.

Izvor tenzija u odnosu sa sistemom roditelja može nastati i vezano za ključne trenutke ulaska, ostanka i napredovanja deteta kroz sistem. Pod ovim podrazumevamo situacije kada roditelj neodgovorno pristupi upisnoj proceduri i propusti rokove, zatim neuključenost koja se odnosi na dolazak u školu i raspitivanje oko postignuća i ponašanja učenika, kao i na situacije nekažnjavanja izostanaka iz škole.

Posebnu kategoriju tenzije čine one situacije kada je roditeljski dom nestimulativna sredina, ili u ekstremnijim situacijama, kada postoji zlostavljanje i zanemarivanje ili nasilje. Pored uključivanja drugih sistema u ovakvim situacijama, školski akteri su posebno svesni i osetljivi na ove situacije.

> Znači meni je to, tako da, meni su to takve stvari nešto gde bismo se mi trebali dati. Jer mislim da je mnogo dece koja zapravo beže iz kuće u školu, bukvalno, ali bukvalno tim rečima, beže iz kuće u školu i ako ih mi negde opet ne dočekamo osmehom raširenih ruku, sa tolerancijom, sa tim blagim, neodobravanjem, ali i prihvatanjem da su zaista drugačiji i da ne mogu, da prosto oni ne mogu da se izbore sa tim sami. I onda nekako sve te kazne u tom trenutku zaista ne rade nikakav posao. Ne možeš da gledaš da to dete kao na nekoga koga treba kazniti. Tako da mislim da to što blago i sa tolerancijom gledamo na to, mislim da je to zapravo odraz naše empatije, a ne toga da smo slabi ili da to tolerišemo. (I-PN, Irena)

> Ima dece koje dolaze iz različitih sredina, različitih porodica i treba podrška i treba ih razumeti da bi mogli dalje možda bolje da napreduju, da se osećaju prihvaćenim. (I-PN, Lidija)

Pored neizostavnog sistema roditelja, prisutne su interakcije i sa drugim sistemima, a u sklopu ostvarivanja motiva brige o deci. Sistemi sa kojima je zabeležena interakcija za vreme prikupljanja podataka su Prihvatilište za decu, Školska uprava i Centar za socijalni rad. Odnosi sa ovim sistemima biće prikazani u nastavku.

> *Prihvatilište za decu.*

> Sanja: treba mi neko ko sa njim direktno sarađuje... Ako je to Miodrag...
> Violeta: jeste Miodrag.
> Sanja: dobro, neka dođe sutra bilo kad... (EB, kancelarija PP službe)

U okviru sistema Prihvatilišta psiholog traži onog aktera koji je najkorisniji, a najkorisniji je onaj akter koji „direktno sarađuje" sa detetom jer je teza da akter koji sarađuje sa detetom i poznaje dete i kao takav može biti dragocen saradnik. Primetimo i da se Sanja u potpunosti prilagođava terminu koji akteru iz Prihvatilišta odgovara - „neka dođe bilo kad". Ovo je u skladu sa pravilom „deca su prioritet" koje će biti opisano kasnije u tekstu.
Kada je u pitanju sama interakcija sa akterima iz Prihvatilišta, možemo primetiti da je za Sanju važno jedino da razmeni informacije o detetu - da sa jedne strane podeli sve informacije koje ima, a sa druge, da od aktera dobije sve informacije koje on ima.

> 8:30-9:15h: Aleksandra (Prihvatilište), Sanja
> Sanja vraća na temu Bojana i traži dodatne informacije.
> Gradi odnos - ostavlja prostor da Aleksandra ventilira i priča o drugoj grupi.
> Sanja deli sve informacije koje ima. (EB, kancelarija PP službe)

Međutim, čini se da saradnja sa Prihvatilištem teče otežano. Oni „šalju dete" u školu, iako je preporuka da ostane zbog promene farmakoterapije, a kako bi se ispratilo reagovanje deteta na

promenu terapije. Uopšteno, stiče se utisak da se akteri iz Prihvatilišta „ne udubljuju" i da svoj posao rade površno, odnosno, takav rad iz ugla aktera škole zapravo nije ni rad - oni (akteri iz Prihvatilišta) „ništa ne rade".

> Nina - Jovanu: A priča mi onaj čovek juče... „Ja ne krivim Bojana za ponašanje... Dići ću i nebo i zemlju da mu pomognem" [anonimizovano, roditelji učenika o Bojanu]. Meni je žao tog deteta što nema ko... Ja kažem „bio je psiholog iz doma", a on kaže, „pustite me tog doma, on je zbog doma ovakav, tamo je rasulo"... Šta god kažeš, a oni kažu „takva je grupa"... Pa za šta vi služite? Kao i ovi u školi, tako i oni treba da se bave decom... (EB, kancelarija PP službe)

Školska uprava. U kontekstu ostvarivanja motiva dobrobiti dece, Školska uprava se pozicionira kao važan saveznik, a u aspektu obezbeđivanja dodatnog stručnog saradnika - defektologa. Obratimo pažnju na to kako se formuliše molba - defektolog je potreban ne zato što je saradnja sa njim „dobra", već zato što „ima jako puno dece kojima je podrška potrebna".

> Nevena završava dopis molbe za dodeljivanje specijalnog defektologa i pedagoga. „Sa koleginicom Ružom smo imali dobru saradnju i značilo bi nam da nastavimo saradnju sa njom."
> Sanja: samo da se naglasi da ima jako puno dece kojima je podrška potrebna... (EB, kancelarija PP službe)

Centar za socijalni rad. U slučaju posebno izazovnih situacija, kada ne postoji saradnja sa roditeljima ili je ona otežana, ili ukoliko postoje sumnje da je dete u porodici izloženo zanemarivanju, zlostavljanju ili nasilju, škola stupa u kontakt sa Centrom za socijalni rad. Na deklarativnom nivou, Centar za socijalni rad predstavlja dragocenog saveznika. Međutim, naredni primer koji se odnosi na isečak Sanjinog govora tokom jednog od Nastavničkih veća, ilustruje kako to izgleda u praksi.

> Kad mi odemo u Centar... Evo nikad ne pričamo o tome... Ali kako to izgleda... Nevena i ja kažemo šta smo sve odradili, tj. šta ste vi odradili... Tu je roditelj, i ovi iz Centra... I onda oni traže od nas da kažemo šta možemo još da uradimo... Šta može roditelj, šta možemo mi... Znači to je samo... Jeste to neka podrška... Ali nikad se nije drastično desilo... Pisali smo za mnogu decu... Za Stevana, Ognjena... Ništa se nije rešilo... Nijedan problem nismo rešili odlaskom u Centar... Jakova... Mi odemo lično u drugu porodicu, pogledamo, pišemo, oni pojma nemaju... Evo za Jakova znate kakve smo probleme imali sa tim roditeljima i šta smo mi njima sve ispričali za to dete... Ništa se nije desilo... (EB, sednica nastavničkog veća)

Vidimo da je doživljaj aktera da Centar u praksi nije saveznik, zato što se „ništa nije rešilo". Dodatno, ono što dolazi iz Centra, ne samo da nije od pomoći, nego se čini i besmislenim, apsurdnim.

> Sanja: jel znaš šta nam je Centar odgovorio na Arsenija?
> Maja: ne?
> Sanja: to moraš da vidiš... Znači u onakvom stanju šta je bilo, mi smo pisali, a oni su nam odgovorili - mama čime se bavi, tata čime se bavi, kao zdrav je, zdrava je... Centar... Stvarno ne znam... Nikad nismo dobili to da je zdrava...

Maja: za koga naglašavaju da je zdrava?
Sanja: za majku, za tatu da je zdrav... U kom smislu...
Maja: kako Centar za socijalni rad daje...
Sanja: to je tek posebna priča... I mama je demantovala sve to što smo mi tvrdili - nije donosila novac... I da škola uradi...
Maja: dobili smo mere i od centra...
Sanja: otprilike (smeh)
Maja: pa to je to... Ko god... Mi samo dobijamo mere... (EB, kancelarija PP službe)

U skladu sa ovim, ukoliko neko od aktera iz susednih sistema na neki način ugrožava neko pravo deteta, školski akter će reagovati i pružiti otpor takvom postupanju.

Sanja: I ta njegova asistentkinja mi se uopšte ne dopada... Prošli put oni najgore pričaju o njemu pred njim... Ja kažem „molim vas, kako to razgovarate?" „Ne, ne razume on..." Ja kažem „nema veze, nije u redu..." (NR, kancelarija PP službe)

Dušica: jao Bojan juče...
Sanja: a šta da ti kažem, kad mi kažemo nemojte da ga puštate u školu, oni [iz Prihvatilišta] ga pošalju...
Dušica: beži bre...
(...)
Sanja: I kao bilo je „nemojte da ga grlite zato što se onda on navikne"... na nežnost?
Dušica: jel me zajebavaš? Na šta treba da se navikne? Na grubost? Ionako ga je život zgazio... (EB, kancelarija PP službe)

Maja: on dolazi u školu?
Jovan: šta da radimo...
Maja: ništa, zoveš X [anonimizovano, prosvetni inspektor] pa nek nam ona nađe rešenje... Nek zove Centar za socijalni rad... Da vidimo kako će da reši ovu situaciju... Pošto je kod njih sve rešivo... Kad im se požališ, oni odmah „ali imate to, niste iskoristili tu mogućnost"...
Jovan: pa jel treba da se zove Centar?
Sanja: obavešten je Centar za socijalni rad.
Jovan: i šta oni rade?
Sanja: ništa... Ovo je stvarno specifična situacija... Dete je iz Doma... Razgovor je veoma upakovan, kao kad dođe inspekcija, a suština je vrlo drugačija... Suština je da jedva čekaju da ga pošalju u školu, nije istina da on njima beži...
Jovan: pa rekao je juče, ja sam ga pitao... Kaže „ja kažem idem u školu, i pitam ga šta ti oni kažu, on kaže idi, srećan put"... Ja sam juče baš pitao šta ti kažu kad kreneš... (EB, kancelarija PP službe)

Akteri brinu o deci od njihovog ulaska do njihovog izlaska iz sistema

Prepreke pohađanja škole mogu nastupiti na samom početku, na samom ulasku u sistem. Zabeležene su situacije da se pred sam kraj školske godine, nakon što je rok za upis istekao, javljaju roditelji

učenika romske nacionalnosti kako bi upisali dete u školu. Stručni saradnici u ovim situacijama zanemaruju zvanične rokove i primaju dete. Ista tendencija, obuhvata dece, odnosi se i na situacije kada u školu dolazi dete sa nekom razvojnom teškoćom. Nekada roditelji te dece navode da su ih druge škole odbile, te izražavaju posebnu zahvalnost što to nije slučaj u ovoj školi.
Pored ulaska u sistem, za neku decu biva posebno izazovan ostanak u sistemu. I na ovaj segment akteri obraćaju posebnu pažnju. Na primer, zabeležena je jedna situacija sa učenikom romske nacionalnosti koji je pod visokim rizikom od osipanja. Napravljen je dogovor koji je podrazumevao da on svaki dan, pred prvi čas, dođe u kancelariju PP službe kako bi proverio koji čas tada ima. Obe strane su prihvatile i pokazale saglasnost prema datom dogovoru. Jasno je da je ovo neefikasna procedura - mnogo je jednostavnije da učenik dobije napismeno raspored, i za njega samog i za stručne saradnike. Međutim, ovakva aktivnost ima posebno značenje za njega - na ovaj način on dobija poruku da akteri škole brinu o njemu i to ga motiviše da ostane u sistemu. Akteri, sa druge strane, s obzirom na to da znaju koje značenje ova aktivnost ima za učenika, i da im je važno da učenik ostane u sistemu, ostaju angažovani u praktikovanju iste.

> Ulazi učenik (Rom).
> Učenik: jel možete da mi kažete koji čas imam?
> Sanja odgovara da može, gleda raspored i govori mu da ima informatiku.
> Učenik izlazi. (EB, kancelarija PP službe)

> Tamara, ona je imala dve petice u prvom i četvorku u drugom polugođu, ali ona ima 18 neopravdanih, tada još a i sada ima još gomilu neopravdanih, ali je Nevena rekla da vidimo sa timom da se to opravda... Onda će ona imati primerno vladanje...
> Sanja: pa dobro...
> Petra: ili da nešto ne opravdam i da joj upišem 3 za izostanke i onda da ima vrlodobro, ne znam, nisam pametna...
> Sanja: ja bih nju sačuvala u sistemu... Ona je romsko dete, treba uzeti u obzir... (EB, kancelarija PP službe)

> Goran: on ne dođe...
> Nevena: ne dođe... Biće Tim za inkluziju, pa ćemo videti sa tim izostancima nešto. (EB, sednica nastavničkog veća)

Isti princip je primenjivan i za učenike koji nastavu pohađaju po IOP-u. U nekim slučajevima, smanjivani su zahtevi u pogledu časova koje dete pohađa, a u cilju toga da na bilo koji način ostane u sistemu.
Potom, učenicima se pruža podrška i u napredovanju kroz sistem.

> Petra: I negde bi bilo prevesti ga u sedmi ako postoji neka mogućnost, jer ako bude ostao u šestom, onda menja okruženje, menja drugare... (EB, sednica nastavničkog veća)

> I još nešto sam htela da pitam... ima ovaj mali Darko, dečak iz sedmog, jel znaš da je on opet bolestan...
> Sanja: X [anonimizovano, prezime učenika]...

Milica: da, on je baš bolestan... kako ćemo njega da ocenimo?
Sanja: mora nešto da uradi. (EB, kancelarija PP službe)

Za aktere je važno da se potencijal deteta neguje, čak i kada se to odnosi na samu granicu sistema u kom oni delaju, kada zvanično više nisu zaduženi za to dete. Pa tako recimo, za njih je važno da podstaknu dete da upiše naredni obrazovni nivo.

Vesna: Ti nemaš pojma, ja sam...U momentu kad' je rek'o „neću više"...kaže ovaj...„supruga i ja smo odlučili da on ne upiše srednju školu."
Istraživač: „Da?"
Vesna: „Da, neće da izađe na prijemni...Eto vidite on tako ne dolazi, kako će u srednjoj?" Ja kažem „nikako". „Pa ne ali"...ja kažem...„Al' on ne dolazi." „Ma pustite...dajte vi njemu priliku da on položi, da završi osnovnu školu, da on upiše srednju. Tu ako on ne dolazi u srednjoj, tad' će da ga izbace..." Ako on ovo ne završi on nema, ne ove godine, ni sledeće, nikad nema pravo više da bude upisan u srednju. On mora da ima uverenje o završenoj osnovnoj školi. „Ja vas molim znači...". „Ali on ne zna ništa, on je ovakav, onakav..." Znaš ono iz krajnosti u krajnost. „Nema veze što ne zna, nema veze. On će da radi sa mnom u učionici, biću ja, biće još jedna...neće... Dva poena da ima, dva...nešto će da uradi. Bitno je da se on pojavi i da je evidentiran da je u sistemu." I onda jedva to. Pa onda neće pe...On misli...on ima tako neke...on će znaš...On engleski zna, zna kompjutere, ja ću sad da idem da upišem ne znam koju školu. Ti sad njemu ne možeš da dokažeš da nemaš s' čim dete, ti ne znaš da sabiraš. I onda je tu isto meni pravio dramu kad je dobio tih pet. „Pa ja neću ovo. Jao, jao..." Znači rat sam vodila i na kraju kažem vidi kako je lepo. „Je l' ti voliš ovo?" „Volim." „Ti ćeš tamo da budeš u školi, za foto album." „Neću da slikam, neću da budem fotograf." „Ne, ne nego da obrađuješ slike. Tamo ti sedneš, pa 'oćete ovaj oblik, 'oćete ovaj i to je sve radiš sa kompjuterom." „Je l' se stvarno radi s' njim?" Kažem: „Evo..." (I-PN, Vesna)

Inkluzivnost - cilj je za svako dete naći „žicu"

Još jedno pravilo kojim se akteri rukovode u radu je inkluzivnost. Za aktere je svako dete važno, važno je „dopreti" do svakog deteta.

Ono što meni inače za školu važi, zašto sam ja u školi još uvek, to je da negde mi je cilj da doprem do deteta. I znači to je jedini način, znači da deca shvate da postoje određena pravila kojih će se pridržavati, ali da smo uvek tu za njih šta god da se desi, hajmo da vidimo da rešimo to. I da saslušamo dete i da oni imaju povratnu informaciju, a i mi naravno, to je ono baš uspeh kad vidimo da je doprlo negde nešto do samog deteta. (I-PN, Maja)

I sa kojima misliš, jasno ti je da je sve to, nema tu pomaka, da su oni takvi, međutim, sva se deca preokrenu. Samo nekome treba više ili manje vremena. I oni na kraju budu bolji nego oni koji su, na primer, bili od početka možda. (I-PN, Vesna)

Neka deca su posebno zahtevna, a u smislu da im je potrebna farmakoterapija ili je njihovo porodično okruženje posebno izazovno. Bez obzira na to, akteri se i dalje vode principom obezbeđivanja dobrobiti za svako dete.

> Sanja: Anja je bila problematična, katastrofa... Problematična... Celu njenu srednju školu ja sam bila na vezi sa njenim nastavnicima... Pa sam onda išla u Palmotićevu jer su hteli da joj daju lekove, pa sam ja išla da to sprečim... Psihijatar se ljutio što ona ne pije lekove, pa sam ja rekla svoje viđenje nje... Teška osoba... Svaki naš razgovor ona se naljuti na mene... Ali nisam htela da odustanem od nje. (NR, kancelarija PP službe)

> Na prijemnom... Ja sam znala da on ništa neće da uradi. Prijemni je od dva. Ja sam rekla: „Molim vas samo ga dovedite...bitno mi je samo... sve ostalo je u redu." On je meni rek'o: „U koliko razredna?" Ja mu kažem u pola devet. „Ne sekirajte se." On je došao, njega doveo...tri dana ga je dovodio, jer on nije hteo da ustaje...On noću gleda filmove i to najviše one porno sajtove. Dete, ma skroz u out-u. A dođe ujutru, znači pre podne... A smena računaj propala. Ili spava ili ona...Onda kupi energetsko piće, onda mu ja bacim energetska pića. Znači to je bilo strašno, s' drugom decom. I onda on ga doveo. Zamisli ti da je on bio sređen i još mu mokra kosa kako, on ga je naterao da se ujutru istušira. (I-PN, Vesna)

> Sanja: kod nas je dete od X [anonimizovano; dete čiji su roditelji medijski eksponirani]... I kod nas su deca od X [anonimizovano; dete čiji su roditelji medijski eksponirani] i još od puno... I X [anonimizovano; dete čiji su roditelji medijski eksponirani]... Izazov je bio tog malog X [anonimizovano; dete čiji su roditelji medijski eksponirani] sačuvati...
> Istraživač: a sačuvati od čega?
> Sanja: od njegovog prezimena... Stvarno mislim da je uspeh ove škole što smo njega sačuvali. A vodila sam računa, dala sam ga učiteljici koju ja mnogo cenim... Vodili smo računa i o razrednom starešini da to bude neko ko je topao... (NR, kancelarija PP službe)

> Zaista smo uspevali, i ja lično, a i drugi, da promenimo takvu decu koja, nažalost, možda iz okruženja porodičnog nisu imali, a mi ulažući, evo i PP služba i svi kao učitelji i nastavnici, uspemo tu decu da preokrenemo, makar malo, to je zaista veliki uspeh. Ali to je nešto što karakteriše ovu školu, stvarno se trudimo za svako dete. To je tako. (I-RN, Julijana)

Nekada je akterima neprijatno da komuniciraju neke elemente, s obzirom na osetljivost teme, poput lične higijene ili neprikladnog stila odevanja roditelja, no, ni ta neprijatnost nije važna i ne sprečava ih da postupaju u interesu deteta.

> Pa možeš da zamisliš da je on bio došao a... A smrdi kol'ko je prljav, znači u papučama, zapušten. A na kraju osmog kad' sam ja... Ne znam ni to kako da kažem... To sam isto vodila računa kako da kažem detetu i njemu... da on... neće deca... Kaže on: „Neće deca da se druže s' njim." Pa mislim se, pa neće da se druže kad... Kako ja sad tebi da kažem, da on mora da dođe, da... Uredan. Pa sam nekako izokola, ovaj, tako da je na... Ti na primer da vidiš, to je neverovatno bilo. (I-PN, Vesna)

Mama jednog učenika dolazi u školu neprikladno odevena. Njena šminka je isuviše naglašena, a njena odeća isuviše kratka. Drugi učenici to primećuju. Sanji je bilo jako neprijatno, ali je pozvala oca i suptilno mu skrenula pažnju i predložila da on dolazi u školu umesto mame. (EB, kancelarija PP službe)

Akteri razumeju da je svako dete različito i da u tom smislu za svako dete moraju da „pronađu žicu", odnosno vrstu i način podrške koja odgovara baš tom detetu. U primeru jednog učenika, to je bilo razmenjivanje znanja iz istorije i geografije. U nastavku su dati isečci koji ilustruju nebrojane interakcije sa pomenutim učenikom, između njega i direktora škole i nastavnika fizičkog vaspitanja. U navedenim situacijama dečak se oseća loše, nema kapacitet da kontroliše tenziju koju oseća i dolazi do kancelarije PP službe i zbornice.

Ognjen - Jovanu: da li znate za podmornicu nakon Drugog svetskog rata...
Postavlja mu pitanja i razgovara sa Jovanom.
Maja: meni izgledaš raspoloženo, nisi ljut?
Ognjen: volim da pričam o ratnim brodovima.
Maja: aha, to te rasterećuje (smeh).
Ognjen nastavlja da postavlja pitanja Jovanu. (EB, kancelarija PP službe)

Jovan: a kad je juče bio Ognjen... Unervozio se i plače... I ja mu kažem, znam šta tebe zanima... Kažem mu, „znaš kakvu sam knjigu dobio - Habzburzi i vladari sveta"... A on... U trenutku promena raspoloženja totalna... Ozario se... Kao da sam mu rekao... E da si videla promenu... I on gotovo, zaboravio na udarac glavom, na biologiju...
Maja: kaže da je posle otišao kod Lidije i da je bio potpuno miran, a kaže da mu inače treba puno vremena da se smiri...
Jovan: našao sam mu žicu...
Nina: a on zna tu satima da plače i telefonira...
Jovan: a jesi videla juče... Baš ni ja to nisam očekivao... A on u trenutku osmeh... (EB, kancelarija PP službe)

Stefan propituje Ognjena zastave u zbornici. (EB, zbornica)

„Ne znam što im ta deca smetaju" - višeglasje inkluzivnosti. Na nivou sistema identifikovano je da postoje članovi kolektiva koji ne dele uspostavljeni motiv, a što dalje predstavlja naznaku postojanja kontradikcija unutar sistema.

Istraživač: Da li svi nekako ovako misle i po ovim principima postupaju?
Maja: Pa ja mislim da da, većina kolega. Ne mogu da kažem da je 100%. Jer nijedan sistem nije savršen tako da ni ova škola ali mislim da većina kolega tako pristupa i da baš zato vlada takva atmosfera u školi. (I-PN, Maja)

Nevena: Ti imaš ljude za koje vidiš da se neće promeniti... I ima i takvih u kolektivu... (NR, kancelarija PP službe)

> Sanja: Jao... sa decom sve ok, ali kad sa nastavnicima ne možeš, ako te ne razumeju... (EB, kancelarija PP službe)

Podaci ukazuju na to da ova sekundarna kontradikcija kolektiva i objekta postoji od ranije u sistemu, odnosno da se ne radi o novonastalim tenzijama.

> Sanja: znaš kakve su to ocene bile iz geografije... Nevena kad pročita ocene iz geografije i biologije to je bilo strašno... Pola odeljenja je... Petaci sasečeni... Ja sam par puta bila sa njom i Brankom na razgovoru, ma kakvi, to se odbijalo... (NR, kancelarija PP službe)

> Vesna: Imali smo tu jednu nastavnicu, ovaj Višnju. Ona je bila tako zadrta. Mislim, ovako. Znaš na primer problem, da ti je dete...Znaš da to dete ne spava noću, kad ima problem, da drži brata. Ta jedna Sara bila, ovaj, koja...Otac, ide, ide da se kocka, a ona kaže meni: „Ja nastavnice celu noć nisam spavala." Pa kako možeš od takvog deteta da očekuješ. „Ona bre nije naučila Njutnov zakon." (I-PN, Vesna)

> Sanja: Bilo mi je zanimljivo kad je [Branka] vodila razgovor sa Danilom informatičarem... Tu je ušla u jednu drugu ulogu, sad ona od njega traži razumevanje... On je u jednom danu dao četiri ocene... I to 5,3,2,5 i sad je te četiri ocene dao svim učenicima... Svi učenici imaju iste ocene, samo različitim redosledom u jednom danu...
> Maja: to da ti bude neprijatno da nekom izgovoriš...
> Sanja: a njegov razgovor je bio isto takav... Jedan stav i ponašanje koje govori ja sam Bog i onda je to isto bilo... Imaju knjige... Ne, ne priznaje on to... Oni su nemotivisani... Svi su takvi? Svi su takvi... Nevaspitani, bezobrazni... Sličan razgovor kao juče... Šta je tvoja uloga kao nastavnika... Branka crveni od besa... (EB, kancelarija PP službe)

Pritom, tenzije se beleže i sada. Upadljiv je u tom smislu deo komentara „sličan razgovor kao juče", a koji referiše na razgovor sa nastavnicom matematike koja ne želi više „da se troši". Dakle, vidimo da istovetan obrazac tenzije istorijski istrajava. Isto tako, konstrukcija - „Branka crveni od besa" predstavlja primer diskurzivne manifestacije kritičnog konflikta, a kao dodatna potvrda uočene kontradikcije.
U trenutku prikupljanja podataka neki od primera bi bili recimo reakcija učiteljice povodom učenika koji je napustio čas i koji ima teškoću regulacije tenzije, kada učiteljica izgovara da „više nema kapaciteta, da ona ima i druge probleme u odeljenju" (EB, hodnik). Data učiteljica u ovom primeru o detetu govori kao o problemu, a što je suprotstavljeno deljenom shvatanju učenika kao osobe koja ima potrebu za podrškom. Drugi primeri odnose se na opisanu situaciju sa Veća kada nastavnica razmatra smanjivanje ocene učeniku, pri čemu je tada drugi akteri podsećaju na to da se radi o učeniku čiji je kontekst odrastanja posebno izazovan, te da ponašanje treba interpretirati imajući to u vidu. Ista tema javlja se i u kontekstu primene novog Pravilnika o ocenjivanju, gde je potrebno „posebno naglasiti" nekim nastavnicima šta izricanje mere sada za sobom povlači.

> Maja: ajde da kažemo da smo ostavili sada na ovom preseku stanja, a do kraja godine moraćemo da vodimo računa i kad dajemo te mere, da budemo svesni šta to povlači...
> Vesna: to posebno da se naglasi nekim nastavnicima... (EB, kancelarija PP službe)

Kada analiziramo sadržaj tenzije, jasno uočavamo da se radi o pravilu inkluzivnosti (koje je prethodno obrađeno), a koje se odnosi na brigu o svakom detetu. Kod aktera koji se suprotstavljaju ovom pravilu sa jedne strane, postoji povećana zainteresovanost za učenike izuzetnih sposobnosti.

> Sanja: nastavnik biologije, njegovo uzbuđenje kad je shvatio da na ovom testu imamo, a ovaj test više nije ni validan za tu, za taj koeficijent inteligencije, za koji je on čuo... I on je ušao i sav kao - „jel moguće da imamo decu sa IQ 140?"... (smeh)... Ja ga gledam i kao „moguće je"... Pa kao „dajte imena"... Ja kažem „oni već imaju potencijal, imaju podršku porodice, tako da vi kao nastavnik ne možete tu puno da doprinesete... A ovde kad imate kod ove dece...". (NR, kancelarija PP službe)

A sa druge strane, beleži se manjak osetljivosti za učenike koji su posebno „zahtevni", a teme posebno „osetljive".

> Sanja: Rajna... Ja sa njom uvek imam neke situacije... Moja ideja za Vršnjački tim je krenula od učenika koji je bio njen učenik. On je pisao toliko dobre sastave, a toliko autentične i ona je to ocenjivala „bravo, 5", a on je tu pisao da hoće da se ubije, da je otac alkoholičar... To ništa nije uzela u obzir, sem što je pred svima rekla „nisam znala da ti je tata davio mamu".
> (...)
> Pogotovo što je u tom njenom odeljenju bilo toliko dece kojima je potrebna pomoć... I nje koja tako kaže „čujem da te tata mlati" i on dođe ovde... Tako ih je provocirala... (EB, kancelarija PP službe)

U skladu sa tim, drugi primeri odnose se na učenike iz osetljivih grupa - pripadnike romske nacionalnosti i učenike koji nastavu pohađaju po IOP-u.

> Nevena: ne znam što se okome tako na tu decu...
> (...)
> Ne znam šta im ta deca smetaju, neće uzeti nekom mesto... Nek ide, nek ima to obrazovanje i gotovo... I šta da ponavlja, i šta će uraditi... I sad je Nemanja problem što radi po IOP-u... Svestan je otac da on ništa ne radi. IOP ništa njemu ne znači. (NR, kancelarija PP službe)

U Neveninim konstrukcijama „ne znam što im ta deca smetaju", „što se tako okome na tu decu", vidimo diskurzivnu manifestaciju kritičnog konflikta. S obzirom na intenzivnost tenzije, akteri primenjuju strategiju zajedničkog deljenja i razmene.

> Sanja: Što ne bi odgovarala, ako je naučilo... Ali sa druge strane ako nećeš, postoji elegantan način i da to uradiš... Mislim projekat 1... Zbog nje je bila komisija... Znaš kako X [anonimizovano, prezime učenika], sećaš ga se, dete romske nacionalnosti, radio po IOP2, i ona, Goran... Ostavlja jedan... I to je sve na papiru tako da ne može da ima jedan... Ali ajde ti to objasni ovim nastavnicima... Koji prosto imaju nešto protiv takve dece... Pogotovo romske nacionalnosti...
> Lidija: da, kao te afirmativne mere...

Sanja: a ja stalno kažem dobro, ajde ti budi Rom... Dođi da živiš, da vidiš da li je to privilegija... Koliko oni ne mogu da shvate tu decu, toliko ja ne mogu da shvatim taj način isključivosti... Da ne možeš ni malo da se uživiš u to... To su dva nastavnika kod nas... S tim da jedan ima sklonost da pokazuje osećanja u nekim..., ali te vrlo brzo demantuje u nekim drugim situacijama... A ona baš neka zadrtost. Njoj uopšte nije problem da kaže „ja mrzim Rome".
Lidija: „ne mogu da ih smislim".
Sanja: ja razumem da te neko iznervira, da ti to i prođe kroz glavu, ali da izgovoriš... Da izgovoriš, da stojiš tako i da si ponosan na tu rečenicu, već imam ogromnu distancu prema toj osobi na ljudskom nivou... I sad pošto tom detetu, koje je inače bilo vrlo ugroženo, da nađe načina da da dvojku, onda je Branka sazvala komisiju... I ona - „u kojoj zemlji živiš", „u Srbiji, bravo, 2". E tako je ona to napravila... Čisto mislim da je to bila predstava za te nastavnike, da im stavi da možeš vrlo lako...
Istraživač: ali nema promene kod nje?
Sanja: to može da ti zaliči da ima promena, ali ne... To su Stevan... A ona vrlo dobro zna... Dati dvojku toj deci... I mi onaj osnovni nivo... To je viša matematika... To da može da ima pet... I suština je, ti roditelji se ne bune... (NR, kancelarija PP službe)

Sanja: Za X [anonimizovano, prezime učenika], mi znamo tu porodicu i tu majku vrlo cenimo, pravih je vrednosti, ona želi da njena deca budu dobra, da budu u školi, vrlo se loše oseća kad nisu, vrlo je osetljiva, nije nesaradljiva, pritom ona ima neku svoju lošu porodičnu priču i razumemo zašto se deca tako ponašaju, ali to ne znači da treba da ih streljamo... Ali ona neće reagovati, progutaće tu priču... On treba da ima trojku... I onda i onu devojčicu Tamaru iz 7-4.
Maja: da, isto Romkinja... Što joj stalno daje neopravdane što ne dolazi... Jao bože... Stalno kasni...
Sanja: ja govorim... Nas troje se javljamo...
Ti 200 puta obaviš razgovor sa nastavnikom i onda dođe roditelj i kao „vi niste rekli nastavniku da treba da radi"... A ti si toliko puta pokušavao...
I kad Stevan dođe, ja tačno znam - geografija, biologija, srpski...
Petar kaže: „kod mene sve radi"... Jeste to fizičko... Ali opet... (EB, kancelarija PP službe)

Sanja: da ih sačuvamo... Oni ne mogu da ponavljaju ali...
Maja ovo je mučenje...
Sanja: mi ne možemo ovim nastavnicima da dokažemo da oni ne mogu da ponavljaju... Oni su ostali sa jedinicama... I ono što se meni ne sviđa jeste što su to deca za koje nema ko da dođe da kaže... Ali mi znamo da nije ispravna jedinica jer nisu slučajno učenici koji rade po posebnom programu...
Lidija: pa sećaš se na prošlom veću, kao njoj je to učinjeno... A svi znaju zašto je ona IOP... To su isti ti nastavnici...
Sanja: ne znam što je ta dvojka toliki problem... Ta deca daj bože da završe osnovnu školu... (EB, kancelarija PP službe)

Vidimo da su akteri bespomoćni u susretu sa opisanim situacijama. Raniji razgovori nisu doveli do promene, sada razgovori takođe ne pomažu. „200 puta obave razgovor" i nema promena kod nastavnika. I uvek je ista tema, kada dođe učenik koji je identifikovan kao učenik koji je posebno osetljiv i kome je posebno potrebna dodatna podrška, sa velikom verovatnoćom tačnosti pretpostavlja se šta, odnosno koji akter, je uzrok te uznemirenosti. Akteri se suočavaju sa nemogućom situacijom - nastavnika ne mogu otpustiti, a on sam ne napušta sistem, a sa druge strane, izazovne situacije se stalno ponavljaju - organizuju se razgovori radi regulacije učenika, obavljaju se razgovori sa roditeljima povodom uznemirenosti učenika i obavljaju se razgovori sa nastavnikom. S obzirom na to da se radi o par nastavnika, ove tenzije ne ugrožavaju postojeći motiv, a u smislu da ne vode dramatičnijem njegovom preispitivanju. Preispitivanje i do kog dođe brzo se reguliše, aktivnostima drugih aktera. Međutim, uočeni obrazac predstavlja stabilan izvor tenzija u okviru sistema.

Mehanizmi i pravila brige o deci izgrađeni na nivou škole

Da bi mogli da brinu o deci, akteri moraju da znaju decu

Motiv delatnosti sistema posredovan je teorijom o razvoju deteta koju su školski akteri konstruisali. O ovoj teoriji akteri ne govore direktno, o njoj zaključujemo posredno. Najpre, kako se čini, osnovna premisa rada je posvećenost deci. Pod tim se podrazumeva da se bave decom, da su zainteresovani za decu. Isto tako, ukoliko se desi neka situacija, na primer razmena za koju se procenjuje da li ima karakteristike nasilja, sud se ne donosi olako, nego se pažljivo ispituje cela situacija.

> Za sve što se desi ja itekako ispitam, raščlanim na najsitnije detalje, kao Šerlok Holms se bavim tim. (I-RN, Julijana)

Drugo, posvećenost znači i da oni dosta pričaju o deci. Kada pričaju o deci oni upoznaju decu i razvijaju znanje o deci.

> Mi razgovaramo jedno sa drugim, svi smo upućeni, poznajemo decu često kojoj ne predajemo. (I-PN, Lidija)

> Ovde sam više naučila od kolega nego u bilo kojoj drugoj školi. U kom smislu? Nemaš te, taj, tog momenta da mi sad pijemo kafe i pričamo, ne znam o čemu, nego je dovoljno, dok pušim, sa učiteljicama, nekim nastavnicima, toliko korisnih stvari sam čula, toliko se zna o deci. Na primer učiteljica, s kojom provodim tako vreme na pauzi, ona je predavala deci kojoj ja predajem, znači ono što mi je ispričala, meni je potpuno drugačiji svet, razumeš? (I-PN, Emilija)

Kada imaju znanje o deci, oni znaju šta može da bude okidač za to dete i drugo, znaju njegovo početno stanje, te ako primete promenu u ponašanju u odnosu na početno stanje, znaju da se nešto dešava i da dodatnu pažnju treba da posvete tom detetu.

> Istraživač: Meni prolazi kroz glavu razne situacije, ali možda najviše ova koja se sada desila, kad vi kažete „da, Ognjen je sada posebno napet zato što je mama na brodu", vi znate koje

> situacije za njega mogu biti okidači i nekako isto naredna rečenica „treba izdržati let", odnosno taj period kad je ona na brodu. Idem na raspust, prestanem da brinem, ali čini mi se da ta briga postoji zapravo cele godine.
> Lidija: Jer se srećemo i sledeće godine. Svi su u to uključeni i šta će biti, kako će biti.
> (...)
> Retko ko je nastavnik u našoj školi da ne pomisli prvo na to što se dešava sa detetom kad vidi neko loše ponašanje, nešto uvek nam je nekako to prvo... i u većini slučajeva priđemo, pitamo starešinu „da li nešto nije u redu, šta je sa ovim detetom, zašto se tako ponaša?" (I-PN, Lidija)

Svi ovi elementi zajedno posreduju njihovu delatnost tako da im je u fokusu uvek dobrobit deteta. Takođe, teorija je dodatno podržana mrežom kako predviđenih, tako i alatki formulisanih na nivou sistema, kao i podelom rada u sistemu.

Deca su uvek prioritet

Kada razmatramo implementaciju predviđenih (engl. ready made) pravila, možemo primetiti da je njihova primena ekstremna. Oni sarađuju međusobno, ali je ta saradnja ekstremna, a u onom smislu da je svakodnevna, gotovo konstantna. Oni sarađuju sa drugim akterima, opet, na gotovo ekstreman način, ne zadovoljavaju se onim što akteri donesu o detetu, već uzimaju proaktivan stav, proveravaju da li je neka značajna informacija ostala neregistrovana, da li je akter propustio da navede nešto a što bi bilo od značaja. Oni se staraju da dete uđe u sistem, i to tako da zanemaruju pravila i rokove, da dete ostane u sistemu, tako što će nalaziti načine da prilagode njegovo bivanje u sistemu. I povrh toga, ne samo da brinu o napredovanju u datom sistemu, za njih je od interesa i prohodnost deteta dalje u sistemu obrazovanja uopšte. Oni su u toj meri osetljivi za potrebe dece, a u onom smislu da „pronađu žicu" za svako dete. Stoga ne čudi da je na nivou sistema konstruisano pravilo da bez obzira na druge (planirane) zadatke, za školske aktere uvek su prioritet deca.

> Sanja: znači sutra da dođe... Sad razmišljam da li imam nešto, ali svakako ja ću njega staviti kao prioritet... (EB, kancelarija PP službe)

> Danas se povredio jedan dečak, pala mu je grana na glavu, rasekao se. U dvorištu, gde se desio incident, odmah su došli zamenica, direktor, psiholog, pedagog, drugi pedagog, dakle cela uprava škole. Pedagog i zamenica trebalo je da otvaraju koverte sa kandidatima... Obratiti pažnju, nije bilo nužno, ali opet su bili tu. Svi akteri su posvećeni brizi o svakom detetu. (EB, kancelarija PP službe)

Na dnevnom nivou beleži se bezbroj situacija u kojima dete dolazi u kancelariju PP službe, bez zakazanog termina, i izražava potrebu da razgovara sa stručnim saradnikom. U svim ovim situacijama, deca bivaju primljena na razgovor ili odmah ili nakon nekoliko minuta. U slučaju da stručni saradnik ne može dete da primi odmah, svakako će odmah proveriti sa detetom temu sa kojom dolazi kako bi napravio prvu procenu urgentnosti susreta sa datim detetom. Pored kancelarije PP službe, isto važi i za zbornicu i kancelariju direktora. I u svim slučajevima imamo istovetan obrazac reakcije - deca bivaju odmah primljena.

Nastava i briga o deci. Interesantno je i da sagledamo kako se ovo pravilo da su deca uvek prioritet odnosi i spram nastave. Naime, dobrobit dece potvrđuje se kao prioritet u radu, i to na način da on nosi primat čak i u odnosu na ispunjenje postavljenih ciljeva časa.

> Istraživač: Da, a na času to onda isto znači da ćete nekada staviti fokus na to da rešite situaciju...
> Maja: Da.
> Istraživač: ... nasuprot onoga što je...
> Maja: ... to uvek radim... Čak odložim neku lekciju - hajde da vidimo šta se desilo, da to rešimo da bi moglo da se ide dalje. Jer ne može, ne možemo u tako nekoj usiljenoj atmosferi da radimo. (I-PN, Maja)

> Ovaj, tako da je to... To jest... Ja sam u početku isto, nekako, mislila da je mnogo važno, mislim, kad dođeš sa fakulteta. Da se pređe to gradivo, da, znaš, to sve bude nekako... A onda shvatiš, to uopšte tol'ko nije važno. Ocena, kao, nešto, tu... Ali, sad gore, dole, to nekako... Ja više gledam to individualno. Dete gledam, znači, da li će on da mi... ako mu dam trojku, on će da mi skroz prestane da uči, znam da će da prestane. Ima da ovako kaže „Francuski, ma doviđenja". Razume... A ako mu dam podstrek, on će da se... i to mi je uspevalo... a to sam na primerima milion videla, i sad svaki put radim to tako.
> (...)
> To ti je ono kad kažu: nastavna jedinica u tri odeljenja ne može da bude ista. Ja taj čas nema šanse da ponovim. Deca moja me pitaju: „Mama al' kako ti sad stalno to ponavljaš sve isto?" Ja kažem: „Sine, al' to nije isto." Ti nemaš pojma da je sve različito, u svakom odeljenju. Znači negde, lekcija koju sam planirala, mogu da stignem, da mi ostane mesta i ne znam šta još da uradimo. Negde ne mogu ni do pola. Onda mi se desi neki slučaj, gde mi dete plače razdražljivo. Ja prekinem sve, boli me uvo i za lekciju i sve razumeš. I onda da vidimo, o čemu se radi. Da rešimo neku situaciju il nešto. I to je ta dinamičnost. Ja ne bih volela da se to, da, da se to promeni.
> (...)
> Ja volim kad su mi deca bre zadovoljna na času. I kad znaš... ne mogu ja da počnem, da radim neku tamo gramatiku, ako vidim da mi je dete tužno ili nešto. Ja to stvarno ne mogu. Ja 'oću da vidim o čemu se radi, da mu pomognem sve što je do moje... Ja mu kažem: „Aj idi u praktikum, slobodno sedi tamo ceo čas, uopšte ne moraš da budeš na času ako ti je tamo prijatnije." Onda u nekom momentu, odem da vidim i onda mi oni kažu o čemu se radi... I bude im drago posle svega. „Jao hvala Vam nastavnice." „Ne moraš ti uopšte da se vraćaš, ako ti je neprijatno, možeš do zvona skroz slobodno da budeš tu, da ti bude bolje i to" (I-PN, Vesna)

> Tako da nekako nam je to zaista važno što god da se desi i nekako uvek, prvo nam je bitno da se to reši, da razgovaramo u tim nekim ljudskim osobinama i samo šta je moglo da se desi, čemu će to da donese, kao dobro ili ne. Ali, ovaj, to je negde, negde što je važno. Ostavićemo i test i sve, sve će se to stići, svi će oni sve to naučiti, ali ovo su neke stvari koje su vrlo važne. (I-RN, Lana)

Da su deca dobro i da ostanu u školi predstavlja uspeh škole

Najvažniji rezultat delanja na dobrobit (svih) učenika je da se učenici dobro osećaju i da su u školi, da „ostanu u sistemu".

> Mislim da je ova škola nekako jedinstvena po tome što su nekako sva deca mislim da se osećaju prijatno i kao kod negde ja i javim se i deci koja nisu kojim ne predajem poznajem decu pa razgovaram sa decom i kojima nisam starešina dođu požale mi se porazgovaraju daju da prenesem nešto razrednom starešini. Negde mislim da se ovde osećaju kao kod kuće i da mogu bilo kome da se obrate za bilo šta mislim da i roditelji negde kad pošalju decu da su mirni. (I-PN, Sunčica)

Ishod procenjuju ipsativno, u odnosu na početnu tačku tog učenika.

> Sanja: došao je zadovoljniji... imao je potrebu da kaže da je kod sestre... I kao nešto sam zakasnio... a nije zakasnio, nego je imao potrebu to da kaže da bih ga ja pitala odakle ide i da kaže da je kod sestre... baš se vidi to zadovoljstvo... (NR, kancelarija PP službe)

> Ali recimo taj X [anonimizovano, prezime učenika] dođe ovde za vreme malog odmora, „samo da vidim šta radite". Meni je to, znači mnogo veći, mnogo veći uspeh koji sam ja postigla nego da on sad sedne 45 minuta i da ne mrdne. I nekako ne mogu da izreknem kaznu, zato što znam da smo svim tim razgovorima i razgovorima od prvog septembra došli do toga da on sad dođe i kaže samo da vidim šta radite. On stane na vrata i kaže „samo da vidim što radite", okrene se i ode. (I-PN, Irena)

O značaju uspostavljenih veza sa učenicima govori i to da školski akteri ostaju u kontaktu i nakon završene osnovne škole, kao što smo videli na prikazanom primeru učenice Anja i komunikacije između psihologa i nastavnika u srednjoj školi koji Anji predaju. Pored toga, dešava se da bivši učenici dođu u posetu nastavnicima i PP službi škole.

> PP služba, Sanja, Maja, bivši učenik Vanja.
> Sanja: Vanja mi je bio poslednja generacija vršnjačkog tima. (EB, kancelarija PP službe)

> Ulazi bivša učenica, Nađa. (EB, kancelarija PP službe)

> Vraćaju se deca iz srednje škole dođu, obiđu i pokažu kakve su im ocene, da li im je nešto lako, teško. (I-PN, Lidija)

> Kad radiš pet, deset godina, ti onda vidiš da ti učenici, kad sretneš učenike na ulici, oni kažu „Pamtimo Vas po lepom", mislim, lepo je da napraviš to... (I-PN, Vesna)

> Devojka je završila u Španiji doktorat, mikrobiologiju, mislim sjajna jedna osoba. U „Šestoj"[gimnaziji] je bila đak generacije. I mnogi takvi, sada, evo, danas, sutra i prekosutra

> me je zvao đak generacije da prisustvujem, jer ima Evropsko prvenstvo, ovde u Beogradu, dvadesetpeti maj u plivanju, sad tu ima sinhrono i tako dalje. (I-RN, Julijana)

I kako smo videli u jednom od citata iznad „lepo je to" - za nastavnike je značajno da vide ovakav ishod, i oni se spram toga osećaju dobro.

> I nekako je lakše tako da se živi, razumeš... mislim u svako... Ne znam to i za kolektiv, to ti je isto, to se ništa ne razlikuje, Selena. Da li ti je u nastavničkom veću da ti bude prijatno lepo, da li sa decom. To je to, znači... Da li je mali odmor, veliki. Znaš kad su ti otvorena vrata, pa kad' prođe učenik koji nema da prođe da ti se ne javi „Zdravo nastavnice". Znači ti nešto. To ti je... Lepo ti bude. (I-PN, Vesna)

S obzirom na povezanost sistema roditelja sa učenicima, pozitivna osećanja koja učenici osećaju, osećaju i roditelji. Roditelji cene i izražavaju zahvalnost spram truda koji akteri škole ulažu u odnosu na njihovo dete.

> Sanja: I ja joj baš pričam tako za jednog učenika kako ima potencijala i on se taj dan potuče i to onako baš, raskrvari nos ovom drugom... I onda smo mi imali dosta razgovora... i u početku je on ćutao, a ja pretpostavljala šta hoće da kaže i tako mic po mic... I onda je jednom izašao i prokomentarisao nešto kako je šteta što nije uspeo da okonča svoj život...I meni je to bilo mnogo strašno. Puno sam radila sa njim i to je imalo efekta. Na kraju se mama jako puno zahvaljivala. (NR, kancelarija PP službe)

> 8:30h Sanji na sastanak dolazi roditelj čije dete završava osnovnu školu, a koji ima jako pozitivno mišljenje o njoj i koji je zahvalan na trudu koji je uložila vezano za njegovo dete. (EB, kancelarija PP službe)

I akteri iz sistema Prihvatilišta sa kojima škola takođe ostvaruje saradnju primećuju da akteri škole ulažu trud i na to reaguju zahvalnošću.

> Miodrag (Bojanov staratelj) iz Prihvatilišta: Nijedna škola nije kao vi, da ste svi toliko posvećeni, ja to prvi put vidim...
> Nevena pedagog je kupila novi telefon i poklonila Bojanu stari. (EB, kancelarija PP službe)

<u>Briga o deci i obrazovna misija škola</u>

Motiv dobrobiti i motiva obrazovanja učenika

Škola je obrazovno-vaspitna ustanova, odnosno na preskriptivnom nivou obrazovanje i vaspitanje se postavljaju kao ključni motivi delatnosti škole. Analiza prikupljenih podataka ukazuje na to da je u praksi konkretnog sistema škole, dobrobit učenika primarni motiv delanja. Prethodno je opisan kao prioritetno usmerenje aktera, pa i u odnosu na nastavu. U ovom segmentu detaljnije ćemo obraditi obrazovanje i vaspitanje spram motiva dobrobiti učenika.

Maja: Bez obzira da li predajemo nekom detetu ili ne, ali ku... ako uočimo bilo kakvu promenu u ponašanju, uglavnom zaista nastavnici prilaze, interesuju se. I to mislim da je jako važno. Mislim, mora dete da se lepo i oseća da bi moglo da bude u stanju da prati, da uči. Mislim, mora da ide jedno s drugim. (I-PN, Maja)

Istraživač: Jeste, da... Kada biste nekako morali da kažete ali ne morate ovaj, kada imamo s jedne strane kvalitet i ishode, ajde, obrazovanje i vaspitanje, šta je ono što bi za ovaj kolektiv bilo važnije? Da li može da se napravi ovako ili - ili, ono postignuće ili s druge strane da je dete celokupno dobro, dobrobit ili nešto treće, da bude kao taj fokus kako svi kao kolektiv težite.
Olivera: Uh, vrlo teško pitanje, vrlo teško pitanje jer obično za školu kažu vaspitno-obrazovna ustanova e sad odjednom vi kažete vaspitanje, a ovde obrazovanje, šta sad, šta je sad važnije i šta je bitnije, koka ili jaje? Ovaj, pa ja bi nekako sada u ovom periodu stavila vaspitanje. Prvo bi stavila to vaspitanje, a možda sa tim vaspitanjem će verovatno doći i obrazovanje. (I-PN, Olivera)

Ova škola je imala i veoma velike rezultate u takmičenju. Znači, ne možemo da kažemo samo smo brinuli kako se deca osećaju, mi smo sa decom i radili. (I-RN, Svetlana)

U prethodno navedenim isečcima možemo primetiti element koji se odnosi na obrazovanje učenika, a koji predstavlja dopunu prethodno iznetoj teoriji koja posreduje u ostvarivanju motiva delatnosti. Naime, akteri su mišljenja da je dobrobit dece uslov koji je nužno potrebno ispuniti, kako bi deca mogla da uče, odnosno kako bi se ispunio motiv koji se odnosi na obrazovanje dece.
U prilog njihove teorije govore podaci spoljašnjih evaluacija - od eksterne evaluacije, preko postignuća na završnom ispitu do učešća na takmičenjima. Učenici škole u različitim poljima ostvaruju zapažene rezultate na takmičenjima, njihov uspeh na prijemnom je iznad nacionalnog proseka, a škola je na prethodne dve eksterne evaluacije ocenjena najvišom ocenom.
Akteri ovog sistema nisu „samo brinuli kako se deca osećaju, oni su sa decom i radili". Međutim, akteri prepoznaju da na nivou kolektiva postoje razlike u pogledu toga koliku važnost pridaju izgradnji znanja kod učenika. Odnosno, ono što se sada pojavljuje, jeste to da se motiv obrazovanja ne dostiže posredno, već da postoji zasebno, odvojeno od motiva dobrobiti. Isečci u nastavku to ilustruju.

Ja nisam tip nastavnika, koja smatra, da je kao moj predmet jako bitan, da svi moraju znati geografiju, ali ja, deci, uvek kažem: „Vi i kad ne želite, vi učite geografiju, vi, kad ste otišli na more, kad gledate talase, vi učite geografiju..." Ali mislim da još uvek ima nastavnika, koji negde smatraju, da su njihovi predmeti najbitniji u tom nekom smislu, da je bitno naučiti ono što je na tom predmetu. (I-PN, Irena)

Pa neko je previše, mislim previše, sad koliko je to, strog neko, manje strog. Ne moramo da se slažemo u tome. Ili neko smatra da sada mora da se non-stop uči i non-stop proverava znanje i svake nedelje kontrolni 15-minutni i odgovaranja. Neko to rasporedi, ne moramo biti isti. Ili ne znam, od deteta se traži, od učenika, da je uvek spreman. Neko ne traži, prosto malo pauze, ili ne proverava da li je uvek spreman. Tako neke stvari. (I-PN, Lidija)

> Gledajući ovako i kolege, razredne starešine sa kojima sam pričala, neki malo više stavljaju akcenat na tim boljim rezultatima, da imaju bolje rezultate. Da steknu znanje, da iza tih rezultata stoji neko znanje, na tome se insistira... (I-PN, Milica)

Osim posredno, preko drugih aktera, o znanju kao motivu saznajemo i od nekih aktera koji sami imaju takav stav. Akteri navode da su zaposleni u školi ambiciozni, a da su „dobri rezultati" pokazatelj toga da je to nešto ka čemu škola teži.

> Ljudi koji ovde rade su ambiciozni i žele što kvalitetnije da, da, na što kvalitetniji način, u stvari, da stignu do cilja. (I-PN, Una)

> Pa mi smo škola koja generalno vrednuje pre svega znanje i mislim da se po tome negde i izdvajamo i prepoznati smo u okviru onih 10 naj baš zbog toga. (I-RN, Julijana)

I među nastavnicima koji vrednuju znanje, ima razlika, od onih koji su usmereni na postignuća na takmičenjima, do onih za koje je važno da svi savladaju minimum, „osnovno" iz datog predmeta.

> Važno mi je pošto je ovo osnovna škola da sva deca nauče osnovne stvari iz biologije ono što je predviđeno za peti, šesti, sedmi razred i onda gde god mogu da idemo na srednji i napredni nivo. (I-PN, Sunčica)

> Mislim stvarno ne možeš da ne znaš osnovne stvari. (I-PN, Vesna)

Interesantno je da i sami nastavnici primećuju da je njihov rad posredovan zakonskim okvirom, da on ide u smeru blagosti prema učenicima, što vide kao nešto nepovoljno - „to im se ne dopada". Implicitno, poruka je da i zakonski okvir treba da podrži nastavnike u izgradnji znanja kod učenika.

> Stalno su ti, ti neki novi pravilnici, stalno nam menjaju u obrazovanju naš stav prema učenicima, što se nikome otprilike ne dopada. Što zastupaju tako neka mišljenja da ne mučimo učenike, da ih ne gnjavimo, gradivom i tako dalje. Ne znam, ne dopada mi se ni meni, a pretpostavljam ni ostalim prosvetnim radnicima. Kod mog muža dolaze kod njega generacije gde on se susreće prvi put da zreo čovek ne zna da napiše jednu rečenicu, ne zna gde ide veliko slovo, da ne znaju da napišu. (I-PN, Olivera)

Pored prikazanog smera odnosa dobrobiti i obrazovanja - da dobrobit utiče na kapacitet učenika da uči, prisutan je i obrnuti smer, da obrazovanje, to jest znanja koja deca izgrade, da ih vode ishodima koji su za njih optimalniji, što posledično utiče na njihovu dobrobit.

> Školi je važno i da ima dobre rezultate da deca postižu dobre rezultate, uh, mislim krajnje učenju i na završnom ispitu kako bi oni mogli sebe da ostvare da upišu neku željenu školu, neku, neko zanimanje, da završe za neko zanimanje. Ovaj, tako da mislim da je to... (I-PN, Milica)

Sumirajući prethodno, čini se da ova dva motiva funkcionišu komplementarno, to jest da na nivou škole usmerenost na jedan, ne znači da i drugi ne može da postoji. Ili, kako jedna nastavnica kaže, „postoji balans".

> Da, pa mora da postoji balans, naravno, nije samo, hajmo, škola, čas da mi održimo, da naučimo, ali hajmo i da se čujemo, da si... probamo da se lepo osećamo dok nešto radimo i tako. Znači ne valja kad je prenaglašeno bilo šta, da samo radimo na ovoj strani ili samo na učenju, obrazovanju i to. Znači mora da postoji neki balans i onda je to prava stvar. A mislim da ova škola uspeva u tome. (I-PN, Maja)

Nakon što smo razmotrili obrazovni aspekt, sada ćemo se osvrnuti na vaspitni.
U stavovima aktera prisutno je pominjanje i vaspitne funkcije škole, odnosno vaspitanja dece kao motiva škole. Kada govore o vaspitanju, akteri govore o tome da im je važno da učenici „postanu dobri ljudi", da poštuju pravila sistema, tj. da su odgovorni, pošteni, da imaju kritičko mišljenje, „da ne podlegnu lažnim vrednostima", da postanu deo zajednice društva.

> Jeste tu obrazovanje, nekada je bilo vaspitno-obrazovna se zvala, sad je obrazovna ustanova. Međutim, nekako mi se čini da u ovoj školi nije to prestalo i nije nestalo i da se svi trudimo da to bude u prvom planu. Prvo to neko vaspitanje, odnos, mi prema deci i deca međusobno i u svemu što radimo, da budu dobri ljudi. Pa onda sve ostalo. (I-RN, Lana)

> Da se nauče da budu dobri ljudi, korektni, pošteni... Pre svega bih rekla, prvo... na prvom mestu, mi je vaspitanje, pa tek onda obrazovanje. (I-PN, Vesna)

> I ja kad dođem kažem izvinite što kasnim, a oni meni kažu - ali Vi imate pravo da kasnite. Ja kažem naravno da ne - pravila su ista za mene i za vas, samo što sam ja nastavnica pa vi mene ne možete da upišete. Ali prosto uvek kažem - izvinite što kasnim - negde i kod njih budim tu odgovornost da nije lepo kasniti, da nije u redu... Mislim da osećam odgovornost ljudi i prema tom segmentu... jer 5min kad pogledaš nije nešto... ali nije stvar u 5min, stvar je u tom odnosu, u tom principu koji ti ostavljaš kod dece. (I-PN, Irena)

> Olivera: Vaspitanje dece, to mi je isto važna stvar. Ali, nekako bi odgovornost stavila na prvo mesto.
> Istraživač: U kom smislu?
> Olivera: Odgovorni u smislu... Da sami se bude, da dolaze u školu. Da ih ne bude roditelji. Da budu odgovorni, da znaju kada se dogovorimo, da ispoštuju dogovor. Znači, ako sam poslala ankete, znači da donesu kući, da daju roditeljima. Jer oni to zaborave. Jer roditelji misle umesto njih. Da budu odgovorni što se tiče izrade domaćih zadataka. Da na vreme rade domaće zadatke. Da budu odgovorni što se tiče pakovanja knjiga. Mislim, ja sam sad krenula malo da banalizujem... Ali i da budu odgovorni za svoje postupke u školi. Da ne budu da ih roditelji brane, pravdaju u svakom mogućem pogledu. Da budu odgovorni što se tiče različitih postupaka. Ne znam, van škole, vanškolskim, vannastavnim aktivnostima. Ako ih vodim, idem u muzej. Da budu odgovorni za svoje ponašanje. Znači, na javnom mestu. Da li je to prevoz, pozorište, muzej, bioskop. Znači, ne znam, McDonald's, i to je jako bitno,

> значи, како ће се понашати. Значи, да преузмu одговорност, значи за сваки свој поступак и своје понашање. (I-PN, Olivera)

> Мислим да се мало то расплинуло и изгубило, али тај неки развој деце и укључивање у заједницу, да они постану корисни чланови друштва... Мислим да се овде колико толико то гаји, да не подлегну неким лажним вредностима које се у медијима гаје, да постану паразити... Наставници који овде раде мислим да гледају да од њих створе корисне, породичне људе који ће једног дана да буду укључени у друштво...
> (...)
> ...да постану добри и поштени људи, то се трудим. Да не подлегну превише овој психози... Да буду популарни, да зарађују, да буду оно по сваку цену, брзо... А све некако гледају кроз материјално... А ја опет верујем да човек треба да буде пошten и користан заједници, а не само себи. (I-PN, Stefan)

Када разматрамо односе овог мотива и добробити ученика, такође, видимо да они напоредо постоје, то јест није идентификована тензија у активностима које воде њиховом задовољењу. Једини коментар који се појављује односи се на промишљање о смањивању „благости", то јест, мање разумевања према неадекватним облицима понашања ученика. Опет, важно је нагласити да је коментар дат у формі позива на преиспитивање постојеће праксе, то јест, да барем за сада, не постоји тензија у овом сегменту.

> Овде шта бих ја једино променила јесте однос према овим немирним, значи мало већа дисциплина, можда мало строже казне. (I-PN, Емилија)

Мотив добробити и мисија школе

Поред обавезујуће законске регулативе која посредује делатност система, од значаја су и акти конструисани на нивоу школе. Посебно важан, а који директно упућује на мотив делатности јесте развојни план школе. У наставку ћемо размотрити шта је у поменутом документу идентификовано као мотив школе.

Мисија школе је „пружање квалитетног образовања и васпитања", а под чим се подразумева „стварање услова" за усвајање знања која су им потребна за будућност. Идентификована знања чија је подршка изградњи постављена у оквиру мисије школе одговарају кључним компетенцијама за целоживотно учење (ZOSOV, 2017, члан 11). Поред тога, као циљ се наводи „оптималан" развој целе личности ученика, „у складу са његовим способностима, потребама и интересовањима" уз уважавање његовог контекста. Претходно наведен циљ одговара принципима и циљевима образовања (ZOSOV, 2017, члан 7 и 8).

Када анализирамо овако наведену мисију школе, можемо приметити да је она делимично усклађена са резултатима анализе емпиријских података. Наиме, заступљени су делови који се односе на уважавање контекста ученика ако имамо на уму претходно издвојени аспект инклузивности као правила рада. Такође, уколико „стварање услова" разумемо као бригу о деци, у смислу да се они „добро осећају" у школи, и овај сегмент можемо видети као усаглашен. Оно где уочавамо одступање јесте део који се односи на образовну функцију школе, односно развијање кључних компетенција ученика.

Sa jedne strane, rezultati učenika na spoljašnjim procenama, ukazuju na to da škola posvećuje pažnju i izgradnji znanja kod učenika, tj. da nije da samo „brinu o učenicima", već i rade sa njima. Međutim, sa druge strane, kada pogledamo prikupljene podatke, taj „rad" se ne izdvaja posebno. Kako je opisano, učenici su prioritet, svakodnevno i velika količina vremena se ulaže u razmene o učenicima među akterima, kao da je to „jedina tema". Sadržaj tih razgovora gotovo isključivo odnosi se na razmenu informacija o učeniku, upoznavanje sa njegovim potrebama i razmatranja pristupa datom učeniku. Dodatno, videli smo u okviru istorijsko-genetske analize da tekuće školske godine, između ostalog „nisu stigli da se bave" profesionalnim razvojem nastavnika. Takođe, treba napomenuti da pitanje kvaliteta nastave nije bilo predmet istraživanja u ovom radu, te da se zaključci vezano za ovaj segment izvode na osnovu spontanih produkcija aktera, te opaženih bihejvioralnih manifestacija.
S obzirom na to da nedostaju podaci vezano za ovu temu, izvođenje bilo kakvog zaključka nije pouzdano. Imajući u vidu prethodnu napomenu, usudila bih se ipak da ponudim dve interpretacije. Prva interpretacija tiče se toga da je pitanje kvaliteta obrazovanja itekako zastupljena tema u sistemu, te da je njena prikrivenost posledica primenjene metodologije. Druga hipoteza bi se oslonila na podatke iz istorijsko-genetske analize. Naime, istorijski imamo identifikovan niz takozvanih „kritičnih trenutaka" za razvoj škole - pandemija, Ribnikar, smena direktora. Svi ovi događaji zajedno imaju zajedničko to što su u nekom smislu delatnost škole usmeravali upravo ka dobrobiti učenika, spram bavljenja unapređenjem obrazovnih ishoda. Drugo, razvojni plan se donosi na period od pet godina. Odnosno, možemo pretpostaviti da, kada je formulisan, on jeste bio usmeren na unapređenje obrazovanja, i da je to bio primarni motiv delatnosti, međutim, da je vremenom došlo do „sužavanja" objekta, a usled izloženosti sistema tenzijama kako unutar samog sistema, tako i u odnosu sa drugim sistemima. Svakako, kako je prethodno i napomenuto, bilo bi potrebno da izložene hipoteze budu predmet empirijske provere.
Bez obzira na ovo, ono što svakako možemo primetiti jeste neusaglašenost dokumenta sa praksom, a kada je u pitanju motiv dobrobiti učenika. I u ovom segmentu nalazimo potvrdu o statusu administracije kao forme u sistemu - to jest ona se vodi radi nje same, odnosno nema drugi značaj u sistemu. Misija je sažeta i apstraktna - ne oslikava konkretan kontekst i model rada škole, a sa druge strane, nije validna - primarni motiv koji je identifikovan u praksi nije identifikovan kao primarni motiv u dokumentu. Na ovaj aspekt ćemo se vratiti prilikom analize dela nalaza koji se tiču karakteristika zapisnika sa Veća i drugih sastanaka.

Rezime i zaključci

Ukrštanjem podataka kako sa intervjua, tako i etnografskih beleški motiv dobrobiti učenika izdvaja se kao osnovni motiv. Ovaj motiv, kako nalazi ukazuju, za aktere podrazumeva da je učenik dobro, da se dobro oseća, odnosno da su njegove potrebe adresirane. Da bi ostvarili ovaj motiv akterima sistema potreban je „model rada" unutar sistema koji će dati podršku ostvarivanju ovog motiva, ali isto tako i podrška spoljašnjih sistema. Unutar sistema, videli smo da konstruisana teorija o razvoju deteta posreduje njihovu delatnost. U okviru date teorije, da bi se obezbedila podrška detetu potrebno je da se akteri učenicima bave, to jest da tema učenici bude u fokusu aktera. Ovo dalje akterima omogućava da izgrade znanja o učenicima i alatkama koje se pokazuju korisnim. Ova teorija dovodi i do specifične konstelacije upotrebe predviđenih alatki tako da je njihova korisnost maksimizovana. Pa tako imamo PP službu koja obezbeđuje održavanje ovog motiva, preko ličnog primera posvećenosti, ali i kroz podršku pravila u sistemu. Veće se takođe koristi kao prilika da se

podsete motiva delatnosti i da obezbede da njihovo delanje bude uvek u pravcu ostvarivanja datog motiva. I konačno, tu su programi individualizacije i individualizovani obrazovni programi koji, kako smo videli, nemaju posebnu ulogu unutar samog sistema, ali imaju značajnu ulogu u interakciji sa drugim sistemima. Pravila koja posreduju odnos između subjekata i zajednice (unutar škole, ali i sa drugim sistemima) odnose se na saradnju unutar sistema, saradnju sa drugim sistemima, praćenje deteta od ulaska u sistem do izlaska iz njega i bavljenje svakim detetom, odnosno inkluzivnost. Saradnju unutar sistema u pogledu ostvarivanja dobrobiti dece karakterišu svakodnevne razmene između svih aktera - nastavnika međusobno, nastavnika i PP službe, razmene unutar PP službe, rukovodstva i PP službe, rukovodstva i nastavnika. Posebno zanimljiv aspekt ovih razmena zabeležen je u kontekstu razmena nastavnika i PP službe a koji se odnosi na posećivanje PP službe od strane nastavnika a kada nemaju direktnu potrebu za tim, u smislu potrebe za konsultacijama ili izveštavanja o situaciji, niti su pozvani od strane PP službe. Pritom ovakva aktivnost podrazumeva bavljenje učenicima za koje nisu zaduženi, tj. kojima ne predaju. Identifikovali smo da upravo ovakav vid interakcija ima značajnu ulogu u konstruisanju i održavanju kolektivnog motiva delatnosti. Iako sami akteri o kontinuiranoj upućenosti ne govore u kontekstu preopterećenosti, obratimo pažnju da ovakav mehanizam upravo može kao efekat da ima preopterećenost aktera. Sa jedne strane, na ovaj način na nivou sistema izgrađen je mehanizam koji omogućava da „šira slika", objekat delatnosti, bude vidljiv svakom akteru. Međutim, opasnost ovakve situacije gde grubo govoreći, izostaje podela rada, jeste upravo preopterećenost aktera.

Nadalje, videli smo da su učenici predmet bavljenja sistema od ulaska u sistem, do njihovog izlaska. Pri čemu, u nekim slučajevima, učenicima nastavljaju da se bave i kada oni izađu iz sistema škole. U svom radu, za aktere je važno da svi učenici dobiju podršku, pri čemu se čini da postoji ipak izvesna neravnopravnost u pružanju podrške, a u onom smislu da se više podrške pruža učenicima koji dolaze iz nestimulativnih sredina u odnosu na učenike iz stimulativnih sredina. Teza kojom se akteri rukovode je da učenici iz stimulativnih sredina već dobijaju podršku koja im je potrebna i da je „manja šteta" da ukoliko moraju da biraju, njih uskrate za dodatnu podršku nego učenike iz nestimulativnih sredina, kojima su oni (škola) jedini izvor podrške. Saradnja sa drugim sistemima - od roditelja, Prihvatilišta, Školske uprave i Centra za socijalni rad je ključna, međutim, ne i uvek sasvim prisutna. Sa svakim od pomenutih sistema beleže se tenzije u odnosu, a koje se tiču rada na ostvarenju dobrobiti učenika, pri čemu, dati sistemi ne samo da na taj način ne pomažu delanje škole, već joj u izvesnom smislu i odmažu, a zbog aktivnosti kojima školski akteri moraju da nadomeste izostanak podrške, te regulišu nastale tenzije. Osim pravila koja su uneta u sistem, kada je u pitanju pravilo konstruisano na nivou sistema, ono podrazumeva da su učenici prioritet. Naime, s obzirom na brojnost zadataka koje škola ima, te da zadaci nisu hijerarhijski postrojeni u relevantnoj zakonskoj regulativi, dato postrojavanje nužno je napraviti u praksi. A u praksi ovog sistema, vidimo da su svi drugi zadaci podređeni zadatku ostvarivanja dobrobiti učenika. Podela uloga na nivou sistema usklađena je sa drugim aspektima sistema, a u onom smislu da su akteri fokusirani na deljeni problem. Pa tako, timski pristup rešavanju problema sa kojim se određeni učenik suočava podrazumeva da su sastanci učestali, skoro na dnevnom nivou. Tim formalno čine neki članovi kolektiva, ali su neformalno svi članovi kolektiva ujedno i članovi Tima. Analiza ostvarenja motiva dobrobiti učenika rađena je i spram preskriptivnih motiva obrazovanja i vaspitanja, kao i spram preskriptivnog motiva definisanog u relevantnoj školskoj dokumentaciji - Školskom razvojnom planu. Videli smo da ostvarivanje motiva dobrobiti nije nesaglasno sa motivom obrazovanja i vaspitanja, to jest da mogu i da „brinu o deci, ali i da rade sa decom" kako u pogledu njihovog obrazovanja, tako i vaspitanja.

Takođe, videli smo i da je izneta teza, da dobrobit vodi obrazovanju. Kako smo videli analizirajući misiju škole, motiv obrazovanja istaknut je kao primarni što nije u saglasnosti sa empirijskim podacima. S obzirom na to da podaci o kvalitetu obrazovanja nisu direktno prikupljani, deo koji se odnosi na zadovoljenje motiva obrazovanja ostaje deo za koji su potrebne dodatne empirijske provere. Veliki deo podataka daje jednu usaglašenu, koherentnu sliku, makar kada je u pitanju stanje unutar sistema, a u pogledu ostvarivanja primarnog motiva. Ovde je važno napomenuti izuzetke od prethodno navedenog. Prvi takav izuzetak odnosi se na ulogu sekretara škole. Dok su svi drugi akteri prihvatili nove uloge fokusiranosti na deljeni problem, a koje u nekim slučajevima i odstupaju od njihovih normativnih uloga, videćemo da je jedino sekretar isključen iz ovakve dinamike. Još jednom, ovakvo postupanje sekretara odgovara normativno određenoj njenoj ulozi, ali u datom sistemu, u kojem je uspostavljen ovaj specifičan model rada, predstavlja odstupanje. U tom smislu, ovo bi bio još jedan aspekt koji odvaja datog aktera od ostatka kolektiva, a u smislu nepripadnosti kolektivu. Drugi izuzetak čine akteri kolektiva a koji pružaju otpor pravilu inkluzivnosti. U kontekstu ovih aktera beleže se tenzije u sistemu, međutim, s obzirom na to da se radi o par aktera, one za sada ne vode daljem preispitivanju motiva, već bivaju prihvaćene kao stabilan deo sistema.
Ovako konstruisan objekat, međutim, nije jedini u sistemu. U narednom segmentu videćemo kako se uz brigu o učenicima pomalja i konkurentski objekat u vidu administrativnih zahteva koji dolaze iz susednog sistema.

6.3.1.2. „Ne želim više da se trošim": nastavnica i razilaženje u konstruisanju objekta

Nastavnica koja predaje matematiku je na porodiljskom odsustvu. Nastavnica koja je menja, Dunja, je mlada, i dalje na studijama i nema prethodno iskustvo rada u školi. Iz ugla potreba škole, ona predstavlja važan resurs, s obzirom da je potrebna zamena, te da je posebno teško naći nastavnika koji može da predaje predmete iz oblasti prirodnih nauka.
Nastavnica matematike sa jednim odeljenjem sedmog razreda kojima predaje, ima teškoću u uspostavljanju discipline. U situaciju je uključena PP služba koja je obavila razgovor sa učenicima, bila u poseti času i više puta obavila razgovor sa nastavnicom. Podaci koji su prikazani u nastavku odnose se na razgovor između pedagoga i psihologa škole i nastavnice matematike. Tokom razgovora došlo je do kulminacije situacije, nastavnica je obavestila PP službu da daje otkaz. U nastavku teksta biće data analiza razgovora između nastavnice i PP službe.

Razgovor otvara pedagog škole, pozivajući nastavnicu da podeli kakvo je trenutno stanje.

> Nevena: pričaj nam kako je...
> Dunja: atmosfera na času je bolja, krenemo da radimo, ali Aleksandar, Darko pokvare atmosferu... Tea priča i posle svega se nastavlja...

Kada govori o atmosferi na času nastavnica ima dilemu da li je ona bolja - bolja je, ali je pojedini učenici i dalje „kvare". S obzirom da problematično ponašanje opstruira nastavu, to jest, da ponašanje jedne grupe aktera utiče negativno na ponašanje drugog aktera, imamo i manifestaciju konflikta. Konstrukcija „posle svega se nastavlja" ukazuje na istorijsku dimenziju, odnosno na repetitivne cikluse ponavljanja date napetosti.

> Nevena: sa Aleksandrom i Darkom smo vodili razgovor i imali smo utisak da su oni shvatili da oni moraju da urade ono što je do njih da poprave svoje ponašanje na času...

U isečku iznad vidimo neslaganje, odnosno diskurzivnu manifestaciju konflikta, između Dunje i Nevene - iz ugla Nevene postoji spremnost učenika na korekciju ponašanja, iz ugla Dunje ne.
S obzirom da Nevena kaže „imali smo utisak", vidimo da ona suprotstavljenu verziju događaja Dunji predstavlja suptilno - ne ulazi u konflikt otvoreno nekom kategoričkom rečenicom npr. ne slažem se, već ostaje blaga u nastupu.
Važno je da primetimo deo Neveninog iskaza u kojoj ona govori o odgovornosti učenika. Ovim implicitno govori i o tome da je odgovornost za disciplinu na času deljena, tj. da je jedan deo na učenicima, a drugi na nastavnici. Upravo ovaj segment, čija je odgovornost za disciplinu na času, predstavljaće ključnu tačku razmimoilaženja pedagoga i psihologa sa jedne strane i nastavnice sa druge.

> Dunja: ne vredi više sa njima... Ne znam da li treba da čitam napomenu... Uče fiziku... Još ja zamenim matematiku i informatiku... Pošto imaju fizičko... I onda ja zamenim... I to se sad provlači da im smeta, samo se traži neki moj minus, neka moja greška... I uglavnom uče fiziku... Ja dođem kod Aleksandra, uzmem mu knjige, a on meni ne možete vi to meni da uzimate... Kao šta će biti ako me upišete... Hoćete opet da zovete mog oca... Ne znam dokle to može da ide... Oni nikakvu kaznu, oni ništa ne osećaju da treba da se zaustave, ne vide da su granice davno prošli... Taj razgovor kao da nije dopro do njih... Pričala sam sa ocem, on se prikazuje kao nemoćniji od svih nas ovde, kao sateran u ćošak... Mislim šta je sledeće, da nas biju... Aleksandar isto: „ne možete da mi oduzimate knjige, to bi bilo isto kao kad bih ja vama obrisao tablu dok pišete, a nije da neću"... I to ne prestaje... samo što ne kaže: „ne možete nam ništa"... Rekao je: „šta vi možete"...

U prethodnom delu vidimo različite diskurzivne manifestacije kontradikcija. Najpre, postoji jasan konflikt između nastavnice i učenika - nastavnica pokušava da oduzme knjige učeniku i tako sankcioniše neprikladno ponašanje (učenje drugog predmeta za vreme njenog časa) na šta učenik pokazuje otpor. Ilustraciju otpora vidimo u konstrukcijama: „ne možete da mi uzimate knjige", „šta vi možete". Drugi nivo analize podrazumeva zapažanja koja se tiču psihološkog stanja nastavnice. Ona se oseća paralisano - „ne vredi više sa njima", „razgovor kao da nije dopro do njih", „ne znam dokle to može da ide" i „šta je sledeće, da nas biju" i kao da nema više ni reči kojima bi opisala izazovnost situacije sa kojom se suočava. U ovom delu vidimo manifestaciju kritičnog konflikta. Takođe, nastavnica ima doživljaj da su različite alternative neefikasne - ona ih upisuje u napomenu, zove roditelje, PP služba ima razgovor sa učenicima, a u suštini nema nikakvih promena. Pomenuti elementi ukazuju manifestaciju dvostruke veze.
Sanja ne prihvata sliku o odeljenju koju nudi nastavnica i nudi pozitivne elemente koji se suprotstavljaju takvoj slici. Segment u nastavku oslikava konflikt između slike o odeljenju koje ima Sanja i koje ima nastavnica.

> Sanja: ja imam drugačiju sliku o njima... Negde ako hoćeš da ih kritikuješ, imaš milion razloga, a ako hoćeš da vidiš nešto dobro isto tako ima milion stvari... Jeste da oni imaju takvu

nekakvu reakciju i jeste da se oni drže zajedno, ali to je nekakva njihova prednost... To je kolektiv koji je pravljen... Učiteljica Lana ih je usmerila jednog prema drugom...
Dunja: to je sve dobro, ali to njihovo držanje više nema veze sa mnom, to je super za njih kao odeljenje...

U nastavku razgovora javljaće se različiti argumenti koje PP služba upućuje nastavnici, a koji se suprotstavljaju njenom viđenju situacije. Za početak, PP služba pokušava da uvede tezu da je ponašanje učenika promenjivo. Opet, interesantno je to što se dati manevar izvodi suptilno - Sanja postavlja pitanje Neveni „da li je bila na času", iako zna da jeste i iako je Nevena to prethodno i navela. Na ovaj način Sanja suptilno uvodi temu mogućnosti menjanja ponašanja učenika. Nastavnica je, čini se, neosetljiva na ovu tezu, i drži se toga da je njihovo ponašanje nešto što je duboko pogađanja (opet imamo manifestaciju kritičnog konflikta „ne znam kako da vam objasnim") i u svojoj srži problematično (konflikt sa učenicima „ne možete vi da određujete šta ću ja da učim" i „ne ponavljam ništa nikome").

Sanja: jesi bila na času?
Nevena: jesam...
Dunja: da, dok je bila, bili su divni... Čim je izašla, opet...
Sanja: znači mogu...
Dunja: mogu... Ali oni su se toliko osilili, ni od čega ne prezaju... Ne znam kako da vam objasnim... „Ne možete vi da određujete šta ću ja da učim", tako on meni... Ja kažem: „Ponovi", a on meni: „Ne ponavljam ništa nikome."

Pokušaj da se ublaži situacija išao je i u smeru napuštanja generalizacija, odnosno fokusiranja na to da par učenika ima problematično ponašanje, a ne ceo razred, svi razredi.

Sanja: eto, opet je celo...
Dunja: dobro... Ne mogu sad da nabrajam...
Sanja: ali to su dva učenika...
Dunja: dobro, dva učenika...

Još jedan pokušaj koji identifikujemo jeste pozivanje na osvešćivanje asimetričnosti u pozicijama - odrasli i dete, da deca greše, ali i da uče i da mogu da uče. Ni ovaj argument ne biva prihvaćen od strane nastavnice.

Dunja: to je tako drsko ponašanje, toliko sloboda da ne mogu da verujem... Ja mislim da su neke stvari neoprostive.
Sanja: deca su to, Dunja.
Dunja: a mi nismo bili deca?

Novi pokušaj pristupanju rešavanju situacije Sanja uvodi pitanjem: „Šta oni zameraju tebi". Na ovaj način, Sanja pokušava da pozove nastavnicu na proširivanje perspektive i uživljavanje u poziciju učenika, a u cilju rešavanja problema. Nastavnica ovu poruku ne čuje dobronamerno. Sanjini instrumenti, refleksivna pitanja, izazivaju dodatni otpor. Iz pozicije nastavnice, postavljanje ovog

pitanja otvara polje u kom dolazi do uspostavljanja pozicija mi/oni - PP služba je na strani učenika i time implicitno protiv nastavnice, nastavnica je u sukobu i sa učenicima, ali i sa PP službom. Postavljanje pitanja toga šta učenici zameraju stvara kontekst u kom su učenici aktivni učesnici obrazovnog procesa. Sa druge strane, vidimo da nastavnica ne deli takvu sliku učenika i nastavnog procesa - kada učenici nešto zameraju nastavniku, to nije prihvatljivo, to onda „ne liči na školu". Nastavnica ima doživljaj da se dovodi u pitanje i njena uloga, to jest to kako je shvata PP služba i kako je ona shvata.
Primer takođe predstavlja i snažnu ilustraciju manifestacije kritičnog konflikta - nastavnica više „ne želi", „neće više da trpi", ne može više da „podnese", delatnost je za nju (postala) nerazumljiva.

> Sanja: šta oni zameraju tebi?
> Dunja: ja ne želim više... Ja ne želim da ulazim u to šta oni meni zameraju, jer ovo ne liči na školu, ne liči na čas, ja takvo ponašanje neću više da trpim, neću da podnesem...

Kako bi prevazišli zastoj i rešili problem, sada Sanja zauzima novu strategiju i nastavnici direktno postavlja pitanja o tome kako ona vidi kao rešenje. U odgovoru i razmenama koje su usledile vidimo da je za nastavnicu problemska situacija nerešiva (manifestacija kritičnog konflikta), odnosno jedino rešenje je napuštanje sistema. Na ponovljena insistiranja o mogućim pristupima rešavanja problema Dunja navodi kažnjavanje učenika. Iz Dunjinog ugla uloga zajednice je da je podrži, a tako što će problematično ponašanje učenika kazniti. Ponašanje učenika je kontinuirano problematično i ono što Dunja govori jeste da su postojeći instrumenti (razgovor) neadekvatni, pri čemu ni nema drugih relevantnih instrumenata, odnosno postoji „instrumentalno siromaštvo", jedino još kazna ostaje. Ovde ponovo dolazi do izražaja aspekt situacije koji smo i prethodno identifikovali, a koji se odnosi na razliku u interpretaciji uloge nastavnika i objekta delatnosti.
Interesantna je i neosetljivost nastavnice na kontradikciju u sopstvenom argumentu, to jest, ona navodi da je kazna rešenje, pri čemu istovremeno navodi da je kazna u vidu upisa u dnevnik neefikasna, s obzirom da su učenici na narednom času „još gori". Ovo je u skladu sa prethodno identifikovanom manifestacijom dvostruke veze u kojoj su različite alternative jednako neefikasne.

> Sanja: šta je onda rešenje?
> Dunja: ništa, ja sam rekla da ću ubrzati moj odlazak, i tako će i biti...
> Nevena: ali recimo da nekako ostaneš?
> Dunja: ali ne želim da ostanem...
> Nevena: šta bi preporučila nekome ko se nađe na tvom mestu?
> Dunja: ne može taj neko sam protiv njih... Oni ni na jednu kaznu...
> Nevena: a šta ti insistiraš, da se oni kazne, to bi bilo rešenje?
> Dunja: tako je, da se kazne i da im se postavi jasna granica... jer sa njima razgovora više nema... Sledeći čas opet ista priča, sledeći čas još gore... „Upišite me!", „Šta mi možete?" i šta onda upisi vrede...

Istu situaciju imamo i kada nastavnica ponudi jedno drugo rešenje problema - roditelji. Najpre nema rešenja, rešenje je jedino njeno napuštanje škole, da bi se potom pojavilo još jedno rešenje - uključivanje roditelja. Međutim, roditelji su i izvor problema, „jer sve od kuće potiče". U ovom slučaju Sanja odbacuje dati argument i uvodi tezu o odgovornosti nastavnika.

Dunja: pa prvo od kuće treba da krene, a ja ne vidim da oni dolazak roditelja doživljavaju na takav način...
Sanja: ali recimo deca iz prihvatilišta koja nemaju roditelje, da li treba pustiti to dete?
Dunja: naravno da ne... Idemo sad u drugu krajnost...
Sanja: romska deca, alkoholičar roditelj... Roditelj ne mora da bude obrazovan, da ima veštine... A nastavnik mora, i to je ono što je naša odgovornost... Jeste da ne voliš to da čuješ, ali ne može svako da bude nastavnik, a može svako da bude roditelj... Zato ja govorim... Ne kažem ja da ovo što ti kažeš nije istina... Nego šta kada imaš problem, kako da rešiš taj problem. Sutra ćeš imati dete koje će praviti neke situacije koje ti se neće dopadati, da li ćeš da rešavaš taj problem ili ćeš reći ja neću time više da se bavim... Ne mislim ja ništa ružno kad ti kažem ajde da vidimo šta ti možeš da uradiš, jer mnoge stvari zavise od nas samih...

U segmentu u nastavku Sanja dalje gradi tezu o odgovornosti nastavnika i ponovo poziva na preispitivanje uloge nastavnice. Sanja poziva nastavnicu na razmatranje toga da ona ima odgovornost za to kakve će karakteristike imati odnos između nastavnika i učenika. Kod nastavnice se javlja otpor takvoj konstrukciji - njena pozicija je da učenici treba da imaju poštovanje prema nastavniku samo zato što je on nastavnik, zato što je on na datoj poziciji.

Sanja: kad neko dođe da posmatra čas, uvek je odgovornost odraslog za taj čas... Jesi polagala za licencu?
Dunja: ne planiram, ja idem iz škole, to je definitivno...
Sanja: Kad bi neko došao, kad bi polagala za licencu, oni bi tražili da ti rešiš situaciju... Jeste, deca su takva kakva jesu, ali šta je ono što mi možemo da uradimo da taj problem ne eskalira, nego da se reši...

Suočena sa ponavljanjem teze da ne želi više da se „troši", to jest da je nastavnica odustala, Sanja kao da gubi motivaciju za daljim razgovorom sa nastavnicom i njenim zadržavanjem u sistemu. Međutim, opet ostaje u interakciji i sada izriče ono što predstavlja jedan od, kako smo ga prethodno identifikovali, razloga za ostajanje u školi - ljubav prema profesiji. Bez obzira što izriče snažan poziv podsećanja na intrinzički motiv delanja, razmenu sa nastavnicom odlikuje otpor i zadržavanje pozicije nesaglasnosti sa datom podelom uloga („previše smo dopustili takvih stvari").

Sanja: ali čini mi se da si odustala...
Dunja: jesam odustala, što bih se ja više trošila na njih... Zašto bih se ja trošila, ako druga strana i dalje tera inat...
Sanja: ako ti nemaš razlog zašto bi se trošila, onda nema smisla razgovor...
Dunja: jel treba da imam razlog nakon svega što sam prošla sa njima?
Sanja: da, zato što je biti nastavnik poziv... I između ostalog je to da takvu decu motivišeš da se promene... Ukoliko nemaš to u sebi, ukoliko ne želiš to da radiš, onda je sasvim pošteno i da kažeš: „ne želim to da radim".
Dunja: ja mislim da smo previše dopustili takvih stvari.

Tokom interakcije identifikovan je Sanjin pad motivacije da kod nastavnice izgradi motivaciju za rad, ali ono što ostaje prisutno do kraja interakcije jeste Sanjin otpor poziciji da „nije vredno" trošiti se. Sanja ostaje sa razumevanjem da za datu nastavnicu dalje ulaganje truda „nije vredno", ali ne dopušta da taj zaključak bude donet kao opštevažeći. S obzirom da se radi o motivu delatnosti škole, a Sanji kao ključnom akteru koji dati motiv zagovara i održava, možemo razumeti zašto se on i sada javlja.

> Dunja: Ja kažem da sam, ne sad mnogo, ali sam izgubila vremena na njih i na razgovore... I zaista vidim da se to ne zaustavlja i više ne želim, nije vredno...
> Sanja: jeste vredno.

Tokom razgovora, nekoliko puta je dolazilo do ponavljanja istih tema. Primer za to je ponovno pozivanje aktera da formuliše predlog rešenja i pozivanje na odgovornost. Vidimo da odgovor/otpor ostaje isti, pri čemu se čini da sa svakim narednim ponavljanjem otpor biva sve izraženiji - sada se javlja i to da nastavnicu „više ne zanima" da li će učenici nešto naučiti iz njenog predmeta.

> Sanja: šta je tvoje rešenje situacije?
> Dunja: ja rešenje ne želim da tražim... Došla sam samo da prenesem kako se ponašaju, u suštini ima sve u dnevniku i to je to... Da li će nešto naučiti do kraja, da li će nešto čuti od mene, mene više uopšte ne dotiče... Ali sada iskreno kažem...
> Sanja: meni je žao što je to tako... Zato što to nije odgovor... Jeste tvoja odgovornost kako će to biti...
> (...)
> Sanja: kada bi ti imala neki čaroban štapić da se ova situacija reši, kako bi to izgledalo?
> Dunja: ne bih više da rešavam...
> Sanja: to je ono...
> Dunja: zato sto ja pričam jednu stvar, a vi pričate: „to je moja odgovornost"... Opet tražimo opravdanje...
> Nevena: tvoja je, kao i njihova.
> Dunja: dobro, šta će biti sledeće?
> Sanja: od tebe zavisi.
> Dunja: od mene zavisi?
> Sanja: kako ne shvataš da vaspitanje i podučavanje dece i obrazovanje dece ne može biti povereno bilo kome, kako ne vidiš da ima deo tvoje odgovornosti?

Ponovljena je i tema mogućnosti menjanja ponašanja učenika, pri čemu opet vidimo isti trend, većeg konflikta koji je prisutan (prethodno je navođena razlika u reagovanju - da, ali, kada ona ode, oni nastave sa ponašanjem, a sada se dodaje i interpretacija njihovog ponašanja u vidu karakterne osobine „teraju mi inat"). Zaoštrava se i konflikt na relaciji PP služba i nastavnica, što vidimo u nastavnicinom odgovoru „sada mi sve govori" - iz njenog ugla, njoj je sada jasnije da PP služba i ona nisu zajedno, protiv učenika, već da je PP služba na strani učenika.

> Sanja: ali ako se oni tako ponašaju kada dođe Nevena, da li ti to nešto govori?
> Dunja: sada mi sve govori.
> Sanja: ako oni pokažu to ponašanje kada dođe Nevena znači da oni mogu...

Dunja: niko ne kaže da ne mogu tako da se ponašaju, nego neće i teraju inat.
Sanja: čemu teraju inat?
Dunja: meni... Stalno njima nešto ne odgovara i ja to više zaista ne želim... Trošim se celo polugodište...

Kao još jedan od argumenata, Sanja pokušava proširivanje perspektive i navođenje teze da ona ne može želeti da maksima njene volje postane opšti zakon - da niko u prosveti ne radi. Dunja ostaje neosetljiva i za dati argument.
Takođe, uvažava se teza da je posao težak („svima nam je tu...”), ali to što je težak se javlja kao sekundarno u odnosu na ono što je primarno, a to je želja da se bavi obrazovanjem dece.

Dunja: ne kažem ja da ne mogu, nego da ne želim da se trošim... Zaista ne želim da se trošim. Kako god vi to shvatite, ja ne želim da se trošim... Ja sam odavno raskrstila sa tim da ne želim da se trošim, da ima mnogo bitnijih stvari u životu, a ne da se trošim u školi...
Sanja: ti želiš da se sutra tvojim detetom bavi nastavnik koji želi da se troši ili koji ne želi da se troši?
Dunja: sad mi opet idemo u drugu...
Sanja: nije drugo...
Dunja: jeste, zato što ja ne želim da se bavim time... Raskrstila sam sa tim stvarima... Ne da se ja nisam borila, nego ne želim... Ovde mi je stvarno...
Sanja: svima nam je tu...

Konačno, Sanja ističe da je potrebno da postoji lični smisao koji će ona kao akter u bilo kom sistemu imati, i da je to važno za njeno ostajanje u datom sistemu.

Sanja: naše je da pokušamo da naučimo i obrazujemo tu decu... Jeste teško i ovo jeste jedna situacija za tebe - ako zaista osećaš da ne možeš, to onda nije posao za tebe... Radićeš nešto što će ti donositi veće zadovoljstvo... Ali ako želiš da ostaneš i da budeš zadovoljna, moraju neke stvari...
(...)
Sanja: I ono što ja govorim je da je to mesto na kom si, a to je vrlo odgovoran posao, biti nastavnik, nekako ne mogu da razumem da kažeš: „ne mogu da trošim energiju”... nije sad da ja tebe ne razumem, nego tada nastaje još veći problem, jer ti onda nećeš ni da tražiš rešenje za njih.

Iako do kraja razgovora Dunja ostaje na poziciji da su „neke stvari neoprostive” i da ona „neće i ne može da zaboravi” i da „ne želi više da se troši” to jest da je za nju jedina opcija da napusti sistem, Sanja ostaje pri isticanju deljene misije. Misija škole je da se bave decom, a to podrazumeva da pokazuju brigu za decu, da nastoje da razumeju njihove pozicije i njihov kontekst i da imajući to na umu usmere svoj rad na obezbeđivanje njihove dobrobiti. Teza je da je rad uvek usmeren na dete.

Sanja: da, mogu i za njih da nađem opravdanje... Za bilo kog učenika mogu da nađem i razumevanje i opravdanje zato što mi to pomaže da se bavim tim učenikom... Ja razumem zašto se neko tako ponaša, a to ne znači da odobravam zašto se tako ponaša, nego razumem i

> onda mi to pomaže da nađem rešenje za tog učenika... A ti, kad ja kažem da razumem i čini ti se da opravdavam, ti misliš da smo mi na suprotnim stranama... Ja vidim da postoji problem i ne kažem - e vidi, postoji problem, ja to ne mogu, taman posla. Svako dete može da se promeni. Svako dete. Apsolutno stojim iza toga. To je kao jedna glina koju možeš da oblikuješ. Onog momenta kada kažeš - čekaj da vidim zašto se ovo dete ovako ponaša, verovatno zbog toga toga i toga... To mi pomaže da nađem rešenje kako s tim dečakom ili devojčicom da se bavim.

Rezime i zaključci

Nastavnica Dunja naišla je na teškoće prilikom uklapanja u sistem. Na relaciji nastavnice i učenika, došlo je do konflikata koji su perzistirali tokom vremena i za koje do kraja nije pronađeno konstruktivno rešenje. Segmenti koji su izdvojeni i analizirani predstavljaju ključne tačke razgovora između PP službe i nastavnice kada je u pitanju konfliktna situacija. Sažimajući rezultate analize, možemo videti da su konflikti i pokušaji rešavanja (manifestacije dvostruke veze) vodili doživljaju nemoći i istrošenosti kod nastavnice. Njene konstrukcije „ne mogu više", „ne želim više da se trošim", izuzetno su snažne i predstavljaju manifestaciju kritičnog konflikta. Ukrštajući perspektivu nastavnice sa perspektivom PP službe kao reprezentativnih predstavnika sistema, možemo videti da je postoji nesaglasnost u tome kako Dunja opaža svoju ulogu u sistemu i toga kako je opaža PP služba. Dunja svoj zadatak vidi u podučavanju učenika matematici, a PP služba ima šire shvatanja njene uloge a koje se odnosi na obuhvatanje različitih potreba učenika. U osnovi ovog nesklada je zapravo nesklad u konstruisanju objekta delatnosti, tj. Dunjino drugačije viđenje objekta u odnosu na PP službu. Za Dunju objekat je podučavanje, a za PP službu to je briga o učeniku. Možemo stoga zaključiti da PP služba i nastavnica zapravo ne učestvuju u istoj delatnosti, da nisu zapravo deo istog sistema, samo su fizički u istom sistemu, školi, i da Dunja zapravo nije deo zajednice škole.
Ovaj segment predstavlja i ilustraciju još jedne važne teme a koja se odnosi na uloge Sanje i Nevene u sistemu delatnosti, koje će posebno biti obrađene.

6.3.1.3. Nastavnici na zameni: pozicija nužna za sistem

Postavka aktera koji čine kolektiv škole nije stabilna. Fluktuacija sa jedne strane uslovljena je prirodnim promenama (odlazak u penziju, smrt). Retke, ali moguće, jesu situacije kada akter odluči da prekine radni odnos. Postoje i privremena napuštanja radnog mesta, kratkoročna, zbog bolesti, ili ona dužeg trajanja, kao što je to slučaj sa trudničkim i porodiljskim bolovanjem. U ovim situacijama potrebne su takozvane zamene, tj. nastavnici koji će privremeno popuniti mesto nastavnika koji je odsutan.
Tekst u nastavku tiče se razmatranja pozicije aktera koji privremeno popunjavaju upražnjeno mesto spram (održanja, menjanja) funkcionisanja sistema.

Ja sam nastavnik koji je na zamenama

Za neke nastavnike posao nastavnika znači da su dugo vremena/ili jedino bili angažovani kao nastavnik na zameni. To isto tako podrazumeva i da su promenili izvestan broj škola u kojima su ostajali duži ili kraći vremenski period.

> Radila sam u jednoj školi, drugoj školi, problem kod škola jeste, teško te zaposle za stalno, i nekako je to meni uvek izmicalo, u prošloj školi sam bila baš sigurna, međutim došla je mnogo jaka veza i ja sam tu ispala iz priče. (I-PN, Emilija)

> Ja sam sad u školi 10 godina u kontinuitetu, imala sam u septembru jubilarnu nagradu, a pre toga sam boga mi bila po zamenama, pa sad ne znam ni ja tačno koliko, pa radim, pa ne radim, pa radim, pa ne radim, mislim tako... (I-PN, Sunčica)

Iz ugla škole kao sistema, postojanje nastavnika na zameni je i nužno i potencijalno problematično. Verovatnoća da u nekom trenutku neko od zaposlenih ne može da dođe na posao je velika i stoga je nužno da postoji kadar koji može da popuni privremeno upražnjeno mesto. Sa druge strane, svaki novi akter koji ulazi u sistem, da bi zapravo popunio upražnjeno mesto potrebno je da uzme učešće u zadacima koji su dati podelom rada, da dela u skladu sa pravilima i da njegovo delanje bude usmereno ka ostvarivanju deljenog objekta. Iz ugla sistema, ulaganje resursa u oblikovanje novog aktera nije smisleno, a iz razloga što on uskoro napušta sistem, a sa druge strane, i nužno je, kako period njegovog rada ne bi bio period „praznog hoda" za sistem. Problematično je pitanje kontinuiteta nastave za učenike, ali i naravno, drugih aspekata rada koji treba da budu popunjeni.

> Pošto sam ja došla, to je bio negde decembar možda. A pre mene koleginica je otišla u penziju. Pa još je jedna između. I tako je bila između nas dve. Rekla je da ne želi da radi posle dva meseca. Tako da smo nas tri u jednom polugodištu bile... (I-PN, Lidija)

Interesantno je da je status nastavnika na zameni nešto što je važna odrednica koju ova grupa aktera navodi među prvima kada govore o sebi i ulozi u školi.

> Ja sam ovde na određeno, ovaj, koleginica se za nekih godinu dana vraća. (I-PN, Petar)

Postavlja se pitanje kako na njih utiče sam status. Kao i iz ugla sistema, jasno je da je i za njih same nužno da se upoznaju sa zadacima i funkcionisanjem škole, kako bi mogli da obavljaju posao. Sa druge strane, preterano ulaganje u razumevanje i prilagođavanje mestu na kom su privremeno, nije opravdano iz perspektive ekonomičnosti.
Kada je u pitanju najvažnija tema za školu, koja je i obeležila period prikupljanja podataka, to jeste odlazak direktorke, dolazak v.d. direktorke i njena smena, zabeleženi su sledeći aspekti reakcija nastavnika na zameni.
Najpre, za razliku od ostatka kolektiva za koje je (značajan) događaj dolazak v.d., za nastavnike na zameni, to je usputni događaj, to nije nešto što ih „zanima", odnosno oni su prevashodno centrirani na sopstveno prilagođavanje na zaduženja koja imaju.

> E iskreno meni je to nešto tako proletelo, jer je to bio neki u tom trenutku za mene haos, jer ja u novembru, odlazi Branka, dobijam odeljenje, dolazi v.d. Znači meni je to opšti haos bio. Jer meni u glavi je bio haos, dok se ja snađem, pa onda „ubacili smo te u tim", sve onako usput.
> (...)

Pa sad neko će biti na njenoj strani, neko neće biti. Bilo je tu, sigurno ljudi. Ja – iskreno mene nije zanimalo. Ko god da je tu, tu sam – gde sam, šta sad. Mislim, neću da se svađam, mislim to me ne zanima. Osim ako mene neko sad lično nešto uvredi, mene dira, to ne može. Ali ovako, uopšteno, šta sad... Bilo je tu, verovatno, koškanje. Ne verovatno, bilo je tu, vidim, mislim, vidi se i na većima da je bilo. Jedni jesu za nju, drugi nisu, ne sviđa im se njen metod, način, pojava, nešto, i naravno da će tu da dođe do konflikta.
(...)
Iskreno, ja sam tu bila, evo da kažem, bukvalno flegma. Niti mi ona... Ona mi je bila žena, onako – pristojna, prijatna. Šta je ona radila i da li je radila nešto što ne, to ja ne znam, nisam ulazila u to, nisam ja ni toliko se raspitivala, iskreno. (I-PN, Violeta)

Istraživač: Petre, da li bi mi prokomentarisao kako je iz tvog ugla izgledao odlazak Branke, dolazak v.d., dolazak onda Jovana?
Petar: Pa ja sam primetio da kažem jedan vrlo stresan period dolaskom v.d. direktorke...
Istraživač: Jel ti to bilo čudno – da je to bilo toliko stresno?
Petar: Pa... Nije mi bilo čudno jer to možda govori opet o, o kvalitetu kolektiva – da neće svakoga, da hoće odabrane. (I-PN, Petar)

Drugi ključni trenutak, izbor novog direktora škole, kao i prethodni izdvojeni događaj, za nastavnike na zameni biva neutralan, sasvim suprotno jako afektivno obojenoj reakciji kolektiva. Ono što se pak uočava jeste da dolazi do postepenog uklapanja u kolektiv, te da je nastavniku sada važno da na neki način pomogne kolektivu da izabere onog direktora kog žele, iako ta odluka nema dalje nikakav uticaj na njih. Postepeno uklapanje vidi se i u upotrebi iste konstrukcije kada govore o razlozima izbora nastavnika iz škole za novog direktora - „on je dobar čovek", iako to čine uzdržanije u odnosu na ostatak kolektiva. I konačno, nastavnik na zameni oseća umirenost - kolektiv je nešto želeo, a on im je pomogao da tu nameru i ostvare, tako da je sada „sve dobro" i „sve ide svojim tokom".

Istraživač: Kako si ti razmišljala kada je u pitanju izbor novog direktora?
Violeta: Prevagnula sam na osnovu, opet, što je najbolje možda za kolektiv. Iako ja neću se zadržavati ovde, ne znam koliko.
Istraživač: A kako si znala što je najbolje za kolektiv?
Violeta: Pa nisam ja znala, niko ne zna šta je najbolje, dok ne vidi na delu.
Istraživač: Da, da.
Violeta: Ali ovaj, sad meni je bilo u glavi, prvo stvar... a bolje opet neko ko je tu i ko poznaje i školu i sve.
Istraživač: Zašto je to važno?
Violeta: Pa 'ajde ovako, ubaciš nekog, eto, ne znam ni ja gde, i aj', snađi se. Mislim, malo je lakše će biti opet ovom ko je tu.
Istraživač: Šta on to zna?
Violeta: Pa zna kako ljudi misle, dišu – sve. Ko s kim, kako može, kako s kim može. Na koji način da pristupi, bilo kom kolegi. (...) I da razume i to, da ne gleda u svoju korist u smislu sad: e kao ubaciću njemu u ovaj fond, lupam sad, ne znam, niti je to bilo, niti da ne pričam. (...) Mislim, bolja opcija je bila, znači, neko ko zna, razume i ko je, kažem, dobar čovek. E sad, dobar čovek, može biti boga pitaj šta, ali opet i normalan, ne znam ni kako, to su neke reči

> ovako bezveze upotrebljene. Normalan, dobar čovek. Ali opet, da ima tu pamet da može da razazna kako, šta. (...) Ali ovo za sad sve ide svojim tokom, mislim, mislim kako treba, ne znam sad. (I-PN, Violeta)

U slučaju primera drugog nastavnika koji je na zameni, vidimo identičan obrazac - dolazi do postepene internalizacije, koriste se iste konstrukcije, u ovom slučaju, isti argument otpora - škola je na eksternoj evaluaciji dobila maksimalnu ocenu, znaju kako se radi i sada neko želi da to menja, a dolazi iz škole koja nije dobra - kao i u ostatku kolektiva.

> Mislim razumem i nju kao nekoga ko je želeo da se dokaže, pokaže i unese neku novinu, ali ako je ovo škola – kako sam ja informisan, koja je na eksternoj evaluaciji dobila maksimalnu ocenu... Znači tu su bili neki viši ljudi, većeg, većeg nivoa stručnosti i znanja i svega ostalog da to procene i rekli su da je to vrh lestvice. E sad, u potpunosti razumem kolektiv i kolege, čekaj pa neko se mučio za to. Neko je gubio vreme za to, dane, mesece, godine... A Vi zato što ste došli, zato što želite neku inovaciju, da li da demonstrirate kolektivu svoju veštinu ili nešto drugo, tako naprasno želite da promenite to nešto što valja – a pritom dolazite iz škole sa eksterno nižom ocenom od ove. E onda mora da postoji debelo obrazloženje i način i da se ubedi kolektiv da se to odradi. A toga nije bilo. (I-PN, Petar)

<u>(Ne)mogućnost zadržavanja (kvalitetnih) nastavnika na zameni</u>

Diferencija specifika nastavnika na zameni je da su oni na upražnjenom mestu privremeno. Međutim, konflikt u okviru sistema nastaje kada je iz ugla sistema, nastavnik na zameni bolji/kvalitetniji od nastavnika koji je tu za stalno. Sistem nema mogućnost da ovu situaciju razreši na način koji je za njegovo funkcionisanje, iz njegovog ugla, bolji, već funkcionisanje ostaje u skladu sa pravilom, tj. na radnom mestu ostaje nastavnik koji je primljen za stalno, a nastavnik koji je na zameni mora da ode.

> Sanja: mi ne možemo da zadržimo dobre nastavnike. Nastavnik Petar je na zameni, a Hana je tu za stalno. (NR, kancelarija PP službe)

Nastavnica Hana je nastavnik čije delanje nije usklađeno sa delanjem sistema. Ona ne prihvata uspostavljena pravila - kvalitet nije u fokusu, već samo da posao bude urađen, a administracija je važnija od brige o učenicima. Ona je neko ko u suštini nema glas u sistemu - od nje neće doći poziv za angažovanje, ona neće ni podržati ni ometati sprovođenje neke inicijative. Na većima sedi u poslednjem redu i za to vreme koristi telefon, odnosno nije uključena u teme koje se na veću obrađuju. Sveukupno, može se reći da cilj njenog rada nije jednak motivu uspostavljenom na nivou sistema.

> Hana juče, prilikom informisanja o tome da treba da se održi čas posmatranja, kaže ma ni ne mora, odnosno može da me oslobodi toga, aludirajući da to bude samo forma. Oni ne reaguju na taj njen odgovor, nego zakazuju čas. (EB, kancelarija PP službe)

U isečku iz beleški koji je dat u nastavku, možemo videti koliko je upadljivo insistiranje na ispunjavanju administrativnog zahteva iz pozicije nastavnice Hane sa jedne strane, i insistiranje na utvrđivanju dobrobiti učenika od strane psihologa škole, sa druge.

> Hana: Ana mi je pala na glavu, ne znam jel znaš?
> Sanja: jel se povredila?
> Hana: ma ne, nego gde da napišem.
> napišem...
> Maja: zavedi izjavu, da budemo pokriveni...
> Hana: zvaću mamu...
> Maja: nemoj molim te...
> Sanja: a jel dobro?
> Hana: ma jeste, njena je greška, samo je legla preko kozlića i sručila se na glavu...
> Maja: a nije strašno?
> Hana: nije, ali moram da napišem... U dnevnik ne?
> Maja: u dnevniku daš joj smajlić... Daš joj 5 za pad...
> Hana: nije se dočekala na ruke... Znači 4... Ajde bre ljudi gde da napišem... (smeh)
> Sanja: u pedagošku svesku, jesi proverila jel sve u redu...
> Hana: jesam, ima modricu... Dete je ok... (EB, kancelarija PP službe)

Nastavnik Petar se po svojim karakteristikama i načinu rada postavlja kao neko ko je sa jedne strane potpuni kontrast u odnosu na karakteristike i postupanje nastavnice Hane, a sa druge strane, upravo ta suprotnost u postupanju u odnosu na datu nastavnicu ga čini akterom koji se „idealno" uklapa u kolektiv i funkcionisanje sistema. Međutim, on je nastavnik na zameni, i tu je samo privremeno, to jest ne postoji mogućnost da ga sistem zadrži.

<u>Nastavnici na zameni kao (neiskorišćeni) resurs</u>

O nastavnicima koji su na zameni možemo razmišljati kao o resursu u užem smislu, to jest, kao akterima koji popunjavaju upražnjeno mesto. Međutim, oni mogu služiti i kao resurs u širem smislu. Dve su njihove ključne karakteristike koje čine da budu resurs u širem smislu - sa jedne strane, oni imaju znanje o funkcionisanju drugih sistema, a sa druge, u datom sistemu su novi i neutralni posmatrači. Razmotrimo sada pomenute karakteristike.
Kada u sistem uđe neko ko je nov i ko ne poznaje sistem, sve teškoće na koje on naiđe, sistem može da iskoristi kao informaciju o segmentima koje je potrebno unaprediti - bilo u smislu da se razviju nove procedure ili da se postojeće modifikuju. Nadalje, neko ko je nov i u tom smislu nije emotivno vezan za nekakav instrument ili pravilo rada, može ga neutralno proceniti i oceniti i u tom smislu ukazati na njegove eventualne nedostatke. Na primer, citat u nastavku ilustruje zapažanje nastavnice na zameni o tome kako i na šta je kolektiv reagovao kada je došla v.d. direktorka.

> Kada je nova osoba došla u kolektiv, pa sad... Pa sviđa nam se, pa ne sviđa nam se. Svi uglavnom polaze do onog... Prvo gledaj fizički - „evo vidi kako se obukla" i to, evo, to je već ružno i to je, mislim, dečje... Dečji fazoni i fore, ali ljudi su takvi, prosto to ti je sad. (I-PN, Violeta)

Upadljivo je i to što jedino nastavnici na zameni govore nešto pozitivno od v.d. direktorki.

> Imala je neke, čini mi se, i dobre ideje, a opet neke i loše. Možda je bila preambiciozna... (I-PN, Violeta)

> Mislim razumem i nju kao nekoga ko je želeo da se dokaže, pokaže i unese neku novinu, ali... (I-PN, Petar)

I konačno, s obzirom da poseduju znanje o funkcionisanju drugih sistema, ta znanja mogu biti preneta u novi sistem sa ciljem njegovog unapređenja, tj. nastavnici na zameni u nacionalnoj mreži sistema obrazovanja mogu uzeti ulogu glasa dobrih praksi.

> I to je vrlo interesantno pošto sam pre toga promenila, ja ne znam, jedno pet kolektiva, tako nešto čini mi se, nešto neke zamene i tako. I nigde nisam imala neko loše iskustvo (...) u svakom kolektivu je bilo svega i svačega... (I-PN, Milica)

> Ja sam radila i u jednoj drugoj školi prethodno. I imam i svoju decu u drugim školama i razgovaram sa ljudima, nekako i mogu da vidim možda jer sam u tom poslu, kako to funkcioniše u drugim školama. Ono što je specifično za ovu školu je da se nekako mi izdvajamo po toj saradnji, što stalno razgovaramo, razmenjujemo informacije. Negde nam je bitno kako se deca osećaju i kako da im pomognemo. (I-PN, Lidija)

Učenje sa i učenje od nastavnika na zameni nije uređeno na nivou konkretne škole koja je bila predmet istraživanja, pri čemu ovakva praksa nije uređena ni na nacionalnom nivou, čineći time nastavnike na zameni dragocenim, ali neiskorišćenim resurs.

> Istraživač: Kao nastavnik koji je nov u ovoj školi, šta si primetio o funkcionisanju škole, bilo da ti se čini da je takav način organizovanja stvari dobar ili ne?
> Petar: Pa iskren da budem i nisam nešto razmišljao u tom smeru. Obzirom da sam ubačen u vatru odmah bio nisam stigao da razmišljam dalje od toga što mi je povereno, ali svakako da kad bi čovek razmislio da bi tu verovatno postojale neke stvari koje bi mogle i da se dodaju, neke stvari koje bi mogle i da se oduzmu... Tako da... Možda ne bi bilo loše dole kao veliki hol, da se stave oglasne table i za učenike... (I-PN, Petar)

<u>Nastavnici na zameni su resurs, ali postoji opasnost od komplikacija</u>

Bez obzira što su tu privremeno, škola nužno mora da se osloni na njihov rad i angažman i to koristi kao resurs. U situacijama kada je moguće, škola „vaga" sa kojim setom zaduženja da zaduži nastavnika na zameni, ali nekada „vaganje" nije moguće. Primer takve situacije odnosi se na angažovanje nastavnika nakon što je prethodna nastavnica razredne nastave otišla na trudničko bolovanje. Nije moguće datog aktera opteretiti nekim perifernim zaduženjem, to jest potrebno je da nastavnik na zameni preuzme ulogu privremenog razrednog starešine. Problem „linč na grupi za učiteljicu Mirelu" (EB, kancelarija PP službe) nastaje u trenutku kada nastavnica treba da se vrati sa bolovanja.

Nastavnica na zameni uputila je roditelje u situaciju i sugerisala im da preuzmu aktivnu ulogu u očuvanju njenog radnog mesta. O ovome akteri škole saznaju posredno, od jedne mame učenika iz razreda koji vodi pomenuta nastavnica.

> Sanja: Mama je iz 3-2 i deca su išla na Super kamp sa Tarom i onda mi je otkrila svašta nešto, a to je da je Tara pozvala na linč Mirele, da je spremila peticiju da se potpisuje...
> Jovan: ko je spremio, Tara?
> Sanja: Da... bio je roditeljski i vodio se razgovor gde su deca već u negativnom stavu prema Mireli... Uglavnom, napravila je taj neki roditeljski koji je bio sav u tom nekom tonu... i onda kaže mama, ja sam tada potpisala peticiju iako nisam želela, ali zbog svog deteta... Nekako je tako išla priča, neki pritisak je bio... Ono što je najžalije je što deca već imaju ružan odnos prema Mireli, kao da treba da se vrati neko mnogo strašan... A to je učiteljica koja je njih primila u prvi razred... Inače, kakva je realna situacija - Mirela je njih upućivala jedne na druge... A sada su se stvorile neke grupice da se požale da se učiteljica ne promeni... Otac jedne devojčice predvodi celu priču, kaže da ima nekoga u Ministarstvu... Da će Tara biti vraćena, pozivaju na bojkot Mirelin... (EB, kancelarija PP službe)

U situaciju na nivou škole, uključuje se susedni sistem, roditelji, koji dodatno uključuju još jedan sistem u rešavanje situacije - Ministarstvo.
Ovakvo postupanje nastavnice, školski akteri vide kao problematično, suprotno vrednostima koje treba da ima jedan nastavnik, odnosno, drugim rečima, suprotno normama škole . Iz ugla aktera, dato ponašanje date nastavnice nju „diskvalifikuje za sva vremena".

> Sanja: Znaš kako se stvorila jedna ružna atmosfera... I zamisli da učitelj stvori jednu takvu atmosferu... Razmišljala sam da pozovem Taru da joj kažem za ovu situaciju i da je pitam šta se desilo... Ali moram oprezno...
> Jovan: mora oprezno, zato što je konkurs trenutno... Onda to ne bi trebalo da ide uopšte...
> Sanja: moram da reagujem zbog ove mame, moram da ispitam šta se desilo...
> Meni ovakve stvari nju diskvalifikuju za sva vremena... Može da bude šta god, ali ovo su situacije koje nije smela da dopusti sebi... Strašno... I ja kažem, učiteljica Tara ugovorom je vezana za Mirelu...
> (...)
> Jedna mama je napisala: „Vi da ste moralni ne biste ni dolazili pred kraj školske godine..." (EB, kancelarija PP službe)

Nastavnica i roditelji pokazuju otpor odlasku, pri čemu im se kao odgovor na otpor predočava pravilo „Tara je ugovorom vezana za Mirelu". Vidimo da problem nastaje zbog pravila koje se odnosi na rad nastavnika na zameni, pri čemu sada otpor prema tom pravilu ima nastavnik na zameni koji poziva roditelje da mu pruže podršku.
I sami školski akteri, kako smo prethodno videli, nisu sasvim saglasni sa datim pravilom, međutim, problematizuju pomenuti pristup izražavanja neslaganja spram datog pravila. Nije problem to što nastavnica Tara ne želi da ode, već je problem to što uključuje roditelje u situaciju i deci govori negativno o drugoj nastavnici. Negativan odnos prema datom ponašanju dodatno se pojačava navođenjem kontrasnog primera nastavnice koja je srdačno i u pozitivnom tonu najavljivala dolazak

druge nastavnice. Ovakvo ponašanje akteri podržavaju zato što je saglasno sa normom „štitimo jedni druge", koju je nastavnica Tara prekršila s obzirom na to da ispoljava ponašanje koje je centrirano na obezbeđivanje najboljeg ishoda za nju samu, odnosno brine samo o vlastitoj poziciji.

> Sanja: A Vasilija, jedna druga učiteljica, kao primer dobre prakse, kad je ostala trudna ona je ovako rekla - imam dve lepe vesti, učiteljica je trudna, a druga - dolazi vam najbolja učiteljica na svetu... Znači može i tako...
> Vesna: tako treba... (EB, kancelarija PP službe)

Još jedan aspekt ove situacije je značajan, a to je da primetimo da se pomenuta situacija prepričava nekoliko puta i da se sa njom upoznaju i drugi akteri. Prepričavanje može imati upravo ulogu upoznavanja drugih sa situacijom, ali još važnije od toga, uspostavljanja saglasnosti i izgradnje zajedničke pozicije vezano za dati stav. U ovom slučaju, s obzirom da se radi o jednom za sistem važnom pravilu, „štitimo jedni druge", kao aspekta međuljudskih odnosa (što je dimenzija funkcionisanja škole za koji smo videli da ima izuzetan značaj u održanju funkcionisanja sistema) imamo dodatno jačanje i utvrđivanje pomenutog pravila.

> Sanja: Roditelji kod ove Mirele, bukte... I bila je jedna mama da kaže da joj se nije dopalo Tarino ponašanje...
> Vesna: Mirela se vratila?
> Sanja: nije još, kad je trebala razbolela se... I kaže da taj roditeljski koji je bio organizovan već je učiteljica imala spremnu peticiju koju je trebalo potpisati...
> Vesna: kako je nije sramota...
> Sanja: i da je ceo razgovor išao u tom pravcu... Da ih je ona upućivala kome da se obrate i kako... I onda je bio još jedan razgovor posle Saveta... Pritisak je bio... I sad su deca protiv Mirele... Oni su podržavali Mirelu a sada... kao dolazi nam neko, kao da dolazi...
> Vesna: Ali ej, da ona ima spremnu peticiju...
> Sanja: pa jasno je...
> Vesna: nije jasno, to je bas ružno... (EB, kancelarija PP službe)

Prethodno je pomenuto da je specifičnost situacije i ta da su uključeni i roditelji, kao akteri drugog sistema delatnosti. Roditelji izražavaju nesaglasnost oko pravila i smatraju da je dužnost škole da se sa njima poravna i da pronađe način da nastavnica Tara ostane u školi. Školski akteri ovakav odnos roditelja vide kao prelaženje granica kada je u pitanju njihova uloga i kao neprikladno mešanje u poslove i način organizacije rada škole.

> Sanja: i zove me Mirela nekoliko puta, a ja sam bila na testiranju, pa sam je zvala kad sam stigla kući... I kaže mi ona, morala sam da te zovem jer sam čitala poruke... A znači roditelji na grupi na kojoj je učiteljica Mirela pišu sve najgore o direktoru i o upravi, o školi... Kako smo dozvolili... I Mirela kao brani... I kaže toliko me je obuzeo neki bes i onda je sastavila neku poruku... I napisala da je ona vezana za njeno radno mesto, da je sve urađeno kako treba... Ne kao, nemamo mi ništa protiv vas, mi vas baš volimo... Nego škola, direktor...
> Vesna: ti ćeš da mi kažeš...
> Jovan: šta sve roditelji mogu da pišu u grupi...

Sanja: i to je utisak, ja sam očekivala razumevanje... Barem mama, u smislu vraćanja sa porodiljskog... Da, ali mogli ste u boravak - znači oni već imaju...
Vesna: oni već imaju organizaciju... U sve se mešaju čoveče...
Maja: mogli ste u boravak...
Vesna: pa vi da se pitate...
Sanja: ali to znači da je njima negde preneto kako može da se reši ova situacija...
I kaže Mirela, da je ona imala utisak da su oni već dobili neke instrukcije kako...
Jovan: ma da... Ja sam okačen na čiviluk - izvolite šta hoćete... (EB, kancelarija PP službe)

Rezime i zaključci

Nastavnici na zameni nužan su resurs za školu. Škola ne može da funkcioniše bez aktera koji privremeno popunjavaju upražnjena mesta. Međutim, da bi oni to mesto zaista popunili, potrebno je da preuzmu zadatke, da delaju u skladu sa pravilima sistema i da njihovo delanje bude usmereno ka deljenom objektu. Iz ugla sistema, ulaganje u uključivanje nastavnika na zameni nije opravdana praksa, budući da dati akter uskoro napušta sistem, ali sa druge strane, izostanak tog ulaganja ugrožava kontinuitet rada. Ova dvostruka priroda pozicije nastavnika na zameni, prisutna je kako iz ugla sistema, tako i iz ugla samih nastavnika na zameni.
Kada razmatramo reakcije nastavnika na zameni na ključne događaje u školi, identifikujemo da su dati događaji za njih mnogo manje pobuđujući nego što je to slučaj sa stalno zaposlenim kadrom. Međutim, interesantno je i da je kod oba nastavnika na zameni uočeno postepeno uklapanje u zajednicu, a koju opažamo kroz konstrukcije i perspektive ovih aktera, koje su usaglašene sa ostatkom kolektiva.
Obratimo pažnju na situaciju u kojoj je nastavnik na zameni usmereniji ka objektu od nastavnika koji je tu za stalno. Rukovodeći se pravilom koje uređuje rad na zameni, sistem škole nema mogućnost da „kvalitetnijeg" nastavnika zadrži. U opisanoj situaciji identifikujemo manifestaciju sekundarne kontradikcije između pravila i objekta delatnosti. Na nivou škole, dolazi do manifestacije sekundarne kontradikcije, međutim primetimo da je izvor ove napetosti zapravo kvaternarna kontradikcija, odnosno pravila koja se uspostavljaju na nacionalnom nivou.
Konačno, primetimo da nastavnici na zameni unose u sistem višeglasje na specifičan način. Naime, kao akteri koji menjaju radna mesta i ni na jednom se ne zadržavaju dugo, u sistem koji uđu oni unose iskustva drugih škola i pogled novog posmatrača. Ovaj potencijal za učenje sistema od nastavnika na zameni, međutim, ostaje neiskorišćen.

6.3.1.4. „Ko će da radi u prosveti?": kontekst koji otežava reprodukciju objekta

Upadljiva karakteristika kojom školski akteri opisuju svoj radni dan i posao uopšte jeste opterećenost obavezama. O brojnosti obaveza oni izveštavaju eksplicitno, pri čemu su njihovi navodi iz intervjua usaglašeni sa beleškama sa posmatranja. Akteri su stalno u pokretu, idu negde - na čas, na sastanak, i načelno odaju utisak stalne uključenosti u teme koje se tiču škole, na šta upućuje sadržaj razgovora koje međusobno vode. Uključenost sa jedne strane znači posvećenost, ali sa druge preplavljenost i teškoću ispunjavanja svih obaveza.

> ...tako da ne znam nekako mnogo posla nosim kući, eto ne znam kako to, mnogo, mnogo toga imam da radim, to jeste ulazi u ono naše vreme četrdesetočasovno, al' prelazi... u tome je i stvar, mnogo prelazi. (I-PN, Milica)

Opterećenje prelazi normu koja je predviđena, akteri skoro da više ne mogu da izdrže i „na ivici su da odustanu", a kao jedna od strategija regulacije zabeleženo je i to kako oni „broje dane" do kraja školske godine.

> Svetlana: Koliko sam tokom godine pričala o vladanju, ali ponašanje u prvom polugodištu zaista je prevazilazilo dečije nestašluke. Imala sam veliku podršku Nevene i Sanje, a bila sam na ivici da odustanem od svega... (EB, sednica odeljenskog veća)

> Sad smo bili u zbornici i šteta što i taj deo nisi uhvatila... [psiholog – istraživaču] Šalili smo se kako ko broji do kraja... Kako dane računamo... (NR, kancelarija PP službe)

Dodatno isticanje opterećenosti akteri čine tako što iznose i odgovaraju na kontraargument koji bi se mogao uputiti, a to je da je njihov posao „samo nastava". Nastava je, zapravo samo jedna od njihovih obaveza, koja bi trebalo da bude primarna, ali se dešava, paradoksalno, da bude na samom dnu prioriteta. Druge njihove obaveze odnose se na učestvovanje u nekom timu na nivou škole, pružanje različitih dodatnih vidova podrške učenicima poput priprema za takmičenje itd.

> Pretovareni smo. Na primer, ti sad nisi samo nastavnik, malo to od ljudi ko razume. Ti si nastavnik, ti si odeljenski starešina, ti si član timova. Da se razumemo, u najgorem slučaju si koordinator tima jednog, drugog, čak vodiš, ne znam, evo ja konkretno imam i đački parlament. Znači ti to sve treba. Dodatno, dopunska nastava, sekcija, sve ti to treba da negde rasporediš... Mi smo svi svuda, i taj direktor je svuda. (I-PN, Una)

> Prosto je mnogo obaveza i onda ljudima kad deluje da mi samo držimo nastavu, zapravo to nije istina...Ti imaš ta takmičenja koja ja smatram da su besmislena zaista, a opet moraš da ih vodiš. Onda imaš taj momenat, ti njih spremaš četrdeset pet minuta nedeljno, i onda uzmeš pa pet puta nedeljno pred takmičenje, i onda kažeš pa čekaj ja sam pet časova više u školi. (I-PN, Emilija)

> Maja: ono što je nama prioritet mi odrađujemo usput, a fokusiramo se na ove druge stvari... (NR, kancelarija PP službe)

<u>Od „vi samo spremate nastavu" do (besmislene) administracije kao primarnog zadatka</u>

Iako bi srž delanja nastavnika trebala da bude nastava, videli smo da to nije slučaj. Sa druge strane, ono što postaje određujuća karakteristika profesije je ispunjavanje administrativnih zadataka. Naime, svaka aktivnost i operacija aktera u školi je praćena i dokumentovanjem datog procesa. Oni istovremeno delaju i pišu o delanju - od pripreme, sprovođenja do evaluacije. Zahtev za beleženjem svih koraka za školske aktere je izuzetno opterećujuć. Sa druge strane, čini se da je on od pomoćne

alatke postao cilj za sebe - veća važnost se pridaje tome da nešto bude zabeleženo, nego kakav je učinak toga u praksi.

> Gubimo veliku energiju na nešto što ne mislim da je naš posao da se pretvaramo bukvalno u administrativne radnike. (I-PN, Maja)

> To je baš ono, rasipanje energije. Mi zaista energiju trošimo, pa možda i više nego što na časove bi posvetili, znači trošimo na tu papirologiju, na te razne neke provere gde nam traže samo papire, što se meni uopšte ne dopada. Znači ja sam više za to kad mi dođe neko u inspekciju, dođi mi na čas, a toga nema. To samo kad je eksterna, oni dolaze na čas. Inače ovako kad ti proveravaju rad, nijedna inspektorka neće da ti posveti čas, nego ti traži papire. Što je meni suludo. Što to znači? Ako sam sve napisala, da je to tačno što sam ja napisala. Mislim, uđi u učionicu pa vidi kakva je atmosfera, kako ja pričam sa tim detetom, kako ono ima odnos sa mnom. I odmah ćeš da vidiš o čemu se radi. (I-PN, Maja)

Ne samo da postaju „administrativni radnici", tako da papirologija postaje primarno usmerenje njihovog rada, već nastavnici imaju doživljaj da su neki od zahteva koji se pred njih postavljaju, kao i predviđeni način ispunjenja tih zahteva, u toj meri rigidni da su apsurdni. Kada imaju doživljaj da rade nešto što moraju zato što moraju, pri čemu im je taj posao besmislen, kod njih se razvija opšti osećaj nedostatka priznanja za njihov rad i doživljaj besmisla.

> Sad su bile ove liste želja, znači dva dana od osam do tri i onlajn, a treći dan provera. I sad nas pet tu sedi i mi čekamo jednu učenicu da se ona smisli da li će onlajn, da li će doći u školu. Znači vrlo suludo i zaista onako ponižavajuće, baš ponižavajuće. (I-PN, Maja)

Pored administracije, napomenimo da drugi aspekt rada koji je posebno emotivno nabijen i opterećujuć za aktere odnosi se na njihov odnos sa roditeljima/starateljima učenika. S obzirom na identifikovan značaj koji ova tema ima u funkcionisanju sistema, ona će biti obrađena u okviru posebnog poglavlja.
Akteri imaju doživljaj sopstvene nezamenljivosti, ili teškoća u pronalaženju zamene, čime se pritisak povećava. Oni ne smeju da budu bolesni, ne smeju da zakasne na posao i slično.

> Jovan: Ljudi ne znaju - ovde, kasni neko, opravdano, zbog saobraćaja - 30 dece čeka. U drugim firmama ti imaš neko kasni, ajde neko će preuzeti, zameni... Ovde 30 dece čeka, mogu da se izmlate, poubijaju... (NR, kancelarija rukovodstva)

Zaposleni koji nemaju ugovor za stalno, pod dodatnim su pritiskom mogućnosti gubitka posla. Međutim, ova opasnost stoji i za redovne zaposlene, s obzirom na to da u situacijama kada ima manje đaka, smanjuju se odeljenja i smanjuje se fond (NR, kancelarija rukovodstva). Iako nije izražena, prisutna je i tema korupcije, odnosno mogućnosti da na konkursu „dođe neki tamo, od nekuda.". (I-PN, Emilija)

Posledice koje nosi kontekst rada

Ovakav kontekst rada uslovljava da akteri razviju snage, kompetencije baratanja sa više stvari istovremeno, te sposobnost brze adaptacije.

> Stefan: Ovde su ljudi postali toliko prilagodljivi i elastični, to ideš u hodu... Tap tap, ide školska godina, izveštaji... Mnogo lakše bi čovek odavde radio ono tamo nego obrnuto, a nemaju ljudi svest o tome - misle gde ću ja sad, ovo sam naučio... A toliko je zahtevno... (NR, zbornica)

Međutim, čini se da je negativna strana ove prilagodljivosti, brze smene aktivnosti, to što akteri ne zastaju i ne odvajaju vreme da zastanu nad događajima, a u cilju njihovog daljeg razmatranja i mogućeg učenja iz iskustva.

> Moj je utisak da zbog opterećenosti, užurbanosti, kao ono na kompjuteru u recycle bin i gotovo... I desi se da ljudi zaborave posle nedelju dana... A neki žestok problem, evo što smo imali sa koleginicom da smo pisali... I ono ništa... Kraj godine je, guramo, završni je ispit, a ne može da sve gura. (I-PN, Stefan)

Preopterećenost obavezama, aktere upućuje na balansiranje, pri čemu, kako je prethodno nagovešteno, bavljenje nastavom biva od sekundarne važnosti. Primat dobija ono što je hitno i bitno, u smislu da traži njihov neposredni odgovor, kao i oni zadaci koje, ukoliko ne bi ispunili, mogao bi da se javi problem prilikom inspekcijskog nadzora.

> I ako smem da kažem nekad ne stignem da pripremim materijal... šalim se mislim, ali ima i toga. (I-PN, Sunčica)

> Prosto je mnogo obaveza i onda ljudima kad deluje da mi samo držimo nastavu, zapravo to nije istina, znači ti, i meni je nekad žao, nekad najmanje se spremam za nastavu što je moj posao, znaš? (I-PN, Emilija)

Druga strana teme balansiranja, tiče se toga i koji zadaci bivaju stavljeni na dnu liste prioriteta, odnosno bivaju uklonjeni sa liste. Identifikovani su različiti primeri praksi koje su nestale ili su u nestajanju, pri čemu je čini se, moguće razlikovati sledeće kategorije – one koje se odnose na dodatnu obrazovnu podršku učenicima (dodatne aktivnosti, sekcije, obim sekcija i slično) i one koje se odnose na dodatnu podršku nastavnicima (posebno kada je reč o njihovom profesionalnom usavršavanju).

> ...i onda nauštrb, ovaj, bude nauštrb svega toga, svih tih nekih lepih aktivnosti. Evo, ja kad snimam, na primer, ovo sa decom, sad ovo što hoću. Ja nemam gde to, je l' veruješ da je to bukvalno dok ja decu uzimam sa časova pa, ovaj može sa ovog časa, ovaj ne može, a ja to sve radim kad je meni pauza. Eto... (I-PN, Una)

> Ja sam mnogo vremena kao devojka trošila u školi, mnogo sam posvećivala pažnje tome da mi dodatna sekcija bude organizovana tako da vodim stalno negde decu i to se znalo. Ja to

> sad uopšte tako ne radim, mislim nemam ni vremena i to je sve postalo mnogo komplikovanije. Vodila sam decu te u arhiv, te u muzej, te u Narodnu biblioteku, više smo imali tako nekih aktivnosti. (I-PN, Milica)

> Istraživač: Neki nastavnici su mi pominjali posete časova i razmene među kolegama koje predaju različite predmete...
> Maja: Jeste, to je sjajno, ali ja baš, zato što mislim da smo zatrpani drugim obavezama, prosto to i ne stiže. Znači sve drugo dok uradimo, mi nemamo prosto vremena i energije da se bavimo time, a to je zaista odlična stvar. (I-PN, Maja)

Povrh toga, nastavnici primećuju da ovakve okolnosti ne samo da ne deluju podsticajno na održavanje utvrđenih dobrih praksi, već su nepodsticajne i kada je u pitanju razvoj novih praksi.

> I drugo, mislim da smo nekako mnogo zatrpani obavezama. Recimo gledam Jovana, kao muva bez glave je. Ti njega šta god pitaš, on to registruje negde, ali to je ono... I nekako smo mnogo zatrpani tim obavezama i onda možda ni nemamo vremena da se negde nekako, da razvijemo tu neku možda veću kreativnost, da se okrenemo nekim drugim načinima, da radimo. Moja drugarica radi, sad mi je to palo na pamet, u jednom selu kod Ivanjice. Drugarica sa fakulteta, ona kaže da ona ima sedam učenika u celom odeljenju, u celom razredu. I kaže, to je seoska škola. I kaže: „Ja ponesem kartu i mi izađemo, ja okačim kartu na drvo i oni posedaju u travu i ja njima držim čas." I ja kažem: „Bože, kako je to divno." A opet hoću negde da kažem, ja prvo treba da izvedem 25 dece. Pa onda neko će da kaže: „Gde će moj dete napolje, ono je alergično i ne znam šta." I ti treba da imaš ono hiljadu nekih... I to su sad neke stvari koje tebe negde nekako u startu te... ne mogu da te ne demorališu. (I-PN, Irena)

Preopterećenost obavezama vidljiva je i u onom segmentu koji se odnosi na to da oni ne stižu da izdvoje vreme za zadovoljenje osnovnih fizioloških potreba. Pritom, posao nose kući, što ima uticaj na njihov privatni život.

> Sanja: juče do sedam nisam jela...
> Jovan: ovo je meni i ručak i večera... (EB, kancelarija PP službe)

> ...što neko kaže: „kada jedete vi nastavnici?". Ja tu kad treba da odem da jedem nešto, ja tu uskačem da uradim nešto što može da bude vannastavno... (I-PN, Una)

> Petra: non-stop sam na vezi, ne mogu da postignem, ni svoju porodicu... (EB, kancelarija PP službe)

Nastavnici su preopterećeni, postoje pritisci ispunjavanja administrativnih zahteva i pritisci koje unose roditelji, jedva uspevaju da odgovore na sve zahteve, pri čemu najmanje vremena posvećuju onome što je njihov, normativno propisan, primarni zadatak, a to je sama nastava. Izražena negativna posledica opisanog konteksta je i pad motivacije nastavnika za obavljanjem nastavničkog posla.

Nastavnici nisu motivisani da rade ono što se danas smatra nastavničkim poslom, oblikom koji on danas ima.

> I da je to u stvari, nije to ni taj rad sa decom da nastavnici odlaze da kažu e teško mi je, ne mogu više sa današnjom decom. Nisam čula, nego uglavnom čujem ovu drugu stranu, da ne mogu više da se izbore sa svim tim obavezama koje nameće ovaj posao nastavnika. A ne bi trebalo. Dopala mi se jedna rečenica ovog mladog kolege informatike kaže, mnogo toga za malo toga. (I-PN, Maja)

> Čini mi se da sistem neki vanškolski sve to urušava u smislu motivacije nastavnika i da nas bombarduju raznim nekim stvarima i papirološki i sve to i onda da prosto i nastavnici negde gube motivaciju u tom smislu što nam ostaje jako malo vremena da radimo ono što je stvarno naš posao i što bismo voleli da radimo... i to je ono što mi jako smeta i što me navodi na razmišljanje da li ja mogu u stvari da dočekam penziju u školi prosto se bojim kako je sve ovo krenulo da to samo uzima maha nekog i da stvarno nije dobro. (I-PN, Maja)

Takođe, opšti utisak nastavnika je da na nivou društva profesija nastavnika nije vrednovana, što takođe utiče na njihovu motivaciju za rad.

> Istraživač: Kada razmišljaš o budućnosti škole, šta vidiš kao nekakve prepreke, izazove njenom funkcionisanju? Odnosno, ostvarivanju onoga što smo na početku identifikovali kao njenu usmerenost, dobrobit deteta i kvalitet, šta vidiš kao prepreku, da se to ostvaruje u budućnosti?
> Maja: ugled nastavnika. To mi je ono poslednje vreme zaista, jer ja vidim po mojoj deci kol'ko mene motivišu da se ne bavim tim poslom. „Pa zašto ti to radiš? Pa niko", on sam kaže, „niko ne poštuje nastavnike". I to je baš strašno kad se čuje... (I-PN, Maja)

Pritom, nastavnici primećuju da je status nastavničke profesije, kako vreme odmiče, sve manje vrednovan.

> ...jer nekada, na primer, pre jedno trinaest godina, kad sam ja počela da radim, znači, tada je... pa, malko je bilo drugačije. Promenile su se neke stvari. Tada, čini mi se da je kol'ko-tolk'o ovaj posao, odnosno poziv, bio cenjeniji. E, sada, kako vremena prolaze, razne su se stvari izdogađale u međuvremenu i-i ostavilo je to negde traga na svima nama. (I-PN, Una)

Mali je broj nastavnika koji u opisanim uslovima ostaje i opstaje u smislu da nastavlja da bude aktivan i da radi na unapređenju prakse.

> U školama rade, da kažem, 30% starijih kolega koje su nekako stekle i samopouzdanje i znanje imaju svoj integritet, 30% je onih koji čekaju, nadaju se, plaše se, nemaju svoj integritet i 30% je stranačkih. Uopšte nemaju kompetencije, nego su se, da kažem, našli tu, uhlebili se, imaju tu stalno zaposlenje, koliko toliko platu, ali rade koliko su plaćeni. Nisu entuzijasti. Znači, od cele prosvete možete da računate na 30%, ljudi koji imaju integritet, imaju volje, imaju znanja, znaju kako, još uvek se drži. Eto to je to. (I-RN, Svetlana)

Alternativna strategija (preživljavanja) u ovakvom kontekstu za neke nastavnike je povlačenje. U ovom scenariju nastavnici ostaju da rade u školi, ali daju samo minimum, onoliko koliko moraju.

> Čuje se, načuje se, ja mislim da tu dolazi do... zasićenja... kod određenih nastavnika koji veliki broj godina već rade. Ne mogu da kažem da sam ja neki svež nastavnik ali verujem da će za jedno deset godina da bude možda i drugačija situacija... Mogu misliti kakva će moja učionica biti onda. Šalu na stranu, ovaj, verovatno to ide sa tim godinama staža. E, ne mislim samo godine staža. Nisu važne godine staža, važno je to što su ljudi ubijeni u pojam. Pretpostavljam da je to iza svega... Mislim da do mene konkretno to još nije stiglo ali uzeće sigurno svog maha ako se nešto ne promeni. Znači, ako stvarno ne budemo cenjeni dovoljno, ako se ne promene te neke krucijalne stvari, znači, ako nastavnički poziv i dalje bude omalovažavan kao što i jeste, ne može, ne može biti bolje. Znači, verovatno shodno tome i razne kolege reaguju na sebi svojstven način... (I-PN, Una)

<u>Pogled van svog dvorišta i u perspektivi - Ko će da radi u prosveti?</u>

Kod nastavnika postoji i bojazan ko će ostati da radi u školama. Upotreba ove afektivno snažne konstrukcije „bojim se" nastavnica izražava bojazan za samu suštinu škole kao sistema delatnosti, odnosno anticipira njegovo urušavanje, a koje nadilazi njen trenutni kontekst. Na ovaj način, kao da nas poziva da osvestimo ozbiljnost situacije u kojoj se sistem (obrazovanja) nalazi.

> Ja se prosto bojim da zaista neki kvalitetni ljudi napuštaju školu. I onda ima prosto strah ko će raditi u toj školi. Ne bih volela da rade oni koji moraju koji... gde, nemaju izbor i onda, ej pa ja ću u školi. E toga je mene strah. A mislim što se tiče tih pogotovo prirodnih nauka, matematika, fizika, znači gde imaju izbora da imaju mnogo bolje uslove za rad, onda će izabrati pre tako nešto nego škole. (I-PN, Maja)

Komplementarno ovome je i to da ne samo da „kvalitetni ljudi napuštaju školu", već i nastavničke smerove ne upisuje veliki broj studenata, te da je sve teže naći nastavnika koji bi hteo da radi u školi.

> E, sad, žalosno je što u našem sistemu i u našoj državi to i nije priznato na način na koji bi trebalo da bude... pa smo negde na... zadnji na toj lestvici, pa studenti ne žele da upisuju uopšte, fakultet gde će posle raditi sa decom. Znači, svi se negde opredeljuju... ja, konkretno, uhh, predajem, engleski jezik. Znači, konkretno, studenti se više opredeljuju za one smerove koji su u vezi sa prevođenjem, idu često na, na to, .pa posle rade u nekim kol-centrima, firmama i slično. (I-PN, Una)

> Koliko god da se mi trudimo da pravimo neku selekciju ko će da bude izabrani i to, ali kad nemaš izbora, kad ti neko dođe, a treba ti nastavnik. Ti moraš da ne gubiš časove, mora da bude tu gde je. (I-PN, Maja)

> Prvo u današnje vreme i naći ljude koji će da rade u prosveti je, mislim, priča za sebe. Naravno da svi gledamo da idemo ili na neku preporuku ili da nekog znamo, ali ne znači čak ni to, jer

> jedno je raditi bilo gde, jedno je u školi. Mi smo imali koleginicu ovde koja je radila u Sivu, pa je onda rekla „Jao, ja bih se sad vratila tamo, ja sam za svoje vreme mogla da odem da prošetam, ovde...". Znači držati pažnju četrdesetpet minuta deci i plus sve vreme ispredavati, ostati zanimljiv u vreme kada je digitalizacija, kada bi oni samo da vas promene na daljinski, vrlo teško. Znači mi tu smo i glumci i animatori i sve živo. (I-RN, Julijana)

Tokom terenskog rada zabeležila sam nekoliko situacija u kojima je bilo potrebno pronaći zamenu za nastavnika. Čini se da je nastavnike prirodnih nauka najteže pronaći, iako se teškoće u obezbeđivanju nastavnog kadra javljaju u svim oblastima.

Šta aktere zadržava u školi?

Uprkos brojnim, preplavljujućim izazovima, većina aktera ostaje u školi. U pokušaju razumevanja elemenata koji potpomažu nadvladavanje ovih izazova identifikovane su tri velike grupe razloga: ljubav prema profesiji, odgovornost prema društvu i zajedništvo. Prve dve grupe razloga akteri spontano navode, dok o trećoj grupi razloga posredno zaključujem. Odgovornost prema društvu je kategorija koja je najmanje zastupljena i u svojoj suštini nadilazi kategoriju pojedinačnog čoveka ili odnosa među njima, nego kao kriterijum postavlja moralni princip odgovornosti. Druge dve grupe razloga su sličnije jer kao kriterijum uzimaju čoveka. Čini se da su ove dve grupe razloga i međusobno povezane, pri čemu se zajedništvo izdvaja kao nadređena - potrebna je intrinzička motivisanost ili ljubav kako akteri navode da bi ostali u školi, ali ona nije dovoljna. Međusobna podrška, zajedništvo je ono što im zapravo pomaže da ostanu u datom kontekstu. Zbog značaja ove teme, ona će biti posebno obrađena u okviru poglavlja Međuljudski odnosi.

Ne mogu da odem jer sam odgovorna prema kolegama, prema deci

Kod aktera sa dužim radnim stažom, koji imaju iza sebe dugo godina rada i truda, a koji su rezultovali u napredovanju u zvanju i priznatošću među kolegama, ostajanje u školi vide kao svoju dužnost. Bez obzira što im je teško, njihova dužnost je da nadvladaju taj doživljaj i da se rukovode širom slikom. Ukoliko i oni odustanu, mlađe kolege neće imati nikakav razlog da ostaju, i posledično, niko neće ostati da radi u prosveti. Odlazak u ovom smislu pojavio se i prilikom odlaska bivše direktorke Branke. Pored zatečenosti zbog iznenadnosti odlaska, važan je bio i aspekt koji se odnosio na pad morala u kolektivu - direktorka koja se najviše borila za uspeh i ugled škole nije izdržala pod pritiscima. Kao da time govori i da je obrazovanje došlo do svoje tačne posle koje nema dalje, ne može biti bolje, i vreme je da (svi) odemo.

> To je onaj osećaj odgovornosti, jer sam mislila da sam ipak neko ko daje primer. Dugo, dugo godina i sada ja odustajem, kako je to poruka mlađim kolegama, roditeljima, pa i deci.
> To je, ali sam mislila da je to, tada sam završila četvrti razred, ispratila decu i mislila sam da je to pravi trenutak da odem. A možda i sada imam taj osećaj da treba da odem, ali ne mogu, odgovorna sam prema deci.
> (...)
> Imala sam velikih problema u decembru mesecu i tad sam mogla da odem onako demonstrativno, ali prosto to nisam ja. Ja sam borac i dalje i ja i dalje mislim da nije sve

gotovo. Da još može mnogo što šta da se promeni, bar za neku buduću generaciju. (I-RN, Svetlana)

Nisu ljudi ovde zbog novca, suština je da vole svoj posao

Akteri u svojoj laičkoj teoriji motivacije za rad, prave razliku između dve grupe motiva - spoljašnjih (plata) i unutrašnjih (ljubav prema poslu). U izražavanju motivacije za rad oni primenjuju obe strategije - ili eksplicitno navode da je u pitanju ljubav prema poslu ili negiraju spoljašnju motivaciju.

Ovde se ne radi zbog novca... Dobro, razumem, ima tih starijih kojima je malo ostalo do penzije, pa da odrade, nisu spremni za nešto drugo... Ali nije ovde suština novac. (I-PN, Stefan)

Ljubav! Znači, to je ljubav prema profesiji kojom se bavimo, svi koji smo ostali u toj prosveti pustoj, da kažem... Ovaj, ne znam, evo ja na svom ličnom primeru mogu da potvrdim da zapravo mogla sam milion puta da izađem iz nastave, da odem da se bavim nečim što je... bogami, profitabilnije... (I-PN, Una)

Znači mi tu smo i glumci i animatori i sve živo. Tako da stvarno je zahtevno, a pre svega moramo voleti ovaj poziv i dalje. To je suština. (I-RN, Julijana)

Rezime i zaključci

Akteri govore da su preopterećeni, međutim, okvir teorije delatnosti nam omogućava da ovu situaciju sagledamo iz drugačijeg ugla.
Kada administracija postane primarni fokus, sistem prioritetizuje razmensku vrednost (ispunjavanje administrativnih zahteva) nad upotrebnom vrednošću (nastavni proces). Nastavnik prestaje da bude akter pedagoške delatnosti i postaje „administrativni radnik". Ovo je primarna kontradikcija između upotrebne i razmenske vrednosti.
Administrativni zadaci postavljeni su kao instrument u ostvarivanju objekta, međutim, oni ga ometaju, s obzirom da troše resurse namenjene njegovom ostvarivanju što vodi sekundarnoj kontradikciji između instrumenata i objekta. I konačno, jedan od mogućih scenarija daljeg razvoja, a za koje na osnovu nalaza analize aktuelnog funkcionisanja sistema uočavamo začetke, jeste da instrument postaje objekat, administracija koja bi trebala da posreduje delanje, postala bi motiv za sebe, a objekat koji se ticao učenika se gubi. S obzirom na prethodno identifikovan lični smisao aktera u radu sa učenicima, potencijalnim gubitkom ovog segmenta rad prestaje da ima lični smisao i pretvara se u puko preživljavanje dana.
Nastavnici znaju da su učenici/nastava najbitniji, ali su pravila takva da će biti sankcionisani ili loše ocenjeni ako administracija nije potpuna, što dovodi do toga da se osećaju rastrzani. U terminima okvira u ovakvim konstrukcijama nastavničkih doživljaja možemo identifikovati dvostruku vezu kao manifestaciju kontradikcije. Akteri su paralizovani, sa jedne strane postojeći model ocenjuju kao nefunkcionalan, a sa druge strane, ne postoji drugi, alternativni model. Možemo videti da su prisutne i kvaternarne kontradikcije, a s obzirom da sistem rada i sistem porodičnog života nemaju jasne granice. Drugu kvaternarnu kontradikciju beležimo između sistema škole i susednog sistema koji

formuliše zahtev za administracijom. U okviru teme koja se odnosi na perspektivu nastavničke profesije, koriste se konstrukcije „bojim se", odnosno konstrukcije sa afektivnim nabojem u kojoj se izražava briga za školu (kao zajednicu koja uči) kao takvu.
Iako su u ovom segmentu u fokusu analize bili nastavnici, treba primetiti da „nepoželjnost" rada u obrazovnom sistemu važi i za druge aktere. Očigledan primer u ovom kontekstu jeste pozicija direktora škole. Podsetimo se, kao jedan od argumenata oko kojih akteri konstruišu alternativni narativ odlaska bivše direktorke iz sistema jeste upravo „nepoželjnost" rada i izraženi pritisci koji prate poziciju. Prateći datu poziciju, u narednom istorijskom periodu, izostanak predloga kandidata, možemo interpretirati i u ovom kontekstu. I konačno, u okviru analize funkcionisanja novog direktora, kako ćemo videti, tema preopterećenosti obavezama i pritiscima koji grade „nepoželjnost" pozicije takođe će biti prisutna.

6.3.2. Ko čini sistem i ko šta radi?

6.3.2.1. „Mi u hodu moramo da rešavamo probleme, a tek posle na veću mi iznosimo": stručni organi škole

U ovom delu biće dat prikaz rezultata koji se odnosi na rad stručnih organa škole, i to - timova, stručnih aktiva i veća, a koji su predviđeni ZOSOV-om (član 130, ZOSOV).

Timovi na nivou škole

Na nivou škole funkcionišu sledeći timovi: tim za inkluzivno obrazovanje, tim za zaštitu od diskriminacije, nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja, tim za samovrednovanje, tim za obezbeđivanje kvaliteta i razvoj ustanove, tim za razvoj međupredmetnih kompetencija i preduzetništva i tim za profesionalni razvoj (član 130, ZOSOV).
Važno je primetiti da su timovi na nivou škole zakonski propisana obaveza, te da je isto tako, za nastavnike, a u sklopu Pravilnika o normi časova, zakonski propisano da učestvuje u radu timova na nivou škole. Dakle, timovi se uvode vertikalno, a ne horizontalno. To jest, postojanje timova služi kao dokaz za susedni sistem (prosvetna inspekcija, Ministarstvo) da se zakonska regulativa poštuje u čemu se ogleda njegova razmenska vrednost. A sa druge strane, timovi bi trebalo da vrše određenu funkciju, odnosno da imaju upotrebnu vrednost koja je usmerena na unapređenje kvaliteta rada škole. U ovome vidimo primarna kontradikcija postojanja timova, kao jedinstva suprotnosti. Citati u nastavku ilustruju upravo to - doživljaj nelagodnosti, tereta koje ovo zaduženje nosi.

> Istraživač: Ti si u Timu za zaštitu od nasilja?
> Violeta: Da, to je u sklopu one četrdesetočasovne, pa kako padne kome.
> (...)
> Došla mi Nevena, kaže: „E, ne bi bilo loše da ti budeš u timu". Dođe Sanja: „E, mogla bi i ti da budeš u timu.
> (...)
> Meni je bilo u glavi – jao, ne još neko zaduženje. (I-PN, Violeta)

> Pa u principu, znate ono, u prvi trenutak kad vam još jedna nova aktivnost, nije vam baš svejedno. (I-RN, Julijana)

Tokom prikupljanja podataka, posebna pažnja usmerena je na rad timova na nivou škole, i posebno, tokom sprovođenja intervjua sa akterima, vodila sam računa da imam makar po jednog predstavnika svakog tima. Na osnovu analize materijala sa intervjua, ali i etnografskih beleški, identifikovane su sličnosti i razlike u funkcionisanju timova, koje će redom biti prikazane u nastavku teksta.

Svi timovi su isti

Sličnosti među timovima opažene su u dva aspekta - prvi se odnosi na kriterijum za izbor članova tima, a drugi se odnosi na atmosferu koja karakteriše rad u timovima.
Nastavnici dosledno svedoče o jednom istom kriterijumu ulaska u tim - prethodna direktorka je bila osetljiva za karakteristike datog nastavnika i njegove karakteristike povezivala sa potrebama određenog tima. Iako je obaveza nastavnika da bude u timu, obraća se pažnja da ta obaveza bude nešto što je u skladu sa osobinama datog nastavnika, to jest da na ovaj način aspekt „obaveznosti" bude „umanjen".

> A kada smo već kod timova, a nevezano konkretno za ovu situaciju, ali vezano za timove uopšte koji postoje u školi, to je isto jedan kvalitet, gde je tačno znala [misli se na Branku] po afinitetu nastavnika i po njegovim interesovanjima, sposobnostima, nekim željama, da određenog nastavnika stavi u određeni tim. Znači, ne da se tim formira da bi se zadovoljio broj, da bi se popunio broj, nego jednostavno da oni, ljudi koji se najviše bave određenim stvarima, budu i stvarno u tom timu da bi stvarno unapredili tu oblast koja se odrađuje, odnosno koja je obuhvaćena timom. (I-direktor, Jovan)

> Ovde mi se dopada što nekako razmišljaju ko je, za šta. Nije ono treba nam neko, aj da ga ubacimo. Nego zaista se razmišlja ko je dobar i ko ima afiniteta ka određenoj stvari (I-PN, Maja)

> Mislim mi o svemu uvek pričamo. Tako da verovatno je negde kroz to videla da ja umem ili da hoću da se posvetim deci, ja to radim, pokušavam kako znam. To nije uvek jednostavno jer različita deca uče po tom individualnom planu. Mi nismo školovani za sve njihove probleme da ih rešavamo. Možemo da se posvetimo pa da im bar bude lakše. Tako verovatno. Zato, stalo mi je pa onda to se valjda vidi. (I-PN, Lidija)

Takođe, važno je primetiti da je ovo praksa koja je zadržana, i nakon odlaska direktorke.

> Otkud ja u ovom timu? Kad sam došla, opet to je bio septembar, oktobar... 'Ajd negde sredina oktobra, došla mi Nevena, kaže: „E, ne bi bilo loše da ti budeš u timu". Dođe Sanja: „E, mogla bi i ti da budeš u timu. Eto bukvalno je tako bilo... A meni je bilo u glavi – jao, ne još neko zaduženje. (I-PN, Violeta)

Drugi aspekt odnosi se na prijatnu atmosferu koju karakteriše rad timova. Dakle, iako je u pitanju nametnuta obaveza, nastavnici nastoje da je konstruišu na taj način da im ona bude prijatna - da vladaju pozitivni međuljudski odnosi.

> Pravimo da nam bude lepo, pravo da ti kažem. (I-PN, Vesna)

> Pa, pravo da Vam kažem sad sam u ovom timu za međupredmetne kompetencije i tu mi je, mislim onako, našli smo se po energiji, da kažem, sve članice koje su tu i ja. (I-RN, Julijana)

Još jedan aspekt pozitivnih međuljudskih odnosa tiče se primene norme koja važi generalno na nivou kolektiva „čuvamo leđa jedni drugima". Završiti zadatak je primarno, i nastavnici u tom smislu pristupaju sa razumevanjem prema kolegama ukoliko neko u datom trenutku ne uspeva da ispuni svoj deo zadatka. Alternative poput toga da kolege upute žalbu direktoru na nastavnika koji nije uključen ili da zadatak ne bude završen do postavljenog roka, ne važe za ovaj sistem.

> Podeljeni su poslovi, mislim jednostavno svi smo u tome. Dakle, nema onoga da jedan radi za sve, ali uvek i kada se desi da neko nije u tom momentu... Tu smo, što se kaže, da pokrijemo jedni druge i da nikada se niko neće niti naljutiti, niti se povući, pa da neko radi za sve. Dakle, toga stvarno nikad nije bilo u našem timu. Vrlo smo svi posvećeni tome i zajedno sve završavamo. Bitno je da se posao uradi kako treba, sada da li će neko da radi u ovom trenutku više ili manje, manje je važno, jer niko na to zapravo i ne obraća pažnju. (I-RN, Lana)

Obrađeni aspekti - pažljivog odabira članova timova i prijatne atmosfere na nivou timova, možemo razumeti kao pokušaj sistema da odgovori na primarnu kontradikciju postojanja timova. Naime, direktorka pažljivim izborom članova posreduje usklađivanje pravila predviđenih/nametnutih zakonom i realne ljudske kapacitete. Ovom njenom aktivnošću, možemo primetiti, predupređuje se i nastanak sekundarne kontradikcije između subjekta (nastavnika) i podele rada. Drugačiji kriterijum izbora, recimo nasumično, potencijalno bi nosio rizik „sabotaže" ili otuđenja nastavnika od objekta rada. Sa druge strane, prijatna atmosfera, funkcioniše kao potporna struktura koja omogućava odvijanje aktivnosti. U kontekstu koji naglašava administraciju/birokratizaciju, međusobna povezanost, prijatnost i poverenje imaju važnu upotrebnu vrednost za same nastavnike. Prijatna atmosfera ublažava nelagodnost birokratskih zaduženja.

Svi timovi su isti... ali, ima i razlika među njima

Pored sličnosti, identifikovane su i razlike među timovima. Naime, razlike se tiču statusa oblasti zaduženja datog tima u sistemu delatnosti, odnosno nisu svi timovi jednako „bitni".

> Recimo, inkluzija, mislim da je onako, bitni su svi, ali ta inkluzija je nešto što nas direktno, ovaj, direktno je do nas. (I-PN, Irena)

Timovi koji imaju poseban status u sistemu jesu tim za inkluzivno obrazovanje (skraćeno: IOP tim) i tim za zaštitu od diskriminacije, nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja (skraćeno: tim za zaštitu). Odnosno, možemo primetiti da su posebno bitni timovi oni koji su direktno usmereni na

ostvarivanje dobrobiti učenika, nasuprot timova koji svojim aktivnostima uticaj na motiv delatnosti ostvaruju posredno. Takođe, važno je zapaziti da ovakve tendencije u vrednovanju rada različitih timova beležimo i u istoriji razvoja sistema.

> Sanja: baš sam ponosna na ovaj tim [misli na IOP tim], još dok je Branka bila tu, rekla sam joj da je važno da tu budu osećajni ljudi. (EB, kancelarija PP službe)

Naslanjajući se na ovu osnovnu odrednicu, to jest, da li se rad tima direktno ili indirektno tiče dobrobiti učenika, možemo izvesti dalje implikacije o radu tima. Pa tako, za timove koji se direktno „bave decom", važi princip kolaboracije u radu. Naime, u okviru IOP tima i Tima za zaštitu, važi pravilo da „svi rade sve". Članovi tima razmenjuju mišljenja, a odluka koja se donese je ko-konstruisana.

> Svi zajedno komentarišu, kažu šta ima, i najbolje da se kaže šta ima, i šta ko zaista misli. Zato je dobar tim. Sklopljen. (I-PN, Violeta)

> Videla si sve kako sve možemo da se dogovorimo, sve joj kažemo. Nema tu... I da neko ima neki drugi predlog, onda uvek gledamo da biramo najbolje. Nema tu nikakve sujete, nema ništa mislim, realno saslušaš... (I-PN, Vesna)

> Istraživač: A reci mi nešto o svom zaduženju u timu?
> Violeta: Nemam ja nikakvo sad konkretno zaduženje. Mi se nađemo, razmatramo situaciju i svako prokomentariše šta je najbolje za tu situaciju, ili za to dete, šta i oko čega se... Zavisi o čemu se radi. (I-PN, Violeta)

U skladu sa ovim, isti princip važi i za menjanje donetih odluka. Odnosno ne važi rigidno pridržavanje donetih mera postupanja, već se situacija prati i analizira i spram toga se mere koriguju.

> Sanja: treba da se dogovorimo za Darka, na Timu za inkluziju...
> Vesna: a kad će Tim za inkluziju?
> Sanja: bio je, nego za Darka ne može ono što smo se dogovorili...
> Vesna: za neke časove?
> Sanja: pa da, ispalo je kao ajde da probamo, ali nije dobro...
> Vesna: što?
> Sanja: zato što onda ima biologiju, a on je najgori na biologiji... (EB, kancelarija PP službe)

Drugu grupu čine timovi koji su posredno usmereni na ostvarivanje dobrobiti učenika. Za ovu grupu timova važe suprotni principi - koordinacije i usmerenosti na zadatak. Naime, u okviru ovog tima imamo jasnu raspodelu zaduženja - svako ima svoj zadatak i kada svi članovi tima kompletiraju svoj deo, zadatak tima je ispunjen. U skladu sa tim, ne beleže se ni revizije zadataka.

> Znači preko viber grupe ili se čujemo telefonom, a šta će, a ko će i onda ta raspodela posla. I stvarno, kako da kažem, stvarno nam to nekako ide... Tim je stabilan neko vreme. (I-PN, Olivera)

> Podeljeni su poslovi, mislim jednostavno svi smo u tome... Vrlo smo svi posvećeni tome i zajedno sve završavamo. Bitno je da se posao uradi kako treba... (I-RN, Lana)

Rad tima za samovrednovanje zbog važnosti ovog elementa u sistemu, biće posebno obrađen.

Povezanost timova

Kako smo videli, na nivou škole imamo različite timove koji su zaduženi za različite oblasti funkcionisanja škole. Nastavnik se može naći samo u jednom timu, odnosno kolektiv je podeljen po grupama/timovima. U ovom segmentu razmotrićemo kako se informacije o radu tima razmenjuju sa ostatkom kolektiva.
Prethodno opisana razlika neposredne naspram posredne usmerenosti na ostvarivanje dobrobiti učenika, ima svoje implikacije i kada je u pitanju upoznatost kolektiva sa radom datog tima. Naime, za informacije koje se odnose na dobrobit učenika, kolektiv veruje da su te informacije važne i da ih se „tiču". S obzirom na njihovu važno, one se razmenjuju svakodnevno, „u hodu". Odnosno, iako pomenuti timovi formalno imaju svoje članove, u nekom smislu, članovi su svi, odnosno celokupan nastavnički kolektiv.

> Istraživač: a da li bi mi rekla kako ti saznaješ za to?
> Maja: to se podeli u hodu, pre časova, za vreme odmora, za vreme pauza, uz kaficu, tako... I naravno na većima...
> (...)
> Maja: I mi prilazimo kolegama i kažemo, obrati pažnju na to, to i to se dešava detetu... (I-PN, Maja)

> U principu nisam neko ko će sad doći i reći, „e, šta vi radite na timu za samovrednovanje" i tako nešto... „Znači, koje su ovakve teme?" U tom smislu ne, ali kad je nešto, na primer, zainteresuje me nešto ili pogotovo kad su ti timovi koji se tiču nas, inkluzija, mislim, tako, ne, recimo, inkluzija, mislim da je onako, bitni su svi, ali ta inkluzija je nešto što nas direktno, ovaj, direktno je do nas..., tu onda dođem i pitam. (I-PN, Irena)

Sa druge strane, informacije o radu timova koji posrednu adresiraju dobrobit učenika se „ne tiču" ostatka kolektiva i one, s obzirom da nemaju prioritetni status, ne razmenjuju se svakodnevno, u okviru spontanih interakcija, već je njihova razmena uokvirena elementom veća. Kolektiv ne zna detalje rada tima, a pritom ni nema doživljaj da su to informacije sa kojima je nužno da bude upoznat.

> Istraživač: A možete li mi reći nešto o drugim timovima, na primer o timu za samovrednovanje? U kojoj meri ste povezani sa tim timom? Dobijate nekako informacije o tome, šta je taj tim uradio? Da li postoji nekakva komunikacija, rada?
> Olivera: Do sada nikakva. Dobijamo anketu, koju popunimo i to je to... Pa posle, kada je neko veće ili tako, čujemo koji su rezultati, ali ovako nešto, ne. Stvarno, stvarno ne. (I-PN, Olivera)

Istraživač: A Sunčice, kako do tebe dolaze informacije šta rade drugi timovi?
Sunčica: Pa to bude to pročitano na većima. (I-PN, Sunčica)

Istraživač: Kako vidiš druge timove, odnosno, na primer, tim za samovrednovanje kao još jedan tim na nivou škole. I to što oni rade, u kojoj meri to biva nekako tebi vidljivo, za tebe prisutno, važno?
Lana: Naravno da znam da postoje svi ti timovi, da svaki tim ima određeni broj članova i sa svaki tim ima svoj određeni zadatak. Međutim, nisam ulazila preterano u to šta je njihov tačno zadatak. Svakako da jesmo upućeni na neki način, na većima se recimo često priča tome. Ili, konkretno, eto tim za samovrednovanje, oni su radili mnoga istraživanja, koja pomažu da škola napreduje, da se ispune određeni standardi i da se škola samovrednuje, neka vrsta evaluacije. Tako da smo u tome učestvovali, što mi kao nastavnici, što naši učenici, što roditelji. Tako da znamo da rade, da postoji, da rade, zaista. Tako da svako tu iz svog domena, ono što se nas negde da kažem, ajde sad to zvuči grubo, ali tiče, to znamo, to znamo.
Istraživač: Jasno, jasno. Kako bi opisala...
Lana: Izvini. I mislim da je to sasvim dovoljno, jer nema ni potrebe da znamo više od toga.
Istraživač: U smislu da bi te to preplavljivalo?
Lana: Tako je, tako je. (I-RN, Lana)

Istraživač: A reci mi za druge timove. Na primer onaj tim za samovrednovanje. Je li tu tebi nešto poznato da oni nešto rade?
Violeta: A znam da rade, rade sigurno.
Istraživač: Nisam se dobro izrazila, htela sam da pitam da li si upoznata šta oni rade?
Violeta: A šta rade, to iskreno, nit' sam razmišljala, ni o njima... Nego svako vala ima svoj tim. Valjda svako se bavi svojim timom. Pa iskreno, što ja sad da se bavim njihovim timom? Ali opet, oni daju izveštaje svakako posle, pa sad, šta je ko uradio, to se pročita na veću. (I-PN, Violeta)

Dakle, u okviru grupe timova koji uslovno rečeno imaju status drugog reda, jasne su granice podele posla. Obratimo pažnju kako, iako ne znaju šta i kako drugi timovi rade, u susretu sa spoljašnjim akterom (istraživačem) vidljiva je norma „štitimo leđa jedni drugima" - oni „rade, rade sigurno".
Razmotrimo sada kritički rad timova na nivou škole. Kako jedna nastavnica kaže „treba da postoje ti timovi svakako, mislim na kraju krajeva da ne treba, ne bi ni postojali" (I-PN, Sunčica). Kada pogledamo, vidimo da predviđeni timovi adresiraju ključne oblasti standarda kvaliteta rada ustanove, kao i dimenzije koncepta škole kao zajednice koja uči. U tom smislu, njihovo kooperativno delovanje povezujemo sa unapređenjem kvaliteta rada ustanove. Međutim, ako se njihov rad svodi na koordinaciju - kako između timova (tj. različiti timovi nisu upoznati sa radom onih drugih), tako i unutar timova (tj. svako radi svoj zadatak unutar tima), postavlja se pitanje u kojoj meri je njihov potencijal i ostvaren. Ukoliko se recimo rad tima za profesionalni razvoj ne temelji na informacijama o radu IOP tima, ili ukoliko tim za samovrednovanje oblast evaluacije ne bira u koordinaciji sa timom za obezbeđivanje kvaliteta i razvoj ustanove i slično, njihov rad se svodi na ispunjavanje birokratskih zahteva i one gube svoju upotrebnu vrednost. Isto tako, kada akteri samo rade svoj zadatak, njihove radnje su na nivou operacija, odnosno automatizovanog, mehaničkog ispunjavanja zadataka, odnosno izostaje svesno promišljanje o zadatku i njegovo povezivanje sa motivom delatnosti.

Opisana kontradikcija se posmatra kao deo ustaljenog skripta, ona se maskira, odnosno propušta se prilika da se analizira, tj. propušta se prilika da sistem uđe u ciklus ekspanzivnog učenja.
Drugi aspekt o kom je interesantno da mislimo jeste da zapravo različite stručne organe na nivou škole možemo da posmatramo u kontekstu konstruktivističke metode slagalice. Svaki nastavnik je u isto vreme deo različitih grupa i u tom smislu „znanja" iz jedne grupe može da prenosi u drugu. Čini se da se ovom potencijalu na nivou sistema, za sada ne pridaje pažnja. Videli smo da se nastavnici raspoređuju u timove na osnovu kompatibilnosti njihovih karakteristika sa potrebama tog tima. Optimalnija dobit, mogla bi biti ostvarena ukoliko bi se tome pridodalo i vođenje računa o tome da se u jednom timu nalaze nastavnici različitih grupa predmeta. Sa druge strane, na sistemskom nivou nastavnici bi mogli biti podsticani na razmenu informacija prilikom kretanja iz jednog u drugi tim. Ako takva razmena i postoji sada, ona se dešava spontano, odnosno nije sistemski regulisana, izostala je konstrukcija elemenata koja bi posredovala ovakav rad.

Stručni aktiv

Kada je u pitanju rad stručnog aktiva, o ovom segmentu saznajem posredno, od aktera. Sastanci i teme vezane za stručne aktive nisu bili izraženi u razmenama među akterima, pri čemu nažalost nisam prisustvovala sastanku nekog aktiva. Podaci koji su prikupljeni od aktera, o radu ovog organa, ukazuju na sledeće aspekte.
Najpre, aktiv ispunjava svoju funkciju, a kada je reč o podršci stručnog delanja.

> Kad sam došla bila sam najmlađa, to su bile Stana geograf, Ljilja geograf i, ovaj, Stana, Ljilja i Zorica istoričarka. I sad sam ja onako bila tu mlada i onda tako Zorica je bila istoričarka vrlo onako otvorena i, ovaj, i kroz šalu, one su se inače često i šalile, i onda kroz šalu mi tako i... ona mi je u suštini uvela neka stvari šta ne bi baš bilo poželjno, u smislu rada sa decom. Na primer pogotovo to što mi predajemo istoriju, da čisto vodim računa, iako sam ja to znala ranije ali čisto iz predostrožnosti da vodim računa. Na primer kada pričamo o partizanima i četnicima da ne budem, da budem potpuno objektivna. (I-PN, Milica)

Možemo videti da aktiv ostvaruje i važnu ulogu kada je u pitanju uvođenje novih kolega u posao, a u kontekstu isticanja onoga što je važno za datu grupu predmeta u stručnom smislu. Vidimo takođe da je atmosfera u aktivu prijatna „često se šale", a što je u skladu sa atmosferom na nivou celog kolektiva.
Na osnovu iznetog, postoje naznake o prisutnosti profesionalnih razmena nastavnika, međutim, kao što je navedeno, celokupan segment koji se odnosi na kvalitet nastave bi trebalo dodatno ispitati. Ovde je važno pomenuti još jedan segment, a koji se odnosi na jačanje stručne funkcije aktiva.

> Irena: Pa, jesu, ali mi ovde nemamo, nekako, ja sam to u jednoj školi imala i tu, i s jedne strane možda malo bilo okej, mi smo imali kao neka, kada održavamo ta stručna veća, te aktive i to, pa je uvek neko pripremao kao neku temu o nečemu. Sad ovde sam videla da toga, na primer, nema, ni na nastavničkim većima, ni negde nekako u okviru timova.
> Istraživač: A kakva tema, na primer?

> Irena: Pa ne, može da bude vezana za taj predmet, može da bude vezana za neku konkretnu situaciju koja se desila, može da bude tako, znači, kao neko stručno predavanje ili tako nešto. (I-PN, Irena)

Praksa koju pominje nastavnica nije uspostavljena, a sa druge strane, ona ne vidi sebe kao nekoga ko bi ovakvu praksu promovisao. Segment koji je prikazan ilustruje i prethodno obrađenu temu neiskorišćenog potencijala nastavnika na zameni - nastavnica je svedočila praksi u drugoj školi koja se čini korisnom, pri čemu nije predviđen mehanizam koji bi podrazumevao deljenje i upoznavanje date prakse, kao i razmatranje podesnosti njene primene u datom kontekstu.

Veće

Tokom perioda prikupljanja podataka prisustvovala sam na ukupno četiri veća (dva nastavnička, jednom odeljenskom i jednom veću razredne nastave). Veća predstavljaju posebno zanimljiv element sistema, s obzirom na njihove legislativom određene nadležnosti i blisku vezu sa rukovodiocem škole, a kada je u pitanju donošenje odluka o radu i unapređivanje kvaliteta rada ustanove. S obzirom da nastavnička veća predstavljaju jedini organ koji okuplja celokupan nastavni kolektiv škole, kada je u pitanju rad stručnih organa, na njima će biti najveći fokus u analizi.

Organizacija veća

Periodično, tokom školske godine, dolazi do organizacije veća. Organizacija datog elementa podrazumeva (planirano) odstupanje od skripta rada. Naime, s obzirom da se rad u školi odvija u dve smene, jedini vremenski okvir kada je moguće organizovati susret celog kolektiva je između dve smene. Međutim, to znači da nastavnici koji imaju šesti čas kasne na početak veća, kao i da nastavnici koji imaju prvi čas u drugoj smeni, potencijalno ne mogu da ostanu do kraja, zbog početka nastave. Isto tako, to znači da u to vreme moraju da dođu i nastavnici koji taj dan nemaju nastavu ili imaju nastavu tek kasnije, ili su imali ranije, pa u školi čekaju početak veća. Zanimljivo je da je ovaj scenario odstupanja od skripta, odnosno ovo stanje diskoordinacije, zapravo očekivano, a s obzirom da je godišnjim planom rada predviđena organizacija veća. Odnosno, sistem nastavlja da reprodukuje poremećaj (engl. disturbance), bez ulaska u ekspanzivni ciklus učenja i promene. Izostaje, kao što vodimo ulazak u fazu modelovanja rešenja. Sa jedne strane, kvaternarna kontradikcija je toliko izražena, da se gotovo da čini da akteri nemaju doživljaj vlastite agensnosti, da se osećaju bespomoćnim i da stoga prihvataju postojeće stanje stvari bez tendencije za njegovim menjanjem. Ovo je u skladu sa tezom da se „sve njima vraća", odnosno da susedni sistemi nisu podrška (aspekt saradnje sa susednim sistemima će biti posebno obrađen), susedni sistemi samo pozivaju na odgovornost i „nalažu mere" bez stvarnog razumevanja stvari, nisu stvarno u školi, „ne dođu na čas". Međutim, bez obzira na datu tenziju, videćemo da akteri, za one aspekte koji su im važni, ono što zapravo problematizuju, i modeluju rešenja - recimo u delu koji se odnosi na „fleksibilnost u administraciji" spram „svakodnevnih sastanaka". Stoga, čini se da je verovatnije da modelovanje izostaje zato što je dilema samo „privid" - veća ne treba da služe za „debatovanje" već ih treba svesti na nivo operacija, odnosno izveštavanja. Za ekspanzivno učenje nije dovoljno da postoji tenzija ili poremećaj, akteri moraju da ga problematizuju kao kontradikciju koja zahteva novo rešenje. Na ovaj segment vratićemo se još.

Manifestaciju poremećaja vidimo spram dva aspekta. Sa jedne strane kod nastavnika identifikujemo diskurzivnu manifestaciju dvostruke veze - nastavnici biraju između dve podjednako neprihvatljive opcije kršenja pravila o prisustvu veću i kršenja pravila o započinjanju časa na vreme. Sa druge strane i kod rukovodioca identifikujemo manifestaciju dvostruke veze - on ima dužnost da sazove veće, pri čemu je istovremeno svestan je da to stvara diskoordinaciju u kolektivu i radu sistema. Još jednom, i pored toga što podrazumeva diskoordinaciju, ovo je diskoordinacija koja je očekivana, predviđena planom rada, i koja kao takva perzistira.

> Jovan: Ići će prvo 5, pa 8 pa 6, pa 7, zbog usklađivanja parne i neparne smene... Nastavnica matematike ima 6ti čas u nekom odeljenju, onda će ona da kasni.
> Petar: Rešio sam ovo za fizičko, za ovaj poslednji čas... Dragana dolazi...
> Jovan: I mislim da imamo kvorum, da možemo da počnemo... (EB, sednica nastavničkog veća)

> Istraživač: ali kako onda rešiti tu situaciju, potrebno vam je da pričate, a opet nema vremena za to...
> Stefan: ne znam... Znam da se ta veća organizuju i po potrebi, ako neko nešto napravi i onda se gleda, jao, ja nisam tu, odmor, kako gde šta, onda moram da čekam... I baš je onako... Al to je kad se radi u dve smene... nije ono, ostajemo do 3 jer svi radimo u jednoj smeni, pa onda ostanemo još sat vremena posle... (I-PN, Stefan)

> To je problem kod tih veća, ovaj, koja su na tromesečju pa su časovi, pa sad čekaju se sledeći časovi, tu je uvek kao neki problem da se stigne, da svi stignu. (I-PN, Milica)

U kontekstu opisanih karakteristika organizacije veća, javlja se zahtev za njegovim efikasnim upravljanjem, kao nužni elemenat predupređivanja daljih eskalacija sistemskih tenzija. Imajući na umu ustanovljeni vremenski pritisak koji, čini se, nužno prati rad ovog organa, možemo postaviti pitanje o prirodi i funkciji samog veća. Da li veće funkcioniše kao proizvođač „mrtvih" objekata, tj. birokratskih ishoda (zapisnika) koji su odsečeni od živog konteksta i služe isključivo razmenskoj vrednosti (administrativnoj validaciji pred inspekcijom), ili ono zadržava svoju upotrebnu vrednost kao instrument ekspanzivnog učenja i kvalitativne transformacije škole? U narednom segmentu analiziraćemo rad ovog organa upravo spram postavljenog pitanja.

Funkcija veća u sistemu

Imajući u vidu prethodno opisanu karakteristiku sistema koja se odnosi na konstantnu upućenost aktera u dešavanja na nivou sistema, a kroz svakodnevne sastanke, možemo postaviti pitanje funkcije veća u takvom sistemu. Odnosno, ukoliko kolektiv već svakodnevno ima sastanke, da li je sazivanje veća samo ispunjavanje birokratske forme?
Ukoliko se ispostavi da veća kao takva nisu korisna, nisu funkcionalna u datom kontekstu, to otvara zanimljivo pitanje. Naime, kao instrument koji bi trebao da posreduje koordinisano delanje, u uslovima u kojima je uspostavljena alternativna forma medijacije koordinisanog delanja, dati instrument prestaje da bude živi alat. On postaje „mrtvi" instrument, odnosno element koji figurira u sistemu zbog birokratskog zahteva. Njegova funkcija se u tom slučaju iscrpljuje u zadovoljavanju

razmenske vrednosti, dok mu je upotrebna vrednost u realnoj pedagoškoj praksi minimalna. Ovakva diskrepanca, bila bi indikator kvaternarne kontradikcije. U tom slučaju mogli bismo da primetimo izvesnu rigidnost sistema na nacionalnom nivou, a koje je i u skladu sa njegovom karakteristikom veće centralizovanosti, odnosno očuvanja vertikalne podele rada kroz eksterne regulative, spram manje autonomije škola i autentičnog razvoja zajednice. Upotreba predviđenog elementa ostaje nužna, čak i kada on u konkretnoj praksi nema upotrebnu vrednost.

> Istraživač: A kako vidiš onda ulogu veća, odnosno tih organizovanih sastanaka?
> Maja: Pa za mene to veće bi trebalo da bude vrlo kratko, da se zaista iznesu ti podaci i to. Moglo bi da se razmeni nešto ukoliko nismo stigli o određenim stvarima da porazgovaramo, ali mislim da veće posle bude kasno za određene situacije. Znači mi u hodu moramo da rešavamo probleme, a tek posle na veću mi iznosimo to i to se desilo, nema sad tu potrebe nešto puno da se razgovara, nego prosto to prolaze određene informacije kroz to veće.
> Istraživač: Razumem, kao nekakav rezime.
> Maja: Jeste, rezime onog što se desilo. Mi u određenim situacijama moramo da odreagujemo i ta situacija je ključna, ako mi pristupimo na pravi način i u pravo vreme. Sad mi ako čekamo veće da razmenimo informacije...
> Istraživač: To je više odloženo i nerelevantno za ovaj... (I-PN, Maja)

Citat iznad daje argument u prilog teze o nekorisnosti veća u datom kontekstu - situacije zahtevaju neposredno reagovanje, što razmenjivanje mišljenja tokom veća čini neuvremenjenim. I u skladu sa tim, akteri daju prednost njihovom konstruisanom sistemu rada i neposrednim razmenama.

> Istraživač: A šta bi videla kao važnije nekako te sastanke, ajde sad konkretno veća ili bilo kakav sastanak koji vi dogovorite nasuprot toj neposrednoj razmeni koja je?
> Lidija: Mislim da je ova neposredna možda bolja, ali smo mi naviknuti na nju, ali tu negde smo zajedno i nekako imamo osećaj da je bolje kad kažem nekome ili neko meni kad kaže lično, da je nešto primetio, da nešto zna, da se nešto dešava i da možemo odatle da radimo dalje zajedno, ili pojedinačno svejedno. Negde mislim da je to ona saradnja koja nas karakteriše i možda izdvaja ovako od drugih. Da, ono o čemu smo pričali. Mislim na većima prođe sve kroz veće, sve što treba da bude tu, ali ne govorimo, pogotovo kada su ova poslednja veća, onda su tu sva odeljenja, znalo je da se desi da su sva odeljenja budu i onda ne idemo baš toliko u detalje. Osim ako se stvori nekakva diskusija, polemika ili da.
> Istraživač: sada mi je nekako to mnogo jasnije, uhvatila sam da su veće kao nekakav zaključak i nekako presek stanja dok je ovaj proces ono što je kontinuirano.
> Lidija: To se radi svaki dan. (I-PN, Lidija)

> Maja: Ma mi pričamo stalno, to je pre časova, za vreme odmora, za vreme pauza, uz kaficu, tako...
> Istraživač: Da, stalno se razmenjuju...
> Maja: Mislim da je to dragocenije nego ono baš kad, e hajmo sad u jedan i deset kao da svi negde žurimo, čekamo to da... Znači ovako mislim da je efektnije. (I-PN, Maja)

Ne manje važan argument odnosi se na vremensko ograničenje trajanja veća, odnosno zahteva za efikasnošću ove strukture. U tom smislu, nije ni izvodljivo da razmene budu na onom nivou detaljne koliko su to kada se radi o njihovim svakodnevnim razmenama. Efikasnost veća kao da na neki način i počiva, to jest, podrazumeva da postoje prethodne razmene i prethodna upoznatost sa situacijom.

> Nastavnica: da li postoji mogućnost da se (učenik) prevede u sedmi... Bilo bi nadugačko i naširoko da vam sad prepričavam, znate svi... (EB, sednica nastavničkog veća)

Važan element odnosi se i na neuključenost nekih nastavnika tokom sastanka kolektiva. Sa jedne strane, neuključenost možemo interpretirati u kontekstu poznatosti informacija - akterima su informacije već poznate iz svakodnevnih interakcija, te veća nemaju saznajnu dobit, „sve je već poznato". Alternativno, akteri nisu uključeni u svakodnevne interakcije, iz razloga što za iste nisu zainteresovani, a data nezainteresovanost se prenosi i na veće. U oba ova slučaja, funkcija veća nema upotrebnu vrednost - akteri koji su prethodno upoznati, ne saznaju ništa novo, a akteri koji nisu bili upoznati i sada ostaju neuključeni, te veće ni za njih nema dodatnu korist. Iz ove pozicije, veće ostaje usmereno na razmensku vrednost.

> Sanja: Ja imam utisak da pola ljudi ništa ne sluša na većima i kad treba da se glasa, samo dižu ruku... (EB, kancelarija PP službe)

> Puno njih se i isključi i ne sluša. (I-RN, Julijana)

Prvi problematični aspekt teze o veću kao „mrtvom" instrumentu, i shodno tome, potencijalnog razmatranja njegovog eliminisanja, odnosi se na to da razmene na dnevnom nivou nisu dovoljne. Naime, zbog velike količine informacija na dnevnom nivou, nije moguće izvršiti razmenu svih informacija (sa svima). Veća su u tom smislu prilika da se dobiju sve važne informacije „iz prve ruke".

> Kada su ta nastavnička veća, nemamo ih često, ali treba, znači brojne informacije da se čuju. E sada, pošto imamo stalno neke informacije koje se dešavaju na dnevnom nivou ili nedeljnom, nebitno, znači moramo da imamo veće, da svi budemo upoznati sa svim. (I-PN, Olivera)

Sa druge strane, posvećivanje vremena da se razmene informacije o učenicima, na sistemskom nivou, pored spontanih, samoorganizovanih sastanaka na dnevnom nivou, predstavlja smislenu aktivnost iz ugla sistema. Za sistem je važno, da sistematski odvaja/posvećuje vreme aktivnostima koje su direktno usmerene na ostvarivanje motiva sistema, u ovom slučaju, dobrobiti učenika.

> Obavezno je što je na te datume, mnogo bi bilo bolje da to nije tako striktno i da ima prostora da se to češće održi... da se čuje, da se porazgovara o nekom učeniku, da se vidi neko ko je problematičan, kakav je kod ovog, onog... (I-PN, Stefan)

Treći aspekat ove situacije tiče se toga da razmene na svakodnevnom nivou ne uključuju ceo kolektiv i da ne predstavljaju sistematsko razmenjivanje informacija. Odnosno, veća su prilika da se upravo akteri koji su manje uključeni, da se uključe. Naime, primećeno je da ne dolaze svi nastavnici na istom

nivou učestalosti u kancelariju PP službe koja je prepoznata kao važno mesto okupljanja kolektiva (o čemu će kasnije biti više reči). Shodno tome, do manje uključenih nastavnika informacije dolaze posredno, te su veća prilika da se direktno informišu. Međutim, ono što je primećeno je da su nastavnici koji su manje uključeni na svakodnevnom nivou, istog načina ponašanja i na većima. Odnosno, iako je ovo teorijski mogućnost njihovog uključivanja, vidimo da se ona u praksi ne ostvaruje.
Primera radi, jedna takva nastavnica, koja važi za „najvećeg neradnika" pre jednog nastavničkog veća je pitala psihologa o tome da li je nužno da prisustvuje sastanku. Sam čin postavljanja pitanja upućuje na odsustvo njene motivacije da prisustvuje veću.

> Hana - Sanji: da li ja moram da budem na veću, imam važan čas posle?
> Sanja - Hani: budi na veću, pa izađi kad budeš morala...
> (...)
> Hana ispoljava sledeća ponašanja tokom veća: jede, koristi telefon, ne sedi za stolom nego na fotelji pored, koristeći i prostornu komunikaciju da pokaže svoju neuključenost u rad grupe (EB, sednica nastavničkog veća)

Za sada vidimo da postoje argumenti koji se odnose na opravdanost zadržavanja ovog elementa u sistemu. Međutim, ne treba zanemariti ultimativni kontraargument njihovom češćem održavanju, a to je vreme, odnosno sekundarna kontradikcija pravila i zajednice koja je identifikovana u uvodnom delu.

> Istraživač: dobro, veća su korisna, a jel bi kolektiv hteo da su ona češća?
> Stefan: pa ne bi zbog obaveza, zbog opterećenja. (I-PN, Stefan)

U nastavku teksta, osvrnuću se na teme koje se obrađuju na većima, a u cilju dubljeg razumevanja njihove funkcije.

O čemu se raspravlja na većima?

Najpre treba istaći razliku između nastavničkih i odeljenskih/razrednih veća. Nastavnička veća predstavljaju rezime i obuhvataju razmatranje uspeha i vladanja učenika na nivou cele škole, dok su odeljenska i razredna veća usmerenija - obuhvataju razmatranje uspeha i vladanja učenika koji pripadaju datom odeljenju/razredu. Pored većeg obima u pomenutom pogledu, nastavnička veća se razlikuju od ostalih i po tome što će samo na njima predmet biti teme poput izveštaja o radu, izmena i dopuna zakona, novi pravilnici, najave/izveštaji inspekcijskog nadzora. Zbog toga što pružaju bogatiji izvor informacija, u nastavku ću se usmeriti na sadržaj nastavničkih veća.
Teme na nastavničkom veću možemo razmotriti spram toga da li imaju obavezni status (nalaze se na dnevnom redu svakog veća) ili ne. Tema koja ima obavezni status jeste uspeh i vladanje učenika. Ovo je tema koja se direktno odnosi na motiv delatnosti sistema, te ćemo se na njoj zadržati.
U okviru pomenute teme veće se informiše o brojnom stanju na nivou odeljenja, raspodeli učenika po polu, zatim o nedovoljnim i slabim ocenama učenika, ocenama po predmetima, zastupljenosti učenika koji rade po IOP-u, o izostancima i vladanju učenika, kao i o predlogu (izmene) mera za učenike. I odeljenske starešine prilikom podnošenja izveštaja veću, kao i direktor škole prilikom

podnošenja (polu)godišnjeg izveštaja veću odvajaju vreme za pomenute podteme. Pa tako na primer, u citatima koji slede vidimo bavljenje podtemom izostanci učenika.

> Goran: Najveći broj izostanaka je napravio Andrej, dosta ima i neregulisanih jer se roditelji ne javljaju na pozive i poruke starešine... (EB, sednica nastavničkog veća)

> Jovan: broj izostanaka je manji u odnosu na prethodnu godinu... Ja sam sinoć gledao u elektronskom dnevniku, to pokazuju ti grafikoni za koje nisam znao da postoje... Ja sam mislio da je to svake godine uzlazno... Ali drago mi je što ti grafikoni pokazuju drugačije. (EB, sednica nastavničkog veća)

Kada je u pitanju predstavljanje učenika koji nastavu pohađaju po IOP-u, primećeno je nastavnici to čine na, u izvesnoj meri, standardizovan način. Najpre se predstavlja kontekst odrastanja datog učenika, ostale kolege se pozivaju na razumevanje, i daju se napomene vezane za specifičnosti datog učenika, a koje na neki način mogu biti od važnosti za nastavnike koji datom učeniku predaju.

> Stefan: da, nisam spomenuo dva učenika po IOP-u... Spomenuo bih da Arsenije ima zdravstvenih problema, stalno sam u kontaktu sa majkom, stalno ide na te neke preglede, da li zbog upale uveta, on pije 4 brufena dnevno... On ima taj osmeh, ali stalno je... I majka mu je zabrinuta... I valjda su se zbog tih lekova hormoni malo poremetili, pa vas molim da imate razumevanja za njega...
> Olivera: strašno...
> Stefan: i slično je sa Igorom... Roditelji su mu se skoro razveli, on je sad u periodu kad je osetljiv... A verovatno ste primetili da ima i tikove... Vodili su ga kod neurologa i izgleda da ima taj turetov sindrom... Tako da eto, molim vas da i prema njemu imate razumevanja... Juče nije mogao u školu, ceo dan je bio na nekim pregledima, pa je bio iscrpljen... (EB, sednica nastavničkog veća)

> Lidija: Pomenula bih i Vasila, mada sam o njemu nešto već rekla, koga zanima, mogu i više... Ima i neko mišljenje lekara, to možemo da pričamo i posle... Svi znate kakav je... Uči ono što ga zanima, ono što ga ne zanima, sa mukom, tera ga... Lako se iznervira, kad se iznervira, teško se smiruje... (EB, sednica nastavničkog veća)

Komentariše se i postignuće učenika, međutim, na tome se zadržavaju kratko, čak i kad postoji neko upadljivo odstupanje.

> Rajna: Vidim da su krenuli nekom uzlaznom linijom, drago mi je... Bliži se matura, uozbiljili su se... (EB, sednica nastavničkog veća)

> Sanja: iz čega su nedovoljne ocene?
> Nastavnik: 2 fizika...i 1 geografija... (EB, sednica nastavničkog veća)

Kroz razgovor sa psihologom dolazim do saznanja da je u pitanju praksa koja se istorijski održava, odnosno slabije ocene se tipično vezuju za određene predmete/nastavnike. Istorijski, u slučaju

upadljivog odstupanja u ocenama (tj. strogi nastavnici), razmatranje nije vršeno na veću, javno, pred svima, već između datog nastavnika i direktorke.

> Sanja: znaš kakve su to ocene bile iz geografije... Nevena kad pročita ocene iz geografije i biologije to je bilo strašno... Pola odeljenja je... Petaci sasečeni... Ja sam par puta bila sa njom i Brankom na razgovoru, ma kakvi, to se odbijalo... (NR, kancelarija PP službe)

Naredna podtema koju ćemo izložiti dovodi do najviše razmena među kolegama, a odnosi se na vladanje učenika.

> Milica: Ukor odeljenskog starešine ima Stevan, on taj ukor ima od kraja drugog polugodišta... mislim znamo, pričali smo više puta o njemu... On ume da pravi nemirluke, odbija da radi na času i to je neko zanemarivanje njegovih radnih obaveza... Znamo da je njegova situacija kod kuće jako teška i o tome smo pričali više puta... I Sanja je pomenula da je Centar obavešten da se ništa nije promenilo... On ima razne ispade, pali/gasi svetlo, uperi tu neku lampicu deci u oči... Tako da je on upisan 11 puta od početka polugodišta... čak je pravio neke neopravdane izostanke... Sada je stao sa tim, jednostavno je shvatio da mora da dolazi na veronauku, na tako neke umetnost, i na čos... Međutim, ne znam da li mu treba izreći neku četvorku iz vladanja, i pritom ne mislim na te izostanke, on je prestao, dolazi redovno... Nego zbog nemirluka... Tako da recite mi evo, ja ne znam, nisam pametna, ja samo pitam, da li da mu izreknemo četiri iz vladanja ili ukor odeljenskog veća ili da ostavimo ovo ovako... (EB, sednica nastavničkog veća)

> Petra: Darko ima jezivu situaciju u porodici, sa sve nasiljem, sa kontradiktornim ponašanjima oca... Mi smo ovde milion puta razgovarali, i od petog i od šestog razreda i sa oba roditelja i sa jednim i uvek smo psihički bolesni izlazili sa tih razgovora... Sanja najbolje zna, bila je sa mnom svaki put... On je apsolutno rastrzan... Išao je kod 2-3 psihologa koji su od njega odustali i rekli da ne mogu da mu pomognu... O pokretanju disciplinskog postupka nismo puno pričali, on ima trojku iz vladanja i dobro vladanje, on nema nijedan konkretan događaj na osnovu kog bi se pokrenuo disciplinski sem što stalno ometa... Ali ja sad ne znam da li po novom bi bez disciplinskog postupka, bi ta neka pojedinačna ocena da se da dvojka... Ne znam kako to sada po novom pravilniku...
> Jovan: piše...
> Rajna: ja moram da kažem nešto... Ako mi Nemanji dajemo trojku, a Darku smanjimo ocenu na dvojku... Ne ne...
> Petra: ne, htela sam i ja to da uporedim. Nemanja je ipak imao jednu konkretnu situaciju gde je išutirao dete, slomio mu ruku... (EB, sednica nastavničkog veća)

> Petra: Kada je u pitanju ponašanje Nemanje, onda se uzima teška životna i porodična situacija. Kada je ponašanje Darka u pitanju, to se uopšte ne uzima u obzir nego ga posmatramo kao dete koje je bezobrazno i pokvareno i koje se loše ponaša. Ja ne znam da li stvarno treba da iznosim kako to iznosi u njegovoj porodici. Ja ne želim da branim Darka, ali hajde onda prema svima da se ponašamo na isti način.
> Petra: Darko nikoga nije fizički povredio...

Olivera: on nas konstantno psihički maltretira...
Rajna: ja nisam njegov drug da se mi koškamo... Mene je gađao loptom... (EB, sednica nastavničkog veća)

Razmene među kolegama o tome kako postupiti prema učenicima, a uzimajući u obzir njihovo ponašanje, promene u ponašanju i celokupan kontekst često bivaju afektivno konotirane. Ovo je podtema kojoj se tokom veća posvećuje najviše vremena.

Rajna: ova priča može da traje u beskraj, a ja imam časove...
Sanja: pričamo zato što je važno... (EB, sednica nastavničkog veća)

Međutim, odvajanje vremena za određenu podtemu, podseća na identifikovanu tenziju vremenskog pritiska, koja u ovim trenucima posebno dolazi do izražaja. Konačno, nije ni moguće odvojiti „previše" vremena, a zbog ispunjenja dnevnog reda, odnosno obrade svih predviđenih tema, u kontekstu ograničenog trajanja veća. Shodno tome, primenjuje se strategija „požurivanje" tokom izlaganja.

Milica: i samo da se pozovu roditelji.
Nevena: tako je.
Milica: i da se napravi plan...
Jovan: da požurimo samo... (EB, sednica nastavničkog veća)

Jovan: Violeta hoćeš ti... Ajde na brzaka... (EB, sednica nastavničkog veća)

Jedna nastavnica navodi da se loše osetila zbog takvog požurivanja. Sa jedne strane situacija sa učenikom je kompleksna i važno je da se ta kompleksnost iznese pred kolege, kako zbog njihove upoznatosti sa situacijom, tako i radi mogućnosti razmatranja pristupa u radu sa tim učenikom. Sa druge strane, postoji vremenski pritisak zbog kog je bila „požurivana" u izlaganju.

Bilo je momenata kada sam se osećala loše na tim nekim sastancima veća gde, ja volim mnogo da pričam i volim nekad da obrazložim... i sad ja valjda imam tu potrebu da to nešto objasnim pa to se nekad i oduži malo više i ja onda odužim tako na veću kad predstavljam nešto iz svog odeljenja, izveštaj. I onda me stišavaju, dosta, dosta ili ono ograničavaju mi vreme i to mi je jako smetalo. Ja razumem da veće ne može da traje doveka, ali mi je jako smetalo i onda sam krenula sebi da merim vreme i stvarno u jednom momentu sam osetila kao neki pritisak da ja merim vreme, a ovamo imam dva učenika po IOP-u, sad ne znam prethodna generacija, ne ova generacija. Imam dva učenika po IOP-u, imam tuču, drugu tuču, mislim imam neke stvari gde treba glasati za smanjenje ocene iz vladanja, imam predloge ukora, smanjenja ocena iz vladanja i sad mi se ograničava vreme. I onda shvatim, i onda ja ispričam to nešto jedva... ja jesam korigovala i ograničila to vreme izlaganja na veću, čak me i podržala koleginica Stana, sećam se tad još kad je bila tu, to je davno bilo ona je otišla u penziju da je rekla pa dobro nemojte više ženu, mislim stišavati, mora da kaže... Smatrali da malo duže pričam i da treba da se požuri jer sad idu časovi, treba veća da se završe na vreme. (I-PN, Milica)

Drugi aspekt na koji je važno da obratimo pažnju jeste kako se pomenute razmene završavaju, sa kakvom argumentacijom i ko ih završava. Sledeći isečci ilustruju upravo ovaj segment.

> Milica: Ponaša se neprimereno na času, komentariše, leži na rancu, odbija, ustaje... dobacuje, priča, opomenut više puta...
> Sanja: Milice, ti znaš sve... Ti najbolje znaš... Zajedno smo bile na tim razgovorima i znaš šta je cela situacija... Ti znaš i zašto se tako ponaša... Ti treba da predložiš šta smatraš da je ispravno... Znaš kakva je situacija...
> Milica: pa odeljensko veće...
> Sanja: ti znaš bolje od odeljenskog veća, tako da... Nekako mislim da je važno... Što se tiče Stevana, samo da kažem da je on hteo da zove Centar za socijalni rad i ne moram ništa više da kažem. To kako se on ponaša, jasno je zašto se tako ponaša... Ti sad predloži da li misliš da u tim svim okolnostima treba da...
> Milica: mislim da su okolnosti takve da je sve jasno, tako da ja neću predlagati ništa dalje... (EB, sednica nastavničkog veća)

> Petra: Imam osećaj da bi on najradije legao na onaj sto i umro što je meni najstrašnije...
> Sanja: e Petra, baš tako, ako to znaš i ako to Milica zna, zašto pričamo o smanjenju ocene iz vladanja... Da li će njega takvog koji se oseća tako kako se oseća, da li će njega pokrenuti neka mera iz vladanja? Znači zaista, dete koje je... Mene lično najviše dotakne, trudili smo i radili smo čini mi se nemoguće da mu pomognemo... Mi ne možemo da se nosimo sa tom situacijom, zamisli kako on... (EB, sednica nastavničkog veća)

> Ja ne želim da branim Darka, ali hajde onda prema svima da se ponašamo na isti način.
> Sanja: ne možemo na isti način... (EB, sednica nastavničkog veća)

> Sanja: nije svako dete isto...
> Dušica: tako je, ne treba da se poredi, svako dete je individua za sebe. A mi stalno nešto poredimo... (EB, sednica nastavničkog veća)

> Nastavnica: Ako mi Darka kaznimo dvojkom iz vladanja, onda i Nemanju...
> Sanja: to su neuporedive stvari... Apsolutno nije isto... (EB, sednica nastavničkog veća)

> Dragana: treba da mu tolerišemo 8 upisa...
> Sanja: to je dijametralno suprotno ponašanje i porodična situacija potpuno drugačija...
> Petra: i ja se slažem da je ova porodična situacija...
> Sanja: jeste, samo što Darko ima mamu koja će ovde doći i koja će tu pretresati svakog od nas, šta je uradio, zašto je to rekao... (EB, sednica nastavničkog veća)

Dakle, možemo da primetimo da se razmene ne prekidaju iz pozicije autoriteta, autoritarno, već navođenjem argumenata. Skreće se pažnja na nameru učenika, kontekst njegovog odrastanja, te karakteristike roditelja. U razmatranju se osvrću na to da li se eventualna blagost u postupanju zasniva na bojazni od dolaska mame koja „pretresa svakog šta je uradio", dok se strogost zadržava za one koji nemaju roditelje koji dolaze da „pretresaju" školske aktere. Drugi upečatljiv momenat je što

uplitanje u razmene među nastavnicima ne potiče od pedagoga škole, direktora ili zamenice, već samo od psihologa škole. Na ovu temu vratićemo se naknadno.

Drugi set tema koje sam identifikovala tiče se tema koje su tekuće, a odnose se na organizacione aspekte rada škole. U ove teme spadaju podteme Obaveštenje o ostvarivanju prava na besplatne udžbenike, Pravilnik o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje, Pravilnik o izboru učenika generacije, Dopis za roditelje, Učešće na projektima. Kada razmatramo pomenute podteme, primećujemo da se radi o instrumentima, pri čemu su neki od njih nametnuti/predviđeni, a drugi konstruisani na nivou škole.
Na primer kada je u pitanju podtema obaveštenje o pravu na besplatne udžbenike, njeno predstavljanje na veću podrazumevalo je da najpre zamenica direktora pročita dopis koji je stigao a u kome se navodi za koje grupe učenika je predviđena pomoć u vidu besplatnih udžbenika i šta je potrebno dostaviti od dokumentacije kako bi dati učenici to pravo i ostvarili. Nastavnici su potom postavljali niz pitanja poput „može da se okači to?", „šta znači nepotpuna porodica", „a šta mi treba ako je otac nepoznat" itd. Ovde možemo primetiti dva aspekta - prvi se odnosi na to da su instrukcije koje dolaze spolja često za školske aktere nedovoljno jasne, a drugi aspekat tiče se toga da se pred novo rukovodstvo postavljaju visoki zahtevi. Naime, podsetimo se da oni nisu imali period pripreme za datu poziciju koja zahteva visok nivo upoznatosti sa različitim regulativama i procedurama. Da bi nastavnicima dali jasne instrukcije i njima samima najpre mora biti jasno šta je zahtev. Shodno tome, javlja se i tema koja se tiče konstruisanja instrumenata koji bi posredovali organizaciju rada. Vidimo da neki instrumenti nisu predviđeni, recimo, nastavnik podseća/predlaže rukovodstvu da dopis bude postavljen na oglasnoj tabli kao podsetnik. Neki instrumenti jesu predviđeni, zamenica navodi da svaki odeljenski starešina ponaosob dostavlja spisak učenika koji ostvaruju pravo na besplatne udžbenike uz prateću dokumentaciju do određenog roka. Međutim, ispostaviće se da instrukcija nije bila precizna, te su nastavnici u različitim formatima dostavljali spiskove, što je dovelo do dodatnog posla oko sređivanja date dokumentacije. Kolektiv u ovom smislu nije „strog" u evaluaciji rada novog rukovodstva, oni „imaju razumevanja" da im je potrebno vreme da se „uhodaju". Rukovodstvo sa druge strane, uči na greškama i planira jasnije procedure za naredni period kako bi organizacija bila efikasnija. Ovoj temi vratićemo se u okviru dela koji se odnosi na individualnu poziciju novog direktora škole.
Još jedna važna podtema iz pomenutog seta odnosila se na učešće na projektima. Ovo je tema o kojoj saznajem na osnovu razgovora sa školskim akterima, a koja se ističe kao važna kada je u pitanju izgradnja kvaliteta škole. Učešće u projektu i sve ono što on nosi, bilo je predmet razmatranja na veću, odnosno kolektiv je zajednički doneo datu odluku.

> Istraživač: Bilo je potrebno puno odricanja, tih vikenda... Šta vas je držalo? Mislim, kako bih rekla, vi imate svoje živote i druge neke stvari.
> Dušica: Da to sam rekla malopre. Da, bilo je negodovanja. Ne mogu da kažem da nije. Ali s druge strane, to je bila naša zajednička odluka. Nismo tu odluku donele Branka i ja. To je bila odluka nastavničkog veća. Branka je izašla na nastavničko veće i rekla je: „Postoji projekat, taj i taj, zove se „Razvionica", dobijaju se sredstva u vrednosti toliko i toliko za opremanje škole...". Onda mislim kad vi čujete tu sumu, ne znam sad tačno koliko i ono je bilo: „Da li želite ili ne želite. Ako ne želite, ja neću konkurisati. Ako želite da dobijemo ta

sredstva i da nam se škola opremi u fulu od svih sredstava nastavnih koji su nam neophodni, onda se izjasnite." I nastavničko veće se izjasnilo. (I-PN, Dušica)

Kada je u pitanju instrument koji je konstruisan, možemo se osvrnuti na podtemu Pravilnik o izboru učenika generacije. Na nivou škole postoji Pravilnik kojim se reguliše izbor učenika generacije. U Pravilniku su definisani kriterijumi bodovanja različitih aktivnosti učenika i rangiranje shodno tome. S obzirom na to da su ispunjeni uslovi u pogledu konstrukcije instrumenta, te da se u njemu nalaze smernice, to jest kriterijumi bodovanja i rangiranja, čini se da je izbor učenika generacije objektivna procedura o kojoj se nastavničko veće samo izveštava. Međutim, to nije bio slučaj - doveden je u pitanje postojeći Pravilnik.

Zbornica. Sanja, Jovan, Maja.
Maja: dobro jutro...
Jovan: dobar dan.
Ulazi učenik koji je završio osmi razred i Sanja izlazi da ga pozdravi.
Maja: jedva sam se izvukla iz kreveta, ali kažem petak je...
Istraživač: kako je bilo na veću?
Maja: pa znam... bilo je to oko đaka generacije, opet je tu bilo dosta polemike oko pravilnika, bila je malo neprijatna atmosfera, ali očekivali smo... mnogo priče ni oko čega. Postoji Pravilnik kog treba da se pridržavamo. On je donet pre jedno 7-8 godina i sad jednom nekim ljudima smeta što se boduje ovako, što se boduje onako... i onda je priča otišla u nedogled. (NR, zbornica)

Istraživač: ali postoji Pravilnik?
Maja: to sam i ja rekla, ne znam čemu polemika, situacija je čista... (NR, kancelarija PP službe)

Sanja: Žao mi je što nisi bila juče da to vidiš. Ja sam pričala sa više njih, da čujem utiske i Sunčica me je zvala... Veselija je atmosfera bila na Divninoj sahrani nego na izboru đaka generacije. To je do te mere... Do te mere se ona loše osećala... (NR, kancelarija PP službe)

Vesna: to je ono zadrtost i što nije moja, kao da je... a ona sve vreme priča „ja nisam, ja sam tu kao nastavnik", a u stvari kao da joj je najrođenije dete... (NR, kancelarija PP službe)

Sanja: I sad je ceo taj ton išao da smo mi izabrali spram znanja, posvećenosti, uloženog vremena, energije, divnoće deteta, bisera, u nešto drugo... ceo taj ton je bio... „ja ću deci u petom razredu da kažem nemojte da učite jer se ne vrednuje"... (NR, kancelarija PP službe)

Sanja: komisija mi je juče bila takva da je ispalo vrlo lično sa moje strane... ali mislim da sam odgovorila ko je hteo da čuje... bilo mi je važno da kažem kako smo bodovali, da se ne stekne neki utisak... ali se išlo na to... onda je Jasmina počela da plače...
Vesna: i preračunavala je prema svima i svima pokazivala... (EB, kancelarija PP službe)

> Evo sad smo imali jednu lošu atmosferu u vezi sa proglašavanjem đaka generacije. To nikada nije bilo tako. Do pre par godina smo odokativnom metodom odlučivali, jer kao prosto znamo decu, viđamo ih, itd. E onda se jedan roditelj usprotivio, tužio školu, pa smo mi napravili pravilnik koji možda trebalo u startu napraviti. Pa se to napravilo i bodovanje i tako dalje. Međutim, sada koleginica ničim izazvana, ja sam reagovala na nastavničkom veću, rekla ne znam čemu sad ta loša atmosfera i pravljenje te loše atmosfere. Mi smo usvojili taj pravilnik, koji je godinama primenjivan i sada je taj pravilnik ocenjen kao neprimeren. Mislim, bez nekih argumenata koleginica, pri tome tu poruku šalje roditeljima nezadovoljnim što njihovo dete nije đak generacije. To je loša poruka i to je mešetarenje. (I-RN, Svetlana)

> Sanja: Uvek ima onih razrednih starešina koji forsiraju tog svog i nezadovoljni su i onda to prenesu na roditelje tog đaka i onda postoji opcija da će taj roditelj da se buni. Pogotovo kada razredni starešina priča nešto što apsolutno nije istina... Ko gubi ima pravo da se ljuti, kako kažu, ali nisu sva ponašanja dozvoljena... (NR, kancelarija PP službe)

Kao i kod razmena koje se tiču vladanja učenika, i ovde psiholog ima važnu ulogu.

> Sanja: rekla je - to je svakome na savest... ali šta je meni utisak... samo sam ja govorila, da ja nisam, jel bi iko reagovao...
> Vesna: ne...
> Sanja: to je ta komisija... niko nije... i zato sam ja dva-tri puta rekla - evo komisija je tu... (EB, kancelarija PP službe)

> Mirela: ali znaš šta je meni bilo fascinantno... Kad je na kraju rekla... Kao da ti lažeš, kao da izmišljaš... Gde je takmičenje iz književnosti... I ti kažeš, evo tu je... A gde je takmičenje iz biologije... Kao da neko hoće nekog da ošteti...
> Maja: prosto sve piše...
> Sanja: hvala ti Mirela što si me slušala lepo...
> Mirela: tebe sam jedino slušala, za sve ostale sam se isključila... (EB, kancelarija PP službe)

Situacija sa izborom učenika generacije dovela je do ponavljanja procedure bodovanja, kako bi se izvršila provera regularnosti procedure. Upadljivo je što psiholog vrši proveru, te što koriguje izveštaj na taj način da bodovanje bude transparentno. Iako nekada koristi množinu „moramo ponovo da pređemo", zapravo će ona sama „ponovo preći" i uraditi bodovanje. Ovakvo dodatno zalaganje psihologa ne prolazi nezapaženo, naime, neki nastavnici to primećuju i cene, „znaju oni ko šta radi".

> Sanja: juče nam je bila komisija za đaka generacije. To su ti poslovi komisije, a na kraju, evo sad kažem Jovanu, moram da uzmem da to odradim kako treba. (NR, kancelarija PP službe)

> Sanja - komisija, to sam ja; Ti možeš da pustiš, ili sam da uradiš. Kristina je napisala samo konačne bodove - ja sam mnogo mirnija kada imamo sve; i onda svako može da pogleda. (NR, kancelarija PP službe)

Sanja: e gospođice, moramo ponovo da pređemo [Una je u komisiji]
Una: bodovanje? Dobro, šta se dešava, novi momenti?
Sanja: ne može da bude samo konačna verzija, ono što je rekla Kristina, nego moramo da imamo obrazloženje zašto smo dobili...
Una: da ispišemo?
Sanja: da ispišemo... I onda kad dođe roditelj...
Una: ima sve crno na belo... dobro, to samo stavimo u komp, pa ćemo lepo da iskucamo...
Sanja: imam formu... nego zašto ti to govorim... Juče je Rajna pravila haos po školi.
Una: zašto?
Sanja: zato što njena učenica nije đak generacije... (EB, kancelarija PP službe)

Jovan: šta se dešava sa đakom generacije?
Sanja: dešava se da ga bodujemo
Vesna: kao i uvek... Ona odradi sve, a oni samo... Ništa se ne sekiraj Sanja, mi znamo ko šta radi... (EB, kancelarija PP službe)

Epilog situacije je da će naknadno biti oformljena komisija za izmenu Pravilnika, a kako bi se procenili i eventualno promenili postojeći kriterijumi. Ovakvi nagoveštaji su veoma značajni zato što ukazuju na osvešćivanje kontradikcija i spremnost sistema da započne ciklus učenja. Naravno, u ovom delu treba biti oprezan, s obzirom da se radi tek o predlogu da se komisija formira, odnosno ovakva aktivnost predstavlja tek početak potencijalnog ekspanzivnog ciklusa.
Takođe, važno je obratiti pažnju i na to kako se tretira dato ponašanje koleginice - koleginica „mešetari". Naime, dotična koleginica se buni protiv postojećeg Pravilnika i to nezadovoljstvo prenosi roditeljima. Pravilnik je predstavnik škole, i u tom smislu ona se buni protiv škole, dok sa druge strane formira koaliciju sa roditeljima. Kao što ćemo kasnije u tekstu videti, na nivou sistema izražena je norma „čuvamo leđa jedni drugima", pri čemu ovakvim činom data nastavnica krši datu normu, što posledično proizvodi otpor ostatka zajednice prema takvom njenom postupanju. Ovde je važno obratiti pažnju i na Sanjinu konstrukciju „nisu sva ponašanja dozvoljena", koja je saglasna sa prethodno navedenim i koja se, kao što smo videli, koristi i od strane drugih članova kolektiva.

Maja: u avgustu ćemo, oformimo komisiju za menjanje Pravilnika... ne mogu ljudi da ubacuju „e ja to mislim da treba da bude"... treba po nekoj preporuci... ne možeš ti da ubacuješ šta ti misliš da treba... Nije ni Branka sigurno ubacila zašto se najviši rang takmičenja boduje, nego je zvala Ministarstvo pa je dobila takvu preporuku... nije na svoju ruku. (EB, kancelarija PP službe)

Ovde ću napomenuti da nalazi ukazuju na to da opisana situacija sa izborom učenika generacije nije nova, odnosno da je istorijski zabeleženo još jedna situacija kada nastavnici nisu postigli saglasnost oko izbora.

Sanja: Da ti dovršim ono... Šta se desilo te godine... Učenik generacije je bila Jovanova učenica, koja je, ne znam kako, zato što je išla na neko republičko... a to je devojčica koja apsolutno ne bi trebala da bude đak generacije ni po jednom kriterijumu... Znači ona je znala da dođe i požali se što je nastavnica muzičkog dala nekome pet, a ona misli da to ne zaslužuje...

> meni je to onako, vrlo... treba da imaš neke druge vrednosti... i bila je ona i nastavnik X [anonimizovano], nastavnik fizičkog, rekao je roditeljima nešto u fazonu da to nije bilo pošteno. Kao što ova Rajna ide i govori da smo namestili bodove. I onda su roditelji tužili školu... (NR, kancelarija PP službe)

U oba slučaja imamo situaciju da nastavnik prednost daje koaliciji sa roditeljem u odnosu na zajednicu škole, i u oba slučaja, iz istog razloga, kršenja iste norme, dolazi do otpora spram takvog ponašanja. Zanimljivo je da istorijski, Pravilnik opstaje kao tačka sporenja, međutim, ne dolazi do njegove promene, te tenzije u sistemu opstaju.

Tokom veća dolazi do pojave tema koje prethodno nisu bile predviđene dnevnim redom. Zabeležene su sledeće takve teme: saradnja sa Centrom za socijalni rad, saradnja sa roditeljima, situacija sa probnog završnog ispita.

Osvrnimo se najpre na temu saradnje sa Centrom za socijalni rad. Naime, nastavnik je izneo zapažanja o učeniku, nakon čega je predložio da se uspostavi i saradnja sa Centrom za socijalni rad, a zbog kompleksnosti situacije učenika.

> Goran: ja mogu nešto da kažem o Andreju, pre mog predmeta imao je odeljensku zajednicu kada mu je određeno da dolazi na čas, i on beži sa svih tih časova i ne dolazi... Jedanput kad je došao ga je Lidija dovela... I tad je dobio šta treba da nauči... I posle kad je trebao da se pojavi, opet nije... Dakle možemo da konstatujemo da dete, uz podršku roditelja izbegava svoje obaveze, a čujemo da se ti isti roditelji ne javljaju na svoj telefon, pa mislim da iako je IOP2 treba napraviti konsultaciju sa socijalnom službom... Jer će se opet, kao i prošle godine pojaviti na nekom razrednom ispitu na kome uglavnom neće ništa znati... I onda moramo da utičemo na te ljude... Znam da ima starijeg brata i tu su nekako stvari funkcionisale... Ali mislim da su sada otišle nizbrdo, što se tiče roditelja prvenstveno...
> Olivera: slažem se sa Goranom, mislim da je problem sa još nekim predmetima... Ne dolaze, ne odazivaju... Ja stalno šaljem kada su izostanci da to treba da se namiri... Jedino se tata javlja kad dođe u konflikt sa nekim, a to je vrlo retko... Retko i dolazi u školu, a kad dolazi, napravi konflikt ili sa svojim odeljenjem ili sa drugim...
> Nevena: pre bilo čega, da nama date taj materijal koji ćemo mi proslediti roditeljima... On je IOP2 nek odradi neki minimum i to je to...
> Dušica: kako da vam dam materijal kada od početka septembra ja sam ga samo jednom videla... Prvi put došao, prosto se pitam ko je ovo dete...
> Sanja: kao i za drugu decu koja nisu IOP2 pa smo morali napamet da pravimo pedagoški profil i ostalo...
> Nevena: sve je na nama, šta mi možemo da uradimo, sve se nama vraća...
> Dragana: A socijalna služba?
> Sanja: a Dragana mi stalno imamo te sastanke... Mi ne pričamo o tome...
> Nevena: ali nama se sve vraća... Tako da hajde da vidimo šta mi možemo ovde i tako da idemo... (EB, sednica nastavničkog veća)

Dakle, videli smo da nastavnici izražavaju doživljaj da situacija sa datim učenikom prevazilazi granice njihovog delanja, te da je potrebna podrška susednog sistema. Predlog nastavnika o uključivanju susednog sistema bio je povod da PP služba podeli njihov doživljaj te saradnje.

Sanja: Kad mi odemo u Centar... Evo nikad ne pričamo o tome... Ali kako to izgleda... Nevena i ja kažemo šta smo sve odradili, tj. šta ste vi odradili... Tu je roditelj, i ovi iz centra... I onda oni traže od nas da kažemo šta možemo još da uradimo... Šta može roditelj, šta možemo mi... Znači to je samo... Jeste to neka podrška... Ali nikad se nije drastično desilo... Pisali smo za mnogu decu... Za Stevana, Ognjena... Ništa se nije rešilo... Nijedan problem nismo rešili odlaskom u centar... Jakova... Mi odemo lično u drugu porodicu, pogledamo, pišemo, oni pojma nemaju... Evo za Jakova znate kakve smo probleme imali sa tim roditeljima i šta smo mi njima sve ispričali za to dete... Ništa se nije desilo... (EB, sednica nastavničkog veća)

Na sličan način, pojavljuje se i tema saradnje sa roditeljima.

Nevena: Kasnije će Sanja reći nešto o tome koje su poteškoće sa kojima se susrećemo, šta ćemo preduzeti i kako da se obratimo roditeljima, kako da zadržimo svoje dostojanstvo, da i nama bude lepo dok radimo svoj posao, a i da imamo pomaka, da se naš rad vidi tako što ćemo i vaspitno i obrazovno delati na učenicima, ali obavezno u saradnji sa roditeljima. Par nekih informacija i poruka smo stavili na papir pa ćete vi na roditeljskim sastancima preneti roditeljima.
(...)
Sanja: ajde kad me je najavila Nevena za ove poteškoće sa kojima se suočavamo... Naravno da su u pitanju roditelji... Svi znate kako je tekla prošla godina i sa čim smo se suočavali... Sada je važno da se vratimo u neke normalne tokove i kada se sada pogleda situacija treba raditi i sa roditeljima i sa učenicima. Tačno je ono što Petra kaže da se učenici ponašaju raspuštenije nego do sada. Mislim da su i roditelji negde probili sve moguće granice i to je posledica onoga što smo ih u prethodnom periodu pustili da reaguju kako su reagovali. Ono što je važno bilo je da su počeli roditelji da se direktno obraćaju direktorki škole, znači preskaču i predmetnog nastavnika i razrednog starešinu, učitelja, a naravno sa nama neće ni da razgovaraju... Onda dolaze sa, imali smo i tu situaciju, sa advokatom, i u mlađim i starijim razredima... I onda se stvara jedan utisak haosa i da smo mi nemoćni... I obavezno o tome obaveštavaju inspekciju, gde kada dođu oni nalože mere... Imali smo utisak da nas ne čuju uopšte, gleda se samo šta smo mi pogrešili, gleda se neka forma, ne zanima ih suština, a suština je da se mi itekako bavimo decom... I kada razgovaraju sa nama znamo tačno razvojni tok tog deteta, međutim to nije važno ako to nije upisano u dnevnik, ako nije upisano da ste razgovarali sa roditeljem isto u dnevnik... Ili ako donesete operativni plan zaštite ispisan na 20 strana, to se ne uzima u obzir, već se uzima u obzir da to nije upisano u dnevniku na predviđenom mestu... Znači samo forma. I onda naravno da imate utisak da nema smisla to što radite i onda kada smo osetili da možemo, mi smo prema tim roditeljima koji su nam disali za vratom, počeli da zauzimamo stav... Pozvali smo neke ljude koji su nam dali savet kako sa tim roditeljima da se borimo i onda smo jednog po jednog roditelja pozivali i onda smo ih vraćali onde gde i treba da budu. Imali smo utisak da smo napadnuti stalno i da iz jedne pozicije saterani u ćošak razgovaramo sa njima... A oni što više vide da smo u toj poziciji oni sve više gaze. E sada, kada je došla inspektorka, oni su nama naložili mere, rekli šta sve treba da menjamo, rekli da ništa nismo uradili, ja sam govorila da se ne slažem sa tim... međutim, mislim da je preokret nastao

kad se čula sa mamom, dovoljno je bilo samo da se čuje sa mamom i onda su sada kada su došli imali jako puno razumevanja za nas, znači potpuno jedna druga pozicija... I bili su spremni da odgovore na sva naša pitanja... I negde su nas ohrabrili da ono što smo nameravali, a to je da zauzmemo stav, da roditelje vratimo tamo gde treba da budu, da nastavnici vrate autoritet... Tim za razvoj škole se sastao, napravili smo presek događaja i sastavili smo obaveštenje koje će ići roditeljima na roditeljskim sastancima. nije ništa blago, nije ni previše... onako jedan odlučan stav koji roditeljima treba da pokažu da oni itekako imaju odgovornost i obaveze prema školi... U slučaju da imamo utisak da nemamo saradnju sa njima, utisak da je komunikacija loša, imamo način da sebe zaštitimo... Samo je sada važno da delamo odlučno i da budemo dosledni u tom postupanju. I vrlo je važno da na tim roditeljskim sastancima naglasite da ste vi prva osoba kojoj treba da se obrate, a tek onda može dalje da se obraćaju... Da imaju odgovornost za svaku svoju reč... Oni pišu sve i svašta... Ja sada kada dođe roditelj da upiše prvaka, prvo što ga zamolim je da izađe iz viber grupe, unosi se tu nemir, panika... Dovoljno je da jedan... Mogu roditelji da budu naklonjeni vama, ali ako jedan govori ružno, onda će se ostali roditelji preispitivati... Moramo voditi računa od sada da reagujemo na te stvari... Poslaću vam na grupu učitelja i odeljenskih starešina tu poruku koju treba da pročitate roditeljima i onda je važno i da odreagujete na ono što će isprovocirati pojedine roditelje, upravo one koji se ponašaju onako kako ne treba... Da im kažete, evo upravo o ovome pričamo...
E sad da prepričam samo jedan deo... Inspektori su nam rekli da mi moramo da naučimo da ne idemo linijom manjeg otpora... U prethodnom periodu su nam govorili da sve treba da uradimo drugačije, ali sad mislim da nas i zakon štiti i pravilnik o protokolu o postupanju u slučaju nasilja, da su roditelji isto tako odgovorni kad i oni vrše nasilje - da li nad detetom, zaposlenim, isto tako mogu da se pozovu na odgovornost... Znači kažu da izbegavamo da idemo tom linijom, nego da pokažemo odlučan stav... Znači zakon nas štiti... Ono što je važno je da o tom svom postupanju obavestimo i Centar i Ministarstvo. (EB, sednica nastavničkog veća)

Još jedan način da napravimo razliku među temama koje se pojavljuju jeste da identifikujemo njihovo mesto formiranja - da li su to teme na nivou datog sistema, ili su u pitanju teme koje iz drugih sistema ulaze u sistem škole.
Primer jedne takve teme koja je „spoljašnja" i koja ulazi u sistem škole je obaveštenje o Pravilniku o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje. Direktor je kolektiv upoznao sa Pravilnikom o postupanju, naveo da će im dokument proslediti, kako bi se i svaki član kolektiva posebno sa njim upoznao, te istakao elemente koji su ključni.

Jovan: to je ovaj Pravilnik objavljen u službenom glasniku 2024 godine i odnosi se na protokol o postupanju u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje... Tu se govori o oblicima nasilja, koje su te preventivne aktivnosti, šta rade zaposleni u školi i ono što je najvažnije što se tiče ovog Pravilnika je sa pravima i obavezama svih zaposlenih u ustanovi... Učenici su obavezni da... (čita Pravilnik)... Za šta je roditelj odgovoran i dužan... Roditelj ne sme svojim ponašanjem da doprinose pojavi nasilja... A kada to učini direktor je dužan da obavesti javnog tužioca... I školsku upravu... Roditelj ima obavezu da na poziv škole

uzme aktivan odnos... Ako se roditelj ne odazove, škola podnosi prekršajnu i krivičnu prijavu za utvrđivanje odgovornosti roditelja...
Maja: izvini, Jovane, samo da dodam, to je važno da svako kaže na roditeljskom, da roditelji budu sa tim upoznati. U slučaju da se oni pozovu, da oni ne vrše svoju roditeljsku dužnost da ćemo mi kao škola uputiti prijavu... Roditelji na roditeljskom treba da budu upoznati sa tim...
Jovan: biće to u onoj poruci...
Sanja: ali je važno ovo pročitati...
Maja: roditelj je dužan da dođe na roditeljski sastanak ili posle individualno, nema u grupi roditelja...
Jovan: ova dva pravilnika i o protokolu i o pravima i obavezama koji se odnosi na vaspitne mere - ja ću njih skinuti sa sajta Ministarstva i školske uprave i poslaću Vam preko vibera da pročitate oba pravilnika, da budete upoznati sa svim članovima pošto tu ima jako puno...
Maja: samo, koji je posebno važan...
Jovan: posebno je važan 3.2... Tu postoje stavke koje se odnose na procenu nivoa nasilja, što je prevashodno važno za Tim, ali i vi da znate kako treba da postupate u određenim situacijama koje se odnose na reagovanje u situaciji nasilja... Sa nivoima nasilja ste upoznati... Koja jačina nasilja ulazi u koji nivo... Još jedna stavka koja je važna odnosi se na nasilje među učenicima koje se odnosi van prostora škole... To nije bilo pre, pa mislim da je važno da znate... Ja ću sad da to pročitam... Kada se nasilje dogodi van prostora škole, Tim za zaštitu se sastaje, procenjuje nivo nasilja, analizira situaciju i shodno utvrđenim činjenicama Tim predlaže razrednom starešini izradu plana pojačanog vaspitnog rada za učenike, uzimajući u obzir sledeće... Za učenika koji je pretrpeo nasilje tim za zaštitu predlaže izradu plana za zaštitu...
Sanja: mi smo i ranije, kada dobijemo od policije informaciju da se naš učenik tako i tako ponašao, mi bismo razgovarali sa učenicima, ali ono što je novina je što traže da reagujemo, traže da mi...
Dušica: ranije smo reagovali da se ne bi prenosilo u školu, a sada moramo da reagujemo, a sledeće će biti da moramo i u kuću da uđemo...
(svi su začuđeni)
(...)
Nastavnik: a šta ako se desi na raspustu?
Nastavnik: moraš da prekidaš holiday...
(svi su se uzburkali)
Sanja: dobro dobro... Kad možemo da reagujemo, reagovaćemo...
(svi uglas komentarišu) (EB, sednica nastavničkog veća)

Primer situacije koja takođe nije bila predviđena dnevnim redom, a za razliku od prethodne odnosi se na situaciju nastalu „unutar" sistema, vezano za sprovođenje probnog završnog ispita. Naime, jedna nastavnica se obratila nastavničkom veću sa namerom da podeli situaciju koju je doživela kao mobing od strane zamenice direktora, te da zatraži javno izvinjenje zamenice, a direktoru je upućena molba radi preduzimanja koraka delanja u datoj situaciji.

Klara: zaista imam potrebu da se obratim nastavničkom veću zbog jedne situacije koja se skoro desila. Veoma sam bila pogođena dešavanjem koje je zbog toga što sam javno iznela ono što sam imala na sastanku povodom probnog završnog ispita. Nakon tog mog pitanja, ja sam imala još neke nedoumice i poslala sam poruku na viber grupu... Ne mislim da je moja poruka uvredljiva, napisana je u obliku molbe i ne mislim da je u njoj bilo šta što iskače iz bilo kog okvira... Nakon toga ja sam pozvana na razgovor od strane pomoćnika direktora gde mi je bas zamereno zašto je to što sam pitala javno... Pitanje je bilo zašto sam to uradila i da sam to mogla da uradim drugačije... Ja mislim da svako od nas ima suvereno pravo da odluči da li će nešto pitati javno ili neće... Ja sam bila mišljenja da jako bitno da to bude javno jer je u interesu i učenika i nastavnika... Međutim to nije bilo dovoljno... Maja mi se isuviše približila, narušila moj lični prostor i šapatom izgovorila rečenicu preko koje ja zaista ne mogu da pređem... Ona je narušila moj lični integritet, povredila moju čast i moje dostojanstvo... I ja zahtevam, pošto je to vertikalni mobing, da mi se Maja javno izvini zbog toga što je izrekla. Tako nešto ja zaista nisam doživela za 34 godine radnog staža koliko radim u ovoj školi... Imam vrlo korektnu saradnju sa svim kolegama, mislim da je to jedan kolegijalan odnos koji je izgrađivan decenijama i zaista ne dozvoljavam da mi se tako iko obraća... Zato te molim Majo za javno izvinjenje za uvredu.
Maja: o kakvoj uvredi pričaš?
Klara: da li želiš da ja kažem...
Maja: da, kaži šta sam rekla... Jesam rekla da svako postupa po svojoj savesti...
Klara: da dobro razmislim...
Maja: pa nisam sad...
Klara: molim te da me saslušaš...
Maja: saslušala sam te, nego sad sam prozvana i zato moram da kažem...
Klara: uzrujana sam bila jako...
Maja: i ja sam.
Klara: zato što u mojoj poruci nije bilo ničeg uvredljivog...
Maja: šta sam ja rekla? Samo sam te pozvala - samo sam ti rekla „možeš li da dođeš da ti nešto kažem?"...
Klara: šapatom, ulazeći u moj lični prostor, to je nedopustivo...
Maja: o čemu pričaš...
Klara: ja ne dozvoljavam da mi se iko...
Maja: ni ja ne dozvoljavam da ti iznosiš laži, zaista nije bio šapat u pitanju... Molim te...
Klara: ja posle 34 godine staža da javno iznesem nešto što nije istina... to pre svega nije u mom maniru...
Maja: nije ni u mom maniru da iznosim neistine... Ja sam te pozvala i rekla sam - „Klara, zar nismo imale sastanak"; jesam li tako rekla... Pitala sam da li je sve jasno... A onda je tvoja poruka bila da pitaš neke stvari koje smo mi na sastanku raspravili.
Klara: ne smem da pitam?
Maja: smeš... Ali sat vremena smo imali sastanak, nama haos oko probnog i ti dođeš i postavljaš pitanja... Ja ti odgovaram... Ne znam šta je bilo... Ja sam to shvatila uvredljivo, kao neku prozivku... To je moj doživljaj, kao što je tvoj bio doživljaj... Ja sam htela normalnu komunikaciju.
Klara: normalna komunikacija podrazumeva poštovanje i uvažavanje...

Maja: poštovanje i uvažavanje... Rekla sam ti Klara da ne želim da pričam...
Klara: nemoj da podižeš ton...
Maja: ne podižem ton. Rekla sam imamo normalnu komunikaciju i samo želim da ti kažem da mi je teško pala ta poruka, da mi je vrlo neprijatno i da ne znam šta si time želela da postigneš, to sam rekla...
Klara: i rekla si - dobro razmisli da li može savest da ti bude mirna...
Maja: pa ne, ja ni sa kim ne razgovaram tako... Ne... ok ti kažeš jednu priču, ja kažem drugu... Niti želim da se izvinim, niti smatram...
Klara: molim direktora da sprovede sve potrebne mere i radnje da se ovo zaustavi i nikada više ne ponovi. Sve što je neophodno. Zaista mislim da možemo da radimo u atmosferi koja je uz puno uvažavanje i poštovanje, a ne uz uvrede. Znači sve mere i radnje koje su neophodne da se spreči bilo koji oblik mobinga.
(...)
Sanja: hajde da se čujemo... Ovo je zaista jedna posebna situacija, ja sam iznenađena... Ali samo da kažem, moram samo da iznesem utisak o Maji i o tebi... Prvo sam iznenađena zašto na ovaj način, a drugo zaista smo negde toliko bili... Ja zaista imam poverenja u Maju, vrlo smo je birali da je osoba koja itekako uvaža... Prvo decu kako uvažava, pa onda i roditelje i kolege, a ako je i bilo nekih situacija, zašto nisi direktno njoj rekla... Ja sam sigurna da može da kaže...
(...)
Nastavnik: verujem da je nesporazum u komunikaciji, da ste i jedna i druga protumačile reči one druge pogrešno...
(...)
Maja: nemamo vremena, moramo da pomenemo, da završimo ono što je važno za veće. (EB, sednica nastavničkog veća)

Ko rukovodi većem?

Prema članu 126 ZOSOV-a, jedna od nadležnosti direktora odnosi se na sazivanje i rukovođenje nastavničkim većem. Prikupljeni podaci zaista i ukazuju na to da direktor ispunjava datu nadležnost. On sastavlja dnevni red, zakazuje veće, rukovodi većem, i potpisuje zapisnik o održanom veću. Osvrnimo se sada na deo koji se tiče rukovođenja većem, a kako bismo identifikovali koje aktivnosti su prisutne, a koje ne. Zabeležene su aktivnosti koje se odnose na praćenje dnevnog reda, odnosno prelazak na naredne teme. Druga aktivnost koja je takođe zabeležena odnosi se na upravljanje vremenom. U više navrata zabeleženo je da direktor upotrebljava konstrukciju „hajde da ubrzamo" (EB, sednica nastavničkog veća), „da požurimo samo" (EB, sednica nastavničkog veća)" i slično.
Analiza pokazuje i da zamenica takođe uzima značajnu ulogu tokom veća, a tako što upravo ona predstavlja neke teme - poput recimo dopisa vezano za ostvarivanje prava na besplatne udžbenike ili predstavljanje izveštaja sa vanrednog inspekcijskog nadzora. Osim toga, kada direktor i iznese neku tačku i zamenica i psiholog po potrebi se uključuju, kako bi dopunile i/ili istakle deo koji je posebno važan.

Maja: izvini Jovane samo da dodam, to je važno da svako kaže na roditeljskom, da roditelji budu sa tim upoznati. U slučaju da se oni pozovu, da oni ne vrše svoju roditeljsku dužnost

da ćemo mi kao škola uputiti prijavu... Roditelji na roditeljskom treba da budu upoznati sa tim...
Jovan: biće to u onoj poruci...
Sanja: ali je važno ovo pročitati... (EB, sednica nastavničkog veća)

Jovan: ova dva Pravilnika i o protokolu i o pravima i obavezama koji se odnosi na vaspitne mere - ja ću njih skinuti sa sajta Ministarstva i školske uprave i poslaću Vam preko vibera da pročitate oba pravilnika, da budete upoznati sa svim članovima pošto tu ima jako puno...
Maja: samo, koji je posebno važan...
Jovan: posebno je važan 3.2... (EB, sednica nastavničkog veća)

Međutim, videli smo da sastanak veća ne podrazumeva samo „prolazak" kroz tačke dnevnog reda, odnosno da dolazi do razmena među nastavnicima. Upadljivo je da u ovim situacijama izostaje komentar od strane direktora, odnosno bilo kakva aktivnost ove vrste sa njegove strane. U situacijama kada nastavnici imaju dilemu oko toga kako postupiti vezano za donošenje mera za učenike, a u kontekstu novog Pravilnika, Sanja psiholog daje odgovor nastavnicima. Slično tome, kada nastavnici razmatraju pravednost postupanja prema jednom učeniku, poredeći ga sa postupanjem prema drugom, Sanja se umeće i daje komentar. Kada je nastavnica na veću iznela zamerke vezano za postupanje zamenice, Sanja je opet dala komentar. I opet, Sanja je ta koja veće upoznaje sa karakteristikama saradnje sa Centrom za socijalni rad i roditeljima. Sve pomenute aktivnosti odnose se na ključne aspekte funkcionisanja sistema. Sa jedne strane, kada govorimo o aktivnostima koje se tiču postupanja prema učenicima, one direktno adresiraju motiv delatnosti. Sanja, kao što možemo primetiti, koristi priliku kolektivnog susreta da podseti i usmeri delanje ka uspostavljenom objektu. Kada se umeće u razmenu između nastavnice i zamenice, njena aktivnost adresira drugi važan aspekt sistema, a to su međuljudski odnosi. Ovim aktivnostima, Sanja štiti etos sistema i čuva dobre međuljudske odnose. I konačno, kada iznosi karakteristike saradnje sa spoljašnjim sistemima, ona ponovo podseća kolektiv na važnost zajedništva i zajedničkog delanja. Još jednom, sve ove aktivnosti su od suštinske važnosti za funkcionisanje sistema. Pritom, primetimo da Sanjine aktivnosti zapravo supstituišu formalne nadležnosti direktora. Na ovaj deo ćemo se vratiti kasnije u okviru obrade teme individualne pozicije psihologa.
Kada su u pitanju aktivnosti koje dolaze od strane direktora, važno je napomenuti i da su se one progresivno menjale. Od pomenutih aktivnosti vezano za upravljanje vremena, te ispunjavanje dnevnog reda, na završnom veću zabeležene su i dodatne, kvalitativno drugačije aktivnosti. Prva takva aktivnost koja se izdvaja odnosi si se na izražavanje zahvalnosti nastavnicima tokom organizacije završnog ispita.

Jovan: hteo bih da kažem nešto što se tiče završnog ispita. Završni ispit smo realizovali, nije bilo nekih problema, sve je teklo u uobičajenoj formi, supervizori nisu imali neke zamerke, to je ono načelno što mogu da kažem... Tako da, eto, ispalo je onako kako treba i kako smo mi kao nastavnici zaslužili, ko je učestvovao, a svi smo učestvovali i ja bih hteo svima vama da se zahvalim... Jednostavno, ovo je jedan veliki posao, i vi to znate, tu je bilo i priprema i obuka i raznih i nastavnika odeljenskih starešina osmog razreda, koordinatora, supervizora, pregledača... Eto imam potrebu da se zahvalim na učestvovanju i pomoći u tom poslu, a jeste posao. (EB, sednica nastavničkog veća)

Ističući ovaj element, direktor zapravo ukazuje na važnost koordinisanog delanja u cilju ispunjavanja nekog zadatka u okviru sistema. Ono što je dodatna funkcija ovakve aktivnosti jeste jačanje međuljudskih odnosa. Direktor prepoznaje angažman nastavnika i trud koji je uložen i izražava zahvalnost tim povodom. S obzirom na prepoznati značaj međuljudskih odnosa u ovom sistemu, ovakve aktivnosti vidim kao vrlo važne za održavanje sistema.
Druga grupa aktivnosti koja se beleži takođe na završnom veću odnosi se na uvođenje novih instrumenata/novina u rad sistema.
Tako na primer, direktor je pokazao osetljivost za potrebe kolektiva i spreman je da uvede novine a koje bi rad učinile efikasnijim. Jedna takva novina opisana je u isečku ispod, a odnosi se na uvođenje nove funkcije rukovodioca boravka.

> Jovan: Ono što smo pričali na odeljenskom veću mlađih razreda što je neko od učitelja predložio da se odredi rukovodilac boravka da ne bismo imali problema sa hranom koja se dostavlja u boravku i dugovanjima, to očekujem da učitelji koji rade u boravku dostave predlog i da na sledećem nastavničkom veću u avgustu odredimo rukovodioca koji bi trebao da se pobrine za koordinisanje rada u boravku jer mislim da je to važno, a to nismo imali. (EB, sednica nastavničkog veća)

Drugi primer iz ove grupe aktivnosti predstavlja zapravo zamenica direktora, a odnosi se na uvođenje jedinstvenog obrasca za pojačani vaspitni rad.

> Jovan: Sledeća tačka dnevnog reda - upoznavanje sa zapisnikom o inspekcijskom nadzoru.
> Maja: 4. maja je bio vanredni inspekcijski nadzor radi provere navoda iz predstavke roditelja učenika. Predmet inspekcijskog nadzora bilo je vršnjačko nasilje. Inspektorka je izvršila uvid u dokumentaciju i konstatovala da su obavljeni razgovori sa učenicima od strane odeljenskih starešina, pedagoga, psihologa, da je bio sastanak Tima za zaštitu od nasilja, da su urađeni planovi, pojačan vaspitni rad, urađen operativni plan zaštite. Iako su odeljenske starešine sve to revnosno radile, to moram da kažem, sve to mora da bude u skladu sa tim novim Pravilnikom o postupanju, tako da postoje izvesni propusti. To je odeljenski starešina odradila i poslato je inspekciji. Trebalo bi da u avgustu se dogovorimo o svemu tome i da postoji jedan jedinstveni obrazac što se tiče pojačanog vaspitnog rada, što se tiče postupanja u takvim situacijama da ne bismo imali problem. (EB, sednica nastavničkog veća)

Pored uvođenja novih praksi u sistem, veliko pitanje ostaje vezano za menjanje postojećih praksi. Na primer tema razmene tokom veća, istorijski, bila je prisutnija. Sada ostaje pitanje da li će novi direktor, Jovan, podsticati date razmene, i shodno tome odvajati više vremena za veća, ili ne.

> Nevena: ranije je dugo trajalo i izglasavalo se... Ne. Odeljenski starešina najbolje poznaje svoje odeljenje i on da predlog mera, sa nama se dogovori, odradi mnoge stvari, ispita, pa onda izađe sa predlogom, a ne ovako da drugi nastavnici koji čuju da debatuju, pa to ode u nedogled. To se unapred ispita situacija i predloži razredni starešina. (NR, kancelarija PP službe)

Jovan: i ovo odeljensko veće... Mora ili da traje dva sata...
Nevena: mora da se pripremi odeljenski starešina i samo da izvesti i mere koje predlaže...
Maja: jeste. A ne da slušamo svako veće iste priče, svi znamo... (EB, kancelarija PP službe)

Ili, na primer koju će odluku doneti dalje vezano za Pravilnik o izboru učenika generacije.

Sanja: Mnogo je lepše, predlog za đaka generacije taj i taj, ko želi... Mada je i tu bilo...
Jovan: to je nekad bilo...
Sanja: to je bilo koji nastavnik ima bolji lobi...
Jovan: uvek ima dovoljno razloga da bude problema... Kako god okreneš, i bodovanje i nebodovanje... (EB, kancelarija PP službe)

Konačno, važno je istaći da postoji upadljiva razlika između zapisnika i onoga kako razmena tokom veća stvarno izgleda. Samo na osnovu zapisnika, nije moguće uočiti specifičnost aktivnosti koje dolaze od strane direktora, kao i one koje izostaju. U zapisniku takođe nema ni naznaka vezano za dinamiku u odnosu direktor - zamenica - psiholog. U zapisniku delovi interakcija izostaju - poput opisane razmene između Maje i nastavnice vezano za situaciju tokom sprovođenja probnog završnog ispita, a interakcije koje su opisane, prikazane su na afektivno neutralan način - recimo vezano za izbora učenika generacije, navedeno je da se predlaže razmatranje izmena Pravilnika o izboru učenika generacije.

Rezime i zaključci

U okviru koordinisanog delanja bavili smo se radom timova na nivou škola, kao i većima. Timovi na nivou škole ostvaruju predviđene zadatke, međutim, čini se da je njihov rad, a u pogledu podrške ostvarivanja objekta delatnosti, neujednačen. Istaknut je rad timova koji neposredno doprinose reprodukciji objekta, poput timova za zaštitu i IOP tima. Kada je u pitanju rad ostalih timova, u njihovom slučaju beležimo neiskorišćen potencijal - timovi formalno ispunjavaju zadatke, ali njihov rad nema upotrebnu vrednost, tj. produkti se ne koriste na nivou sistema, a u funkciji unapređenja rada sistema. Takođe, treba obratiti pažnju i na to da je tema rada stručnog aktiva malo zastupljena. Ovaj nalaz interpretiramo kao naznaku onoga o čemu i drugi podaci svedoče, a vezano za izostanak aktivnosti profesionalnog razvoja nastavnika i bavljenja unapređenjem nastave.
Organizacija nastavničkih veća može se razumeti kao manifestacija kvaternarne kontradikcije između sistema delatnosti škole i legislativnog okvira obrazovanja. Dok zakonski okvir propisuje postojanje i periodično održavanje nastavničkih veća, pitanje njihove praktične integracije u organizaciju rada škole ostaje u velikoj meri prepušteno samim školama. Posledično, škola mora samostalno da usklađuje normativne zahteve sa lokalnim uslovima rada, što proizvodi ponavljajuće poremećaje u realizaciji ove aktivnosti. Ova kvaternarna kontradikcija ne ispoljava se neposredno, već se u okviru školskog sistema materijalizuje kroz sekundarne kontradikcije između različitih elemenata aktivnosti. Konkretno, zahtev za periodičnim održavanjem veća dolazi u tenziju sa postojećom organizacijom rada u dve smene, zbog čega se sastanci održavaju u vremenskim intervalima koji otežavaju puno i ravnopravno učešće svih nastavnika.
S obzirom na konstruisani sistem rada i sastanke na svakodnevnom nivou, postavlja se pitanje funkcionalnosti veća kao elementa u datom sistema. Dodatno, vidimo da zbog vremenskog pritiska

one zahtevaju pripremu, odnosno prethodno upoznavanje sa makar osnovnim elementima situacija, oni su neuvremenjeni, i nekorisna su, a u onom smislu da ne dopiru do neuključenih nastavnika, a za uključene nastavnike nemaju saznajnu dobit. Međutim, videli smo i da i pored konstruisanog sistema rada ona vrše značajnu funkciju, a s obzirom na količinu informacija koju je potrebno preneti na sistematski način do svih aktera. Analizirajući teme koje se na većima pojavljuju, vidimo da ona predstavljaju priliku za prevođenje i razumevanje instrumenata koji ulaze u sistem, zatim za modelovanje novih instrumenata, za jačanje zajedništva i međuljudskih odnosa, i najvažnije za podsećanje na svrhu delatnosti.
Ključnu ulogu u ostvarivanju pomenutih funkcija veća ne vrši direktor, već psiholog koji u tom smislu predstavlja supstitut uloge direktora.

6.3.2.2. „Što je žena za čoveka vrat, e to je ona za ovu školu": psiholog kao neformalni rukovodilac sistema

Sanja je u sistemu zvanično angažovana kao psiholog škole. Međutim, nezvanično, videćemo da njene aktivnosti prevazilaze njena formalna zaduženja. Ona je vrlo vidljiv član kolektiva, u smislu da je ona neko ko je u školi stalno (zabeležena je samo jedna situacija zbog koje je ona bila odsutna iz škole na nedelju dana). Njena smena počinje oko pola 8, a neretko ostaje i po završetku svoje smene koja traje do 14h. Možemo primetiti da je ovakvo ponašanje usklađeno sa opisanom normom sistema „posvećenost", koja je bila izražena i kod Branke, bivše direktorke, a koju je kršila v.d. direktorka. Kada je u školi ona ima/vodi nebrojano mnogo sastanaka. Zapravo, retki su trenuci da ona nije na sastanku, odnosno u komunikaciji sa nekim akterom/akterima škole. Kako jedna nastavnica to snažno opisuje: „ona bre gine čoveče" (I-PN, Vesna).
Sanja je neko ko u okviru kolektiva uživa poštovanje, ko ostvaruje dobre međuljudske odnose. Setimo se citata jedne nastavnice koja kaže da ako Sanja nije nasmejana, ona „izađe iz kancelarije i uđe ponovo". Sanju dakle percipiraju kao aktera i koji održava i koji gradi prijatnu klimu na nivou škole. Osim što je posvećen akter, koji gradi snažne odnose sa zajednicom, jedna karakteristika njenog funkcionisanja je ono po čemu se ona izdvaja. Naime, kao što ćemo u nastavku teksta pokazati, Sanja nije samo još jedan akter koji potpomaže ostvarivanje delatnosti sistema, ona je akter koji ima ključnu ulogu u oblikovanju i ostvarivanju svrhe sistema. Ostatak kolektiva to primećuje, a upadljiva je konstrukcija jednog nastavnika koji ilustruje značaj Sanje u sistemu.

> Ovaj dopunjuju i mislim da su odličan tandem. E onda tu je Sanja da kažem... Ja sam joj rekao ona je, ona ovaj, što bi se reklo – što je žena za čoveka vrat, e to je ona za ovu školu, čini mi se stub. Ona je centralni, noseći, onaj glavni. (I-PN, Petar)

<u>Pre i sa Sanjom</u>

U rekonstrukciji istorijskih promena u funkcionisanju PP službe, osvrnuću se sada, sa drugačijim fokusom, na navode aktera koji su prethodno obrađeni.
Najpre imamo Nevenine navode o promeni od „nastupa u javnosti" i bivanja u učionici (NR, kancelarija PP službe) ka izlasku iz učionice i radu iz kancelarije. Kako Nevena kaže: „sa Sanjinim dolaskom smo se vratile više na taj individualni [rad]..." (NR, kancelarija PP službe). Potom, identifikovano je da dolazi do promena i u odnosu sa učenicima. Kako jedna nastavnica navodi

„ranije su učenici dolazili kod psihologa po kazni, meni je to bilo strašno" (NR, kancelarija PP službe). I sama Sanja govori na isti način o odnosu sa učenicima koji je zatekla: „Kada sam došla u školu, videla sam da dolaze kod mene po kazni i to mi se nije dopadalo..." (NR, kancelarija PP službe). Ona zauzima agensnu poziciju spram zatečenog stanja - kritikuje ga, a zatim i konstruiše novi model funkcionisanja. Prvi njen pokušaj promene odnosa sa učenicima nije se pokazao uspešnim, kako to naredni citat ilustruje.

> Sanja: Išla sam po razredima i pozivala ih da dođu, ali to nije imalo efekta... (NR, kancelarija PP službe)

Dakle, njena strategija koja je podrazumevala predstavljanje učenicima i „otvaranje vrata komunikacije", pokazala se neuspešnom. Uspostavljeni model odlaska kod psihologa po kazni i dalje ostaje na snazi. Do promene dolazi kada predstavljanje novog modela rada psihologa učenicima dođe od strane drugog učenika. Naime, jedan od učenika sa kojima je radila, počeo je da prenosi drugim učenicima značaj i dobiti koje ima od savetodavnog rada sa psihologom škole, čime dolazi do promene percepcije psihologa kod drugih učenika.

> Sanja: Išla sam po razredima i pozivala ih da dođu, ali to nije imalo efekta... Imalo je efekta kada sam radila sa jednim učenikom Momčilom... on je tad bio dosta problematičan i verovatno je koristio neke nedozvoljene supstance... i onda je on mene baš promovisao... (NR, kancelarija PP službe)

Postepeno, na nivou zajednice učenika gradi se znanje o tome da je za njih Sanja koristan član sistema i sve više učenika počinje da joj se obraća za pomoć. Do kraja prikupljanja podataka prethodno opisana slika odnosa Sanje i učenika škole ostaje konzistentna. Od njenog dolaska u školu, pre desetak godina, do sada, čini se da je znanje koje počelo da se gradi nakon interakcije sa učenikom Momčilom, opstaje i da se prenosi na naredne generacije učenika. Kako jedna nastavnica kaže: „Sanja je unela dušu u školu" (NR, kancelarija PP službe), a upečatljive su i reči jednog učenika koji kaže: „Kada ti je teško - Sanja" (NR, kancelarija PP službe). Čini se da sa dolaskom Sanje počinje sveobuhvatni pristup učeniku, a koji podrazumeva posvećivanje svakom učeniku i njegovo „široko" uzimanje, tj. razmatranje njegove pozicije u školi u kontekstu njihove lične i porodične situacije. O percipiranom značaju podrške Sanje govori još jedan upečatljiv citat dat ispod.

> Sanja: Učenici su bili na obuci i čuli za „kutiju poverenja" - da tu napišu ono što ih muči; učenici su rekli - mi nemamo kutiju, mi imamo Sanju. (NR, kancelarija PP službe)

Njeno bavljenje učenicima je vidljivo - učenici su često ispred ili u kancelariji PP službe, a Sanja zna „svu decu" po imenu, iako ovo „nije mala škola".

> Kad nekad imamo te završne ispite, dešavalo se da sretnem kolege recimo iz neke druge škole, njima je čudno da naši psiholog i pedagog znaju svu decu. A velika je škola. Nije ovo sad, neka mala škola da ima jedno odeljenje ili dva, nego bude i po pet odeljenja. (I-PN, Lidija)

> Meni se jako dopalo i to je velika razlika u odnosu na prošle dve škole ovaj u kojima sam ja radila. Uočila sam mnogo dece ispred kancelarije koji čekaju, koji žele da razgovaraju. (I-PN, Maja)

U prethodno opisanom odnosu sa učenicima vidimo začetke onoga što će u trenutku prikupljanja podataka biti centralna tema, odnosno osnovna svrha delatnosti sistema, a to je dobrobit učenika. Svojim aktivnostima posvećivanja učenicima, Sanja će postati model akter za druge aktere na nivou sistema. Napravimo paralelu u identifikovanom obrascu sa nalazima o funkcionisanju sistema za vreme Branke kao njegovog rukovodioca - Brankine aktivnosti postaju norme sistema.
I ostatak kolektiva Sanju percipira kao aktera koji je snažno usmeren na dobrobit učenika. Oni vide da je uvek „mnogo dece ispred kancelarije" i da Sanja „zna svu decu" po imenu. Sa druge strane, oni znaju da je ona i za njih tu i da na nju mogu da se oslone, odnosno da dela u skladu sa principom sistema „važni su ljudi, a ne papiri". Naredni citati to ilustruju.

> Nije to u drugim školama baš tako. Psiholog ti je znaš ono, sa strane nešto. Na distanci. (I-PN, Vesna)

> Ja sam radila u školama gde su pedagozi i psiholozi bili ljudi koji su se isključivo bili bavili papirologijom i meni je to bilo van svake pameti. (I-PN, Irena)

Dakle, možemo primetiti da sa promenom psihologa škole dolazi do promene u karakteristikama funkcionisanja PP službe. Delovanje koje je do tada bile usmereno na zajednice/grupe, sada postaje prevashodno individualno. Posledice ovakve promene tiču su se menjanja statusa psihologa u školi - od nekoga ko deluje kada je učenike potrebno kazniti za neprimereno ponašanje do nekoga kome se učenici obraćaju za podršku kada im je teško. Ovakva promena u praksi psihologa, videli smo ima posledice i u promeni prakse pedagoga. Nevena koja je bila aktivna u bavljenju pedagoškim delom, sada se orijentiše na pružanje podrške iz psihološkog ugla, čime deo koji se odnosi na pedagoško delovanje ostaje nepokriven. Kada je u pitanju odnos sa ostatkom kolektiva, čini se da je on praktično istovetan, a s obzirom da nisu zabeleženi neki negativni komentari vezano za prethodnog psihologa. Sanja se kao član zajednice u sistemu pozicionira kao akter koji pored opisanih odnosa sa učenicima i nastavnicima, ostvarivala i saradničke odnose sa bivšom direktorkom škole. Rekonstrukcija tog odnosa, a na osnovu retrospektivnih navoda aktera, upućuje na to da se radilo o bliskoj saradnji i odnosu poverenja između aktera. Naredni citati predstavljaju ilustraciju tog odnosa.

> Sanja: Ona [misli na Branku] se vrlo oslanjala na ovu prostoriju ovde. (NR, kancelarija PP službe)

> Sanja: A direktorka je imala to nešto da voli da radi sa mnom, a to je zato što bih ja kroz humor ispričala i ako ima nešto teško... a prethodni psiholog je nekako samo preplaši... (NR, kancelarija PP službe)

> Nevena: I ona nas je za sve pitala... Šta god, ona pita šta mislimo... I tako smo uvek... Mi smo imali jedinstven stav, ona, nas dve, Dušica. (NR, kancelarija PP službe)

Postupanje Sanje u interesu učenika, čini se, u nekim trenucima dovodilo je do zabrinutosti direktorke. Odnosno kao da je postupanje u interesu učenika bilo suprotstavljeno interesu škole - kao da bi takve aktivnosti mogle da „nanesu štetu" školi. Primer jedne takve situacije odnosio se na zaštitu jednog učenika, u situaciji kada je njegovo antisocijalno ponašanje izazivalo zabrinutost kod roditelja drugih učenika koji su uključili i medije.

> Sanja: I pričala sam sa direktorkom posle o tome, ona kaže: „sijala si danas", a meni je bilo drago da su oni uspeli... I pitala sam je šta su bile teškoće... Otac se puno bunio... Ja pitam direktorku što me nije sprečila, ona kaže: „tebe niko nije mogao da spreči"... I to je tačno... Meni je mnogo bilo stalo i ja sam videla potencijal... Dušica se bunila i Branka, plašile su se da ne upadnem u problem ili da školu ne dovedem u problem... (NR, kancelarija PP službe)

U istoriji sistema zabeležena je jedna situacija u kojoj je došlo do konflikta između Sanje i jednog nastavnika upravo oko teme dobrobit učenika.
Naime, jedna učiteljica obratila se PP službi sa molbom za pomoć vezano za jednog učenika njenog razreda. Uzimajući u obzir njenu poziciju „stvarno ne mogu" i najbolji interes učenika, PP služba donosi odluku o premeštanju učenika u drugo odeljenje. Međutim, učitelj u čije odeljenje je učenik trebalo da bude prebačen suprotstavio se takvom postupanju. Konflikt na relaciji učitelj i rukovodstvo škole i PP služba dodatno je zaoštren podnošenjem tužbe od strane datog učitelja.

> Nevena: Te godine je došla i rekla: „ja stvarno ne mogu"... Mi smo i Centru pisali za tog dečaka. I onda mi rešimo da ga prebacimo kod Zdravka. Zdravko ima dobro odeljenje, a ona je uvek govorila da njemu treba muška figura. I ranije smo tako... Nikad nije bilo potrebno da se posebno okupimo i odlučujemo, nego pedagog i psiholog, i i te godine smo tako... Međutim, kad smo imali jedno odeljensko veće mlađih razreda, Zdravko skoči - čija je to ideja, nije me niko obavestio, zašto kod mene, ja neću da bude kod mene... Baš je burno reagovao. Mi smo rekli: „zato što je to uvek tako bilo, mi smo procenjivali, a naša se reč uvek poštovala i ništa se sada drugačije nije desilo"... „Ne ja neću, vi hoćete da mi smestite"... I tu bude oštrih reči između Svetlane i njega i Sanje i njega. Ne znam zašto se na Sanju okomio, ne sećam se... Naravno mi njega ne prebacimo, nego ostane... Učiteljica se povuče i bude kao „ne ne, nisam ja insistirala"... A jeste, zato što je rekla „više ne mogu" i vidiš da čovek više ne može da podnese tu situaciju... I onda nastanu ta prepucavanja između njega i ostatka kolektiva, i direktorke pre svega... a Zdravko kad je došao, on je bio na direktorkinoj strani, da bi ona bila direktor... Neko se rivalstvo stvorilo između njih, možda je Zdravko hteo da bude direktor... Uglavnom on tuži školu, onda nam je dolazila ta žena i onda je to trajalo i trajalo... Ta zena je cele godine, s vremena na vreme, dolazila... Ona je bila advokat, on ju je angažovao i onda je ona nas sve detaljno ispitivala, šta se desilo, kako i on je uvek tu bio prisutan... To je bila bas teška godina... (NR, kancelarija PP službe)

Situacija sa premeštanjem učenika u drugo odeljenje uokvirena je kao konflikt između Sanje i učitelja. Međutim, kao što vidimo, rukovodstvo škole podržava Sanju, pri čemu se i drugi nastavnici uključuju. Ovakvo ponašanje pre svega rukovodstva škole interpretiramo kao dosledno pridržavanje norme „štitimo leđa jedni drugima". Upadljivo je što je konflikt između Sanje i učitelja, a ne PP službe i učitelja. Nevena kada govori o ovoj situaciji kaže: „Ne znam zašto se na Sanju okomio, ne sećam

se.". Iako je odluka doneta zajednički, to jest PP služba je donela odluku o premeštanju učenika, Nevena saopštavanje odluke prepušta Sanji, te kao akter koji je istupio, biva i targetiran od strane učitelja. Ovakvo Nevenino ponašanje u skladu je sa prethodno opisanom temom izostanka njene agensnosti.
U navedenom primeru vidimo i prisutnost prethodno opisane manifestacije konspirativnih narativa - kada akteri imaju potrebu da „popune rupu" u objašnjenju koja nedostaje. „Nije jasno zašto se Zdravko pobunio, verovatno je imao nešto protiv direktorke, verovatno je on hteo da bude direktor". Epilog situacije je da u datoj situaciji učitelj trpeo zlostavljanje, odnosno da je presuda doneta u korist učitelja.

> Nevena: I sad neko reče, u školi još isplaćuju odštetu... On je to dobio. Advokat je to izdejstvovao... (NR, kancelarija PP službe)

> Sanja: Ja sam je pitala tada, šta ja treba da naučim iz ove situacije vezano za Zdravka, kada sam ja dobila taj papir da je bilo elemenata zlostavljanja, a ona vrlo dobro zna da nije. I negde sam tada bila ljuta zato što sam... Sve je ispravno postupila... I prema njemu i prema njoj i tamo kad sam objašnjavala... Ti advokati... Meni je to bilo novo, ja nisam tada imala ovo znanje i iskustvo sada... A zaista... I sa ove vremenske distance mislim da sam ispravno postupila i da je za to dete bilo dobro da se izmesti... Što je potvrdilo u petom razredu, kad nije imalo nikakav problem... Svetlana je rekla na tom veću da nije moralno da učitelj odbije dete, to je bio njen stav, za koji je ona isto optužena da je to zlostavljanje... (NR, kancelarija PP službe)

Upadljiva je Sanjina konstrukcija „Šta je trebalo da naučim iz ove situacije" i njen stav i sada, bez obzira na presudu, da je ispravno postupila. Ova situacija predstavlja značajan primer usmerenosti Sanje na dobrobit učenika. Čak i kada takvo postupanje ima štetu po nju - biva prepoznata kao krivac, prolazi kroz dug i težak proces suđenja, ona ne odustaje od onoga što ona vidi kao važno, kao cilj svojih aktivnosti.
Kao što smo videli, bez obzira na „strah" i „pobunu" rukovodstva škole, te potencijalne i stvarne opasnosti ovakvih njenih aktivnosti, postupanje Sanje ostaje dosledno u interesu učenika. Možemo primetiti da u prethodnom funkcionisanju sistema, kada je rukovodilac bila direktorka, dobrobit učenika bila je jedna od komponenti koje su oblikovale delatnost sistema, ali ne i glavna komponenta. U tom trenutku direktorka biva snažno pozicionirana kao rukovodilac sistema, i u takvoj raspodeli dužnosti, interakcija prati postavljeni skript, odnosno Sanja ostaje u domenu svojih nadležnosti kao psiholog škole.

<u>Od člana PP službe do rukovodioca sistema - devijacija skripta</u>

Sanja se kroz istoriju, u sistemu pozicionira kao akter koji ima značajnu ulogu. Međutim, ono kada zapravo dolazi do realne promene njenog statusa jeste sa odlaskom rukovodioca sistema, direktorke i upražnjavanjem datog mesta (ne samo formalno, već i kako ćemo videti, suštinskog izostanka rukovodioca sistem, čak i kada on formalno postoji). Direktorka je Sanji predložila da se kandiduje na mesto direktora, što je ona odbila, ostajući zadovoljna i ispunjena time da obavlja ulogu psihologa škole.

Dolazak v.d. direktorke, odnosno opisane kontradikcije koje sa njenim dolaskom nastaju, dovodi do toga da Sanja menja poziciju u sistemu. Još jednom, kao što smo videli, i drugi akteri „na svojoj koži" osećaju tenzije do kojih dolazi sa dolaskom v.d. direktorke - neki od njih dobijaju otkaz, postoji pretnja ometanju njihovog napredovanja, koalicije sa roditeljima spram zaštite nastavnika, neki nastavnici razmatraju da napuste školu itd. Međutim, niko od njih ne odstupa u tom smislu od skripta, odnosno uloge koju u sistemu zauzima. Svi oni pojedinačno pokazuju otpor (u međusobnim razmenama) spram datog postupanja, međutim niko od njih ne preuzima ulogu u kolektivnom organizovanju radi stvarnog pružanja otpora.
Prvu formu aktivnosti koju uočavamo kao vid agensnosti je kritikovanje postojeće prakse. Najpre je to kritikovanje bilo suptilno, razmene su bile prećutne, da bi potom one postale eksplicitnije.

> Istraživač: Vi krećete da pričate onda međusobno?
> Vesna: Da međusobno da to nije... Prvo kao u šok, blagi šok pa se ništa ne govori. Pa samo pogledi, ono znaš. E onda počinješ da pričaš, i onda se ne zaustavljaš. (I-PN, Vesna)

> Sanja: a Jovan kad je bio pomoćnik, ja nisam ništa htela da mu govorim za moj utisak, a tako mi nešto bilo teško... i kaže on meni, jel ti znaš ono što ja pomislim, ja kažem, ja sam to znala i pre nego što si pomislio... jel i ti misliš... tako smo mi razgovarali... (NR, kancelarija PP službe)

Kršenje različitih normi sistema od strane v.d. direktorke za Sanju nije prihvatljivo. Upitan je bio njen odnos prema kvalitetu, a s obzirom da ni sama nije ostala dugo u školi, a i kada je bila tu nije postojala interakcija sa nastavnicima. Drugo, došlo je do zatvaranja vrata komunikacije sa PP službom što predstavlja presedan u istoriji sistema. U citatu ispod koji ilustruje niz promena koje se dešavaju vidimo i specifičnu Sanjinu reakciju - „telo mi reaguje", „loše se osećam". Reakcija koju Sanja ima zapravo predstavlja primer kritičkog konflikta, kao manifestacije sekundarne kontradikcije između podele rada i pravila.

> Sanja: nastavnike niko nije kontrolisao, oni su mogli da ne drže časove... nije bilo izlaska... Dođeš u 11 i izađeš u 13h... To je bilo vreme dojave bombi... To je sve toliko suludo bilo... A što se tiče njenog stava, to je bilo lako ćemo... Ona se bavila time... Znači razgovori sa tim učiteljima... Neko drugi bi rekao, šta te briga... A ja sam stvarno mislila da ovaj kolektiv ne zaslužuje da neko bude estradan... nije imao nikakav protok informacija... Meni je trebalo tri dana da shvatim... Meni prvo telo reaguje, pa onda osvestim... Ja sam se mnogo loše osećala, pa kao čekaj šta je... Valjda nisam ni htela da osvestim E onda sam osvestila, ali sam ćutala... (NR, kancelarija PP službe)

Za Sanju, čini se postoje dve mogućnosti, ili će ona da ode ili će v.d. da ode. „Kolektiv ne zaslužuje da neko bude estradan", a sa druge strane, ona „ne pristaje" na stvari koje ne odgovaraju njenom „vrednosnom sistemu".

> Sanja: Odlučila sam, pošto sam jako dugo bila volonter, jer ako tad nisam pristajala na neke stvari koje su meni i mom vrednosnom sistemu važne, onda nisam htela ni ovde... Neću ni da radim u školi ako treba... I onda je to tako bilo... (NR, kancelarija PP službe)

Na nivou „užeg kruga ljudi" razvija se razumevanje da nisu svi članovi kolektiva upoznati sa ozbiljnošću situacije i implikacijama daljeg nastavka praksi v.d. direktorke, te počinju da pričaju sa svima.

> U početku je to bio taj uži krug ljudi međutim, shvatili smo da neki ljudi, shvatili smo da do nekih ljudi to i ne dolazi da nemaju tako utisak bilo ono dođu, što kažem odrede časove budu na veću ali ne znaju ako nisi imali nekog tog roditelja koji je došao oni ne znaju e tada smo imali potrebu da pričamo s onima koji ne znaju pravu situaciju i to. Mada je to vrlo sad da ne bih da namećem svoje i tako ali uglavnom smo birali tamo gde smo mislili da ima prostora i da neko neće da zameri na tome što podelim tako neku stvar... (I-PN, Maja)

Ključni segment koji se takođe deli sa kolektivom jeste i odnos direktorke i PP službe i to što Sanja „ne pristaje" na novi model rada i što razmišlja o napuštanju škole. Za ostatak kolektiva, Sanjino razmatranje napuštanja sistema, predstavlja „znak za alarm", u značenju nečega što ne žele da dopuste da se dogodi.

> Onda kad vidiš da će Sanja da ode, da nema govora tu... onda moraš nešto da. Nekako se to i samo nametalo. (I-PN, Vesna)

Dalje, dolazi do razvoja nove forme agensnosti, a koja se odnosi na promišljanje o načinima na koje da delaju, a sa ciljem razvijanja alternativnog načina funkcionisanja koji bi preuzeo mesto postojećem, spram kog na nivou zajednice postoji otpor/saglasnost o neadekvatnosti.

> To je bila odjednom ogromna energija da se sve to promeni. Razgovarali smo stalno o tome, okupljali se kako, šta, znači izbor direktora, kad će biti. (I-PN, Maja)

Kao alternativa, razvija se ideja o Jovanu kao novom direktoru. Zajednica se rukovodi sledećim elementima u svojim razmatranjima: potrebno je da bude neko ko je iz kolektiva, po poznaje kolektiv i vrednosti sistema (ono na šta je sistem usmeren, šta vidi kao svoju svrhu); u skladu sa normom „mi smo uigran kolektiv", osoba koja preuzima rukovodeće mesto u nekom smislu zatiče „uređen" sistem; i konačno, svi na nivou kolektiva će novom direktoru pomoći u adaptaciji.

> Nismo mi njega mnogo ubeđivali, on je sam to... Al', opet mu mi kažemo, pa čekaj mi smo tu naši smo, znači, lako ćemo mi. Znaš, šta je problem, ti meni kažeš da ja nešto uradim. Nema veze, što ja nisam ništa, ni pomoćnik, ali ako mi kažeš, odradi mi ovo, 'ću ti odradim, ajde i ovo, znaš nekako kao tipa porodična firma. (I-PN, Vesna)

> Znači niko to meni nije rekao ali je to moja pretpostavka da su možda koleginice Nevena, Sanja koje tu više rade, tu u toj, u tom delu da kažem i tu je bila i vidim koleginica Lela koja dosta, ovaj, tu komunicirala nešto sa Jovanom on je tu bio pomoćnik i to. I mislim da su možda, ja to mislim, sad nisam baš sigurna, jer mi niko nije rekao e mi smo to uticali malo i na njega da, ovaj, u svakom slučaju to uvek postoji, postoje ljudi koji treba da podstaknu druge ljude mislim onako. Znači prosto koji su podrška drugim ljudima, tako da je, ja mislim

da su u tom momentu, možda u nekom momentu bili podrška, ovaj, da se on eto kandiduje. (I-PN, Milica)

Iako u prethodnim opisima dominira govor u množini - „mi ne pristajemo", „mi se osećamo loše", „mi razgovaramo", „nismo ga mi mnogo ubeđivali", moja interpretacija je da je Sanjina uloga bila ključna u ovom procesu. Ovu tezu potkrepila bih sledećim argumentima. Prvo, svi ti razgovori i međusobne razmene, dešavaju se u kancelariji PP službe. Kancelarija je u tim danima, kako Sanja kaže, bila „puna". Drugo, za kolektiv je od posebnog značaja tenzija koju oseća Sanja, a zbog čega razmatra svoj odlazak - kad vide da će Sanja da ode, tu „nema dalje". Dva dodatna argumenta koja će biti data u nastavku, takođe govore u prilog iznete teze. Jedan je jači, i odnosi se na odgovornost koju Sanja oseća a spram Jovanove nove pozicije kao direktora škole i svega što ta pozicija sa sobom nosi. Drugi argument je slabiji i odnosi se na njeno prelaženje nadležnosti koje su njenom ulogom definisane i pružanje pomoći Jovanu u obavljanju njegovih zadataka. Ovaj argument je slabiji, zato što je na nivou kolektiva postojao dogovor da ostali akteri budu od pomoći Jovanu.
Prilikom obrade teme Jovan, detaljnije ćemo se upoznati sa izazovima sa kojima se ovaj akter suočava. Ono što je relevantno za ovaj segment jeste to da u trenucima kada je pozicija direktora za Jovana isuviše izazovna, Sanja sebe preispituje i oseća odgovornost što se sa datim izazovima Jovan suočava, zato što sebe vidi kao odgovornu za to što je on na toj poziciji na prvom mestu.

Sanja: Mislila sam da će ovo drugačije... Kaže mi X [anonimizovano, Sanjin muž], možda vi stvarno imate velika očekivanja od Jovana... Možda on jednostavno nije spreman za to, i ako će sad njemu zdravlje da bude narušeno... Sa jedne strane ne bih da ga guram u nešto što... Kako god postavim stvari, odgovornost je ogromna... Sad mi Maja piše da će doći popodne... On je došao ujutru, išao je kod lekara u subotu, njega je sve to... (NR, kancelarija PP službe)

Sanja: Sve što smo mislili da će da funkcioniše... Imam ogroman osećaj odgovornosti i onda se samo preplavljujem...
Maja: nemoj sad ti loše da se osećaš i sve si na sebe svalila... To je do svih nas, to je odgovornost svih nas.
Vesna: delimo...
Maja: nemoj sad ti samo sebe stavljaš u tu situaciju... Svi smo mi imali nadu... (EB, kancelarija PP službe)

Drugi set ponašanja koji je zabeležen odnosi se na Sanjino pomaganje/preuzimanje zaduženja direktora. Recimo, Sanja pomaže Jovanu tako što odgovara na nedoumice koje on ima (poput toga „ko zakazuje Savet roditelja"). Pomoć se ogleda i u preuzimanju zaduženja - „ona će da pozove", „ona će da nađe zamenu" ukoliko je potrebno.

Jovan: ko zakazuje Savet roditelja?
Sanja: pa predsednik Saveta roditelja. On zakazuje, u terminu u kom se dogovara sa školom.
Maja: on treba da bude inicijator, da pozove školu...
Jovan: on treba da pozove školu... A ne poziva zato što mora da se reši ovo sa udžbenicima...
Maja: šta sa udžbenicima?
Sanja: Jovane čekaj, mogu ja da pozovem u krajnjem slučaju... (EB, kancelarija PP službe)

Maja: Zamena za treći čas nam treba jer Olivera mora kući...
Sanja: naći ću ja... (EB, kancelarija rukovodstva)

Još jedan primer ilustracije pomoći Jovanu odnosi se na situacije kada mu Sanja pomaže da se pripremi za veća. Tada, ona sa njim prolazi tačke dnevnog reda i skreće mu pažnju na ono što je važno da ne propusti ili na element koji nisu potrebni te ih može isključiti.

Sanja: šta ćeš za veće? Šta ćete za Veće?
Maja: ćemo...
Jovan: ćete...
Sanja: moraš da im kažeš ovo za roditelje iz Pravilnika.
Jovan: ja sam svašta nešto podvukao...
Sanja: ne treba to drugo, to već znaju. (EB, kancelarija PP službe)

Takođe, Sanja će ga i suptilno podsećati na neke korake ukoliko ih propusti - poput toga da predstavi zamenicu na Savetu roditelja.

Predstavljanje pomoćnika direktora - Sanja šalje Jovanu papirić da ga podseti da predstavi Maju. (EB, sastanak Saveta roditelja)

Najvažnije, Sanja će Jovanu davati savete a koji su u skladu sa normama sistema, pogotovo kada on pokazuje tendenciju da postupi suprotno. Primer jedne takve situacije zabeležen je vezano za normu „štitimo jedni druge", kada Sanja poziva Jovana da postupi u skladu sa datom normom - „moraš" da odgovoriš, „ne možeš da izbegavaš".

Sanja: Jovane ne možeš da izbegavaš, reci Nini da primi ove iz Ministarstva, napali su našeg člana kolektiva. (EB, kancelarija PP službe)

Sanja je upoznata sa svim temama koje su aktuelne kod Jovana - sa svim zadacima i brigama koje on ima. Ona pokazuje kognitivnu empatiju spram Jovana, nastojeći da problem sagleda iz njegovog ugla. Istovremeno, ona pokazuje empatijsku brigu, opaža Jovanovu uznemirenost i paralelno sa tim i sama je u stanju ličnog distresa, uznemirena je zbog opažene Jovanove uznemirenosti. Jedna ilustracija prethodno opisane karakteristike funkcionisanja Sanje u odnosu sa Jovanom data je u isečku ispod.

Sanja: Stigla je mera da se rasformira Savet roditelja, to je mera od inspektora... On se plaši te mere... Kad je on dobio sve glasove i jednoglasno ŠO... Uveče je Savet roditelja krenuo da piše... I oni su se tu bunili... A sad se bojim da ne shvate da je to njegova odluka... (NR, kancelarija PP službe)

Važna tema koja će biti posebno obrađena kod Jovana jeste njegov odnos sa pomoćnicom. Kao što ćemo videti, u ovom odnosu dolazilo je do konflikata, pri čemu je važnu ulogu u njihovom ublažavanju/rešavanju imala Sanja. I na ovaj način, uzimajući ulogu medijatora u sporu, Sanja pomaže očuvanje novoformirane rukovodeće strukture.

Sanja: On je došao juče posle tog njihovog zajedničkog bivstvovanja i mnogo se loše osećao zato što misli da Maja to ne zaslužuje... I toga sam se setila, kad mi kažemo, ajde lako ćemo... Setila sam se da je i Bjelogrlić pričao za svog kompozitora... I kaže: „nemoj da kažeš lako ćemo, nego u redu, to je baš naporan posao"... I to me je podsetilo... Kad ti kažeš „lako ćemo", on misli da ti neozbiljno pristupaš radu...
Vesna: da, on to gleda drugačije, pa sam prestala to da pričam... Kad ja kažem: „ajde Jovane lako ćemo"... „Da, tebi je uvek lako, ti pojma nemaš i ne znaš ništa"...
Sanja: da, kakva priča... Ali Vesna i ja smo preživele...
Vesna: mi smo tampon... Znaš ono kad u dušeku imaš... Jedan, drugi, treći, peti, pa pena...
Sanja: mi smo memorijska pena...
Vesna: mi smo memorijska pena čoveče... (NR, kancelarija PP službe)

Na prethodno navedeno naslanja se i tema „zaštite" Jovana od događaja koji mu mogu izazvati dodatan stres. U primeru je dat ispod, naveden je deo interakcije između Sanje i pomoćnice direktora, kada je u pitanju dopis za roditelje. Važno je obratiti pažnju da Sanja koristi humor kada govori o elementima koji su u funkciji zaštite Jovana. Humor u ovom slučaju možemo interpretirati kao manifestaciju sekundarne kontradikcije na relaciji između pravila i podele rada. Jovan, kao direktor sistema biva „pošteđen" zadatka koji je u domenu njegove nadležnosti (interakcija sa roditeljima), a zbog opterećenosti drugim zadacima.

Maja: šta treba tu da stoji... Znači redosled obraćanja, to prvo, da ne kucaju direkt... Da se prvo obrate odeljenskom starešini, predmetnom nastavniku, a onda sa PP službom ukoliko ne uspe da reše... A direktora nećemo ni pominjati da je tu...
Sanja: njemu da se ne obraćaju ukoliko nisu lepe vesti (smeh). (EB, kancelarija PP službe)

Takođe, u ovom delu, možemo se vratiti na primer koji je prethodno dat i interpretiran u sklopu Sanjine pomoći Jovanu tokom priprema za Veće. Obratimo pažnju na sledeći deo interakcije iz te sekvence.

Sanja: šta ćeš za Veće? Šta ćete za Veće?
Maja: ćemo...
Jovan: ćete... (EB, kancelarija PP službe)

Direktor počinje da biva isuviše naviknut na pomoć od strane Sanje, čemu Sanja pokušava da pruži otpor i vrati interakciju na nivo formulisanog skripta, a u skladu sa njihovim pozicijama u sistemu. Sanja upotrebljava konstrukciju „šta ćeš" čime odgovornost stavlja na njega. Potom se koriguje, pa kaže „šta ćete", uključujući sada i pomoćnicu direktora. Sa ovom konstrukcijom, pomoćnica se poravnava. Međutim, direktor potom upotrebljava konstrukciju „ćete", čime isključuje sebe iz datog zadatka i poziva Sanju i pomoćnicu da na njega odgovore. Ovakve jezičke konstrukcije množine, kao i prethodni primer u kom je upotrebljen humor, mogu biti interpretirane na istovetan način - ovde možemo uočiti da data konstrukcija predstavlja sekundarnu kontradikciju pravila i podele rada.

Sanja u ulozi rukovodioca sistema

Niz aktivnosti u kojima se Sanja angažuje upućuju na to da se ne radi samo o akteru koji krši skript u pogledu svojih nadležnosti, već o akteru koji se kroz dato kršenje pozicionira kao rukovodilac sistema. Najupečatljiviji set aktivnosti odnosi se na one kojima ona aktivnosti drugih aktera usmerava. Sanja kao svrhu sistema vidi dobrobit učenika, te se angažuje u nizu aktivnosti kojima podupire izgradnju datog motiva i kod drugih aktera, sa ciljem izgradnje kolektivnog motiva sistema.
U sklopu obrade drugih elemenata sistema, dati su različiti primeri koji podupiru ovu tezu. Pa tako recimo, imali smo situacije sa veća kada se pokrene diskusija oko izricanja mere za nekog učenika. Sanja tada usmerava na kriterijum kojim treba da se rukovode u donošenju odluke - „nije svako dete isto" i treba imati na umu kontekst odrastanja datog učenika. U isečku ispod dat je primer takve jedne situacije. Naime, nastavnica Milica iznosi neprimereno ponašanje učenika koje kao takvo predstavlja razlog za smanjenje ocene iz vladanja. Obratimo pažnju na Sanjinu reakciju - ona ostavlja po strani ponašanja koja nastavnica iznosi i podseća nastavnicu na njegove porodične okolnosti. Potom, ona ne donosi sud samostalno i autoritarno, ona ne kaže „nemoj da predložiš smanjivanje ocene", već ona svoju poziciju gradi tako što podseća na kontekst, a potom odgovornost za predstavljanje predloga vraća nastavnici „ti sad predloži...". Ovakav jezički manevar ima važnu ulogu u ko-konstruisanju motiva delatnosti. Odnosno, upravo on ukazuje na ko-konstruktivnu prirodu procesa, nasuprot situaciju u kojoj bi motiv bio nametnut. I konačno, primetimo da se Milica, nakon opisanog manevra, povlači i odustaje od predloga za smanjenje ocene. Razmena između Ane i Sanje vezano za situaciju sa dečakom iz primera, vođena je i pre veća. Ponavljanje istog ciklusa razmene - problematično ponašanje - problematičan kontekst upućuje na krhkost uspostavljenog motiva sistema. Potrebno je podsećanje na njega, zato što se čini kao da nije u potpunosti internalizovan kod nekih aktera. Na deklarativnom planu se kod svih aktera javlja rečenica „ovde u fokusu dete", međutim, u različitim situacijama izvođenje implikacija date teze ostaje izazovno. Osim važnosti koje ponavljanje razmene ima za datu nastavnicu, ovakva aktivnost važna je za ceo sistem. Razmena se dešava javno, na veću, kada je ceo kolektiv prisutan, i upravo ovu njenu karakteristika možemo interpretirati kao čin koji deluje podsticajno na utvrđivanje i izgradnju zajedničkog motiva delatnosti.

> Milica: Ponaša se neprimereno na času, komentariše, leži na rancu, odbija, ustaje... dobacuje, priča, opomenut više puta...
> (...)
> Sanja: ti znaš bolje od odeljenskog veća, tako da... Nekako mislim da je važno... Što se tiče Stevana, samo da kažem da je on hteo da zove Centar za socijalni rad i ne moram ništa više da kažem. To kako se on ponaša, jasno je zašto se tako ponaša... Ti sad predloži da li misliš da u tim svim okolnostima treba da...
> Milica: mislim da su okolnosti takve da je sve jasno, tako da ja neću predlagati ništa dalje... (EB, sednica nastavničkog veća)

Još jedan sličan primer odnosi se na situaciju sa novim Pravilnikom o ocenjivanju, kada Sanja opet navodi „najbolji interes deteta" kao kriterijum za aktivnosti nastavnika, u ovom slučaju, donošenje mera za učenike.

> Sanja: da, i to po starom... Jer šta je tu važno... Ajde da ne oštetimo decu, u najboljem interesu deteta... Ranije mislim da je bilo blaže, ovo je kao u srednjoj školi... Mnogo je bolje sačekati... (EB, sednica nastavničkog veća)

U ovaj deo spada i primer situacije koja se odnosi na sastavljanje dopisa molbe za dodeljivanjem specijalnog defektologa i pedagoga. Podsetimo se, dopuna tekstu molbe koju Sanja unosi odnosi se upravo na jasno upućivanje toga da je angažovanje datih aktera potrebno zbog toga što učenici imaju potrebu za njima (ne zato što je to praksa koja je istorijski prisutna ili zato što je saradnja sa tim akterima bila prijatna, što je bio inicijalan set argumenata). Sanja dodaje ključnu dopunu, direktno povezanu sa motivom dobrobiti učenika: „samo da se naglasi da ima jako puno dece kojima je podrška potrebna..." (EB, kancelarija PP službe).
Isto tako, upečatljiva je prethodno detaljno obrađena razmena između nastavnice matematike koja „ne želi više da se troši" i Sanjine pozicije da je dužnost nastavnika da se učenicima bavi - „to su deca", a „biti nastavnik je poziv".
Drugi, posebno važan način preko kog Sanja ostvaruje svoju ulogu rukovodioca u sistemu odnosi se na podržavanja mehanizma rada „sastanci su svakodnevni". „Hiljadu naših razgovora... usput..." (NR, kancelarija PP službe) omogućava joj da bude u toku sa svim dešavanjima na nivou škole. Osim što je upoznata, prisutnost joj omogućava i da posreduje u konstrukciji odgovora na datu situaciju, i to opet, na poznati način, u smeru ostvarivanja dobrobiti učenika.

> Imamo sastanke, razgovaramo, mada za ovu školu inače specifično što se sve odvija i spontano, znači mimo tih sastanaka. Znači nije kad da mi razgovaramo samo na tom sastanku. (I-PN, Maja)

Zahvaljujući svakodnevnim sastancima, akteri grade znanje o istoriji sistema, ali i o karakteristikama aktuelnog funkcionisanja. U nekom smislu oni gotovo da formiranju jedinstven obrazac misaonog toka. Shodno tome, često ne dovršavaju rečenice ili su dovoljni samo pogledi da bi se razumeli. Ovakav način funkcionisanja aktera sistema za mene kao istraživača na samom početku ulaska u zajednicu bio je dosta izazovan. Bilo mi je potrebno vreme da naučim njihov „jezik" i da razvijem osetljivost za dekodiranje značenja koje neke situacije za njih imaju.

> Jovan: jesi poslala mejl?
> Sanja: poslali su na Nevenin mejl, pa ćemo sad to da uobličimo...
> Jovan: sve ovo za X [anonimizovano, ime roditelja učenika]?
> Lidija: kako čitaš misli!
> Istraživač: nisam razumela, šta se sada desilo? Ništa nije izgovoreno...
> Lidija: mi se vidimo, pa se pogledima sporazumemo. (EB, kancelarija PP službe)

Naredni set njen aktivnosti u kojima identifikujemo njenu agensnost odnosi se na situacije kada iznosi evaluaciju nekog elementa sistema. Nadležnost psihologa nije da bude „ponosna" na neki tim na nivou škole, niti da se bavi sastavom nekog tima. Upravo ove aktivnosti važne su za direktora škole, kao rukovodioca sistema - da vrši procenu različitih elemenata sistema, da identifikuje njihove jake i slabe strane i shodno tome radi na njihovom unapređenju. Sledeći citat ilustruje Sanju u poziciji onog ko procenjuje elemente sistema.

Sanja: baš sam ponosna na ovaj tim [misli na IOP tim], još dok je Branka bila tu, rekla sam joj da je važno da tu budu osećajni ljudi. (EB, kancelarija PP službe)

Na sličan način, naredni set takođe podrazumeva aktivnosti evaluacije, ali ovog puta spram instrumenata sistema. Opisana perzistentna kvaternarna kontradikcija sistema škole i sistema roditelja dovela je do toga da sistem škole u jednom trenutku osmisli instrument koji bi posredovao u odnosu sa roditeljima. Osim što je bila „upravljačka snaga" konstruisanja pomenutog instrumenta „da bude ubitačan", važno je da istaknemo i njen kritički odnos prema njegovoj primeni. Dakle, sastavljen je dopis za roditelje koji bi date aktere upućivao na set koraka koji je potrebno ispoštovati prilikom njihovog uključivanja u rad škole. Citat ispod ilustruje identifikovanu teškoću u primeni datog instrumenta koja se odnosi na njegovu prihvaćenost od strane ostatka kolektiva. Možemo primetiti da humor u ovoj situaciji ima funkciju nošenja sa identifikovanom tenzijom, a ujedno i ukazuje na njeno postojanje.

Lidija: problem je ako svako na svoj način...
Sanja: svako će na svoj način i da pročita...
(...)
Šale se... „Pročitati, snimiti i proslediti upravi"... (EB, kancelarija PP službe)

Prethodno smo opisali podržavanje i jačanje pravila koje se odnosi na kontinuiranu razmenu informacija na relaciji Sanja i drugi akteri. Slično tome, još jedan vid njene agensnosti uočavamo u regulaciji međuljudskih odnosa na nivou kolektiva. Naime, identifikujući značaj međuljudskih odnosa za sistem, Sanja razvija alatku „ispratiti situaciju". Ona traži saveznike u kolektivu koji bi datu alatku primenili, a kako bi se prikupili podaci o latentnim/manifestnim konfliktima koji eventualno postoje na nivou kolektiva. Još jednom, ovakve aktivnosti - i bavljenje međuljudskim odnosima i konstrukcija instrumenta, ne samo da prevazilazi njenu ulogu, već bi trebala da bude karakteristika rukovodioca sistema. Takođe, važno je imati u vidu da se Sanja u ovakvim aktivnostima ne angažuje sporadično, nego da su one stabilno prisutne. „Ispratiti situaciju" za aktere je dobro poznat alat.

Sanja: da li si dežurna danas? Htela sam da ispratiš onu situaciju... Da vidiš da li smo u pravu ili ne... Za Dušicu...
Vesna: pa ne znam... To mogu sutra... Kad je ona sa mnom... Ovo je onaj stari raspored... Pa proći ću ja sad tamo... Ne moram da trčim...
Sanja: ali nema logike... Ti si pričala sa njom... Nešto mi promiče... (EB, kancelarija PP službe)

Posebno zanimljiva forma agensnosti Sanje beleži se na nivou verbalnih razmena sa drugim akterima. U ovom domenu identifikovana su tri različita seta ponašanja. Prvo, akteri traže od Sanje dozvolu. Recimo, jedna takva razmena zabeležena je tokom jednog veća, kada je nastavnica Milica od Sanje tražila odobrenje da napusti veće zbog drugih obaveza.

Milica: jel mogu da idem?
Sanja: može... (EB, sednica nastavničkog veća)

Drugi set ponašanja koji je identifikovan odnosi se na prestanak priče drugih aktera kada Sanja govori. Sanja pritom ne povisuje ton, niti traži od ostalih da se utišaju. Kada ona počne da govori, ostali ćute. Sa jedne strane, ovakva reakcija ovakva reakcija kolektiva odgovara normi sistema „međusobno poštovanje i uvažavanje". Međutim, ona je upadljiva s obzirom da stoji u kontrastu sa reakcijom ostalih aktera na govor direktora. Navedeni kontrast u reagovanju možemo stoga interpretirati kao diskurzivnu manifestaciju sekundarne kontradikcije na relaciji pravila i podela rada.

> Jovan: prema novom pravilniku...
> (nastavnici u glas)
> Jovan: prema novom...
> (nastavnici u glas)
> Jovan: prema novom... opomena...
> Petra: opomena ništa...
> Sanja: mislim da treba sačekati... (svi ćute) Da bude po starom... Pa posle kad prođu roditeljski onda ćemo... (EB, sednica nastavničkog veća)

Treći set ponašanja, takođe je vrlo zanimljiv, a tiče se usvajanja i upotrebe istovetnih konstrukcija na nivou kolektiva. Primera radi na nivou kolektiva ustalio se argument koji je potekao od Sanje a vezano za izbor Jovana kao novog direktora škole. Upadljivo, različiti akteri upotrebljavaju istu formulaciju „on je dobar čovek". Slično imamo i sa konstrukcijom da je moguće osećati različite emocije ili „ko gubi ima pravo i da se ljuti" ali da „nisu sva ponašanja dozvoljena" koja se upotrebljava prilikom razmatranja kako ponašanja učenika, tako i zaposlenih u školi.

I konačno, i sama Sanja u nekoj meri ima osvešćenu svoju poziciju u sistemu. Recimo, u opisanoj situaciji sa izborom učenika generacije, nakon upućenih zamerki na rad komisije, Sanja vrši kontrolu i ponovni obračun poena za kandidate. Tom prilikom dolazi do upotrebe formulacija čiji je smisao „moram ja da to uzmem da uradim da bi bilo kako treba". „Moram ja" u značenju toga da od nje posebno i njenog angažovanja zavisi izvršavanje datog zadatka, a kada to ukrstimo i sa drugim aktivnostima, značenje možemo da generalizujemo na ceo sistem i delatnost sistema.

Ovakav ekstremni poremećaj skripta ima svoje implikacije i po Sanju i po sistem. Kada je u pitanju Sanja, ono što uočavamo odnosi se na kašnjenje sa izvršavanjem zadataka koje ima kao psiholog škole. Naime, da bi ispunila zadatke (ili potpomogla ispunjavanje) koji su predviđeni za poziciju direktora škole, Sanja svoje zadatke, koji su predviđeni za poziciju psihologa škole, tretira kao zadatke drugog reda prioriteta. Shodno tome, dolazi do kašnjenja u izvršavanju datih zadataka. Tako na primer, zabeleženi su njeni komentari vezani za kašnjenje u sastavljanju zapisnika sa sastanka tima za inkluziju, kao i komentari vezani za kašnjenje u pregledanju testova koji se koriste prilikom upisa budućih prvaka (EB, kancelarija PP službe). Drugo, ovakvo odstupanje od skripta, odnosno izostanak preuzimanja zadataka koje pozicija rukovodioca sistema nosi od strane direktora i prepuštanje zadataka psihologu škole, znači prekomernu oslonjenost na psihologa škole. To jest, ona biva pozicionirana kao akter od izuzetne važnosti za sistem, ali sa druge strane, njen privremeni ili trajni odlazak iz sistema doveo bi potencijalno do velike rupture u funkcionisanju sistema.

Konačno, važno je razmotriti i odnose ostatka kolektiva spram ustanovljenog poremećaja skripta. Za sada, kako se čini, akteri prihvataju dati poremećaj skripta i sa njim su saglasni. Ostaje otvoreno pitanje daljeg razvoja ovog odnosa, to jest da li datu toleranciju kolektiva možemo interpretirati u

kontekstu kognitivne empatije kolektiva spram direktora, izazovnosti pozicije u kojoj se nalazi i potrebnog vremena za prilagođavanjem na zadatke koje pozicija nosi. I ako je to slučaj, da li bi to onda značilo i naknadno javljanje otpora od strane kolektiva spram datog poremećaja skripta ukoliko on potraje.

Rezime i zaključci

Sanja je akter koji je u sistemu formalno pozicioniran kao psiholog škole. Rekonstrukcijom njene istorijske putanje u sistemu, identifikovali smo dve linije promena koje su povezane sa njenim bivanjem u sistemu.

Prva promena odnosi se na način rada PP službe. Sa Sanjinim dolaskom, rad sa grupama i „nastup u javnosti" zamenjuje individualni rad, a psiholog više nije neko kod koga učenici dolaze po kazni, već neko koga vide kao resurs u nadvladavanju teškoća sa kojima se suočavaju. U ovim promenama vidimo začetke onoga što će tokom prikupljanja podataka biti identifikovano kao osnovna svrha delatnosti sistema, a to je dobrobit učenika. Za vreme Branke, kao snažno pozicioniranog rukovodioca, dobrobit učenika jeste jedna od komponenti, kako se čini, koje oblikuju delatnost, ali ne i glavna. Tek sa Brankinim povlačenjem, objekat se sužava, i motiv se oblikuje u dobrobit učenika.

Druga promena jeste Sanjina pozicija u sistemu, a koju povezujemo sa promenama u strukturi rukovodećeg tima. Najpre dugogodišnja direktorka napušta sistem, zatim imamo period rukovođenja v.d. direktorke i konačno period početka Jovanovog rukovođenja sistemom. Na osnovu prikupljenih podataka, čini se da je Sanja imala ključnu ulogu u organizovanju otpora prema praksama v.d. direktorke, kao i u izboru Jovana za novog direktora. U nadležnosti nosioca otpora, možemo primetiti naznake rukovodećeg delanja u sistemu. Dolaskom Jovana, kao aktera izabranog od strane kolektiva na poziciju direktora, zbog niza specifičnosti, kako ćemo videti u narednom odeljku, njegovo zauzimanje pozicije je pre svega formalno. Sanja, kao što smo videli u ovom poglavlju, de facto preuzima niz nadležnosti rukovodioca sistema: ona usmerava aktivnosti drugih aktera, evaluira elemente i instrumente sistema, reguliše međuljudske odnose i doprinosi očuvanju novoformirane rukovodeće strukture, štiteći na taj način stabilnost sistema. Ovaj poremećaj skripta manifestuje se kao sekundarna kontradikcija između pravila i podele rada. Ona je vidljiva i na diskurzivnom nivou: u humoru, jezičkim konstrukcijama množine i u različitom reagovanju kolektiva na Sanjin i direktorov govor.

Kada razmatramo motiv delatnosti sistema u aktuelnom funkcionisanju - dobrobit učenika, možemo primetiti da je on u velikoj meri oslonjen na jednog aktera, Sanju. On nije stabilan deo strukture sistema, u smislu procedura i instrumenata. Na deklarativnom nivou svi akteri navode da je „ovde u fokusu dete". Međutim, u svakodnevnim situacijama, taj princip je potrebno je ponavljati, pri čemu to ponavljanje najčešće dolazi od Sanje. Obratimo pažnju da je sličan obrazac zabeležen i kod Branke, kada su pravila sistema izvođena iz njenih aktivnosti. U meri u kojoj je Sanja snaga sistema, ona je i njegova slabost. Sanja kasni sa zadacima psihologa, sistem je prekomerno „oslonjen" na nju, a njen odlazak bi mogao da dovede do rupture u funkcionisanju. Kolektiv, kao i sama Sanja, ovaj poremećaj skripta za sada prihvata, kao deo trenutnog modela rada, dok pitanje njegovog daljeg razvoja ostaje otvoreno.

6.3.2.3. „Znam da bih to trebala da radim, a ne radim": pedagog između saglasnosti sa objektom i izostanka participacije u delatnosti

Nevena je pedagog škole preko 20 godina i istaknuti je član sistema. Ona je neko ko uživa poštovanje među članovima kolektiva, a njene aktivnosti usklađene su sa pravilima sistema i jasno usmerene na ostvarivanje motiva delatnosti. Kao akter sa dugim radnim stažem, ona je neko ko je u sistemu bio tokom celokupnog perioda rukovođenja bivše direktorke, ali i generalno, tokom svih mapiranih kritičnih trenutaka za sistem. Sveukupno, njene aktivnosti, i istorijski i aktuelno, usklađene su sa motivom delatnosti sistema. Isečak u nastavku ilustruje značenje pomenute usklađenosti istorijski.

> Istraživač: kako je vama bilo dok je Branka bila direktor?
> Nevena: dobro... Mi smo se razumele, imale smo isti pristup porodici i problemima, lako smo se razumevale... Taj pristup vrednostima... I kad nismo pričale mi smo znale da je to ono što treba da radimo i ona i ja... Dugo sam ja bila u Školskom odboru... I tada sam i rekla, negde pred kraj... Mi i kad nismo ništa govorile, mi smo se razumele, znale smo, jer je vrednost kojoj težimo ista... (NR, kancelarija PP službe)

Upravo zbog dugogodišnjeg bivanja u sistemu, Nevenina perspektiva je značajna u pogledu istorijsko-genetičke analize sistema, o čemu će biti reči u nastavku teksta. Nakon toga, biće data analiza njene pozicije u sistemu iz aktuelno-empirijskog ugla.

<u>Nevena kao glas istorije i analitičar trenda</u>

Poziciju Nevene možemo interpretirati kao nekoga ko ima znanje o istoriji sistema, ko je čuvar tog znanja i figurira kao podsetnik na istoriju. Pa tako, Nevena je jedan od izvora informacija koji se odnose na „zlatno doba" škole - perioda kada je škola puno radila na ostvarivanju kvaliteta.
U skladu sa ovim, Nevena ima znanje i o praksama koje su ranije postojale, a sada više ne. Jedna takva praksa tiče se formiranja organa vršnjačkog tima koji bi imao ulogu u dodatnoj podršci prevencije nasilja u školi.

> Istraživač: A pomenuli ste vršnjački tim, njega čini po jedan učenik iz svakog razreda?
> Nevena: dva... Retko kad ima iz petog razreda, oni su nesnađeni... Davali smo nastavnicima da procene, ali i mi znamo - da ima empatiju, da je rečito, da ume da prenese znanje, da bude medijator... I onda se oni dogovore... Imali smo jednom nedeljno... A imali smo i posluženje, baš je bilo...
> Istraživač: a uključivali ste i neku decu koja imaju potrebu za dodatnom podrškom, poput Stevana?
> Nevena: da, i dobro je to na njih uticalo... Svi oni imaju, ali su ugušeni... (NR, kancelarija PP službe)

Još jedan primer prakse koja se „izgubila" odnosi se na promenu u sistemu rada PP službe. Pa tako, za raniji period bilo je karakteristično to što je PP služba više vremena bila „u učionici", naspram trenutne prakse koja podrazumeva kancelariju PP službe kao njihovo primarno mesto bivanja. Ova promena povezana je sa promenom psihologa škole.

Istraživač: sve ste radile zajedno?
Nevena: sve... I tada smo imale više nastupa u javnosti, više smo išle na roditeljske, više imale ČOS-eva, radile građansko... Mi smo bile prve koje smo učile za građansko, išle smo na seminar... Više smo nekako bile u učionici... Puno tema smo obrađivale... (NR, kancelarija PP službe)
(...)
Nevena: sa Sanjinim dolaskom smo se vratile više na taj individualni... Sanja je tu nekih deset godina... (NR, kancelarija PP službe)

Osim faktora koji se odnosi na dolazak novog psihologa, pominje se i društveni događaj, pandemija korona virusa koja je uticala na promenu praksi.

Nevena: korona nas je potpuno izbacila iz tih... A onda je posle korone bilo više tih pojedinačnih slučajeva roditelja i dece koji su tražili razgovor... Oni su imali potrebu za razgovorom... Ali bih opet ja da to bude sveobuhvatnije. (NR, kancelarija PP službe)

Nevenini iskazi upućuju nas na to da je vremenom PP služba promenila model rada, pri čemu Nevena nije sasvim sigurna oko opravdanosti novog modela. Ranija forma rada se vidi kao poželjnija, što Nevena implicitno navodi, kako ćemo videti kasnije, ali je nova forma ona koja je prisutna.
Pored opisanih praksi koje se odnose na rad PP službe, Nevena je glas istorije i kada su u pitanju prakse sistema škole, ali i odnosa sistema škole i drugih sistema.
Nevena je neko ko sistem podseća na višeglasje, pa tako recimo da su i ranije postojale situacije kada nisu svi nastavnici bili saglasni sa pristupom podrške učenicima sa razvojnim teškoćama. Ne samo da podseća na višeglasje, Nevena je izvor znanja i o strategijama koje su tada korišćene kako bi se data situacija razrešila.

Nevena - Sanji: sećaš li se X [anonimizovano, prezime učenika]? On isto nije mogao da bude ocenjen i onda direktorka pokupi sve nastavnike u zbornicu i dovede dete u tu zbornicu da ga tu ispitaju... (EB, kancelarija PP službe)

Slično, kada je donet novi Pravilnik o ocenjivanju učenika koji posreduje postupanje nastavnika u odnosu sa učenicima, Nevena je i sada glas istorije koji ukazuje na važne razlike koji novi Pravilnik donosi, a koje se kreću u smeru od kolektivnog donošenja odluke ka individualnom.

Nevena: meni se samo nameće jedna misao - nastavnik može da da ocenu iz svog predmeta bez konsultacija sa bilo kim... A ocenu iz vladanja ipak treba da daju u konsultaciji sa svim nastavnicima koji predaju tom detetu... mislim da veće treba da odluči...
Petra: slažem se...
Nevena: kod nas je i za četvorku veće glasalo... (EB, sednica nastavničkog veća)

Svi ovi primeri ilustruju kako sistem teži da očuva ranije izgrađene prakse rada.
Osim što ukazuje na razlike u funkcionisanju sistema nekad i sad, Nevena takođe zauzima i odnos prema datim promenama, iznoseći evaluativni sud - sada je „manje nego što je bilo" i „nije dobro

ovako kako je sad". Sveukupno, uočeni trend promena o kojima saznajemo od Nevene možemo interpretirati kao regresiju - dolazi do gubitka praksi, agensnost opada.
Jedna od najupečatljivijih regresivnih promena sistema na koju Nevena ukazuje je rad na profesionalnom usavršavanju nastavnika. Ranije je bilo puno seminara, a sada su oni dosta retki.

> Nevena: Ranije smo imali mnogo seminara... Bio je Ranko Rajović i Uroš Petrović... Bio je jedan seminar o asertivnosti... Sve ovo za nastavnike... Imali smo to pre korone... Kad negde čujemo da je neki seminar dobar, mi onda te ljude pozovemo kod sebe... A onda sam ja taj deo prenosila na đake... I bilo je tu lepih radionica sa njima... Kako da sebe zaštite na jedan fin način, a toga je bilo i u seminaru za osnaživanje porodice, kako da se deca odupru vršnjačkom pritisku... (NR, kancelarija PP službe)
> (...)
> Nevena: sada je usavršavanja nastavnika mnogo manje nego što je bilo... Kad su krenuli na ovo onlajn, to je izgubljeno, tu nema priče... Mi smo ranije imali stvarno puno seminara, puno... Branka je davala tu informaciju kad pravi ove izveštaje... (NR, kancelarija PP službe)

Ključna regresivna promena o kojoj Nevena izveštava možemo interpretirati kao gubitak agensnosti aktera. Od toga da su akteri ti koji su inicijatori aktivnosti, oni su sada postali neko ko odgovara na aktivnosti drugih, oni samo „odgovaraju na pritiske". Uočeni smer promene, kako možemo primetiti važi i za PP službu (npr. u kontekstu podeljene odgovornosti nastavnika i PP službe za rešavanje situacija između učenika), ali i za sistem (npr. u kontekstu odnosa sa sistemom roditelja).

> Istraživač: Nevena, primetila sam da je malopre bila Petra da se konsultuje, pa sad ova studentkinja da joj pomognete, Vi svima pomažete...
> Nevena: ali to je ometajući faktor... Što mi ne radimo kako smo zamislili... Isuviše je to iz učionice prebačeno na nas... I nisam o tome ranije razmišljala, nego ono juče kad si me pitala... Nijednog minuta mi nismo slobodni, sve nam se čini da je goruće, a i mi tako posmatramo... Čim je neki sukob, mi mislimo to može da se produbi, ako ne učestvujemo, ako se ne uključimo... A kako to nije bilo ranije, ne razumem... Šta je bilo ranije, pa nismo imali ovoliko naših reakcija... Da je to sve važno... I kad je god neka situacija, mi smatramo da je vrlo važno da se uključimo... Kako se to ranije rešavalo... Imali smo više vremena... Mi smo često išli van škole... A ja ne mogu sad do pošte da stignem da odem, da li će nešto biti, da li će se nešto desiti... (NR, kancelarija PP službe)

> Nevena: ne vidi se šta se radi... Vide samo pojedinci koji dođu i imaju dobit od toga, ali ne i svi... I ovo je ovako dobro, ali ne obuhvata se veći broj dete... (NR, kancelarija PP službe)

> Nevena: ja sam u svim odeljenjima četvrtog razreda držala organizaciju slobodnog vremena kod kuće... Pa sam radila radionice sa njima, kako da se organizuju šta je vazno... Odavno ih nisam držala... Druge stvari su me preplavile... Nikako da se istrgnem iz ovih dešavanja koja se nameću, koja ti ne daju da ti planiraš i radiš... Mada bi to trebalo stopirati... Ne možemo mi da radimo kako nam se nameću stvari, nego mi da imamo svoj plan koji pratimo... To je bilo nekad bolje. Može i sad, nije problem... Ali toga ima sve manje... Ne stižemo one planove koje zamislimo da realizujemo... (NR, kancelarija PP službe)

> Nevena: mi samo odgovaramo na pritiske, borimo se; ne možemo ovako da nastavimo. (NR, kancelarija PP službe)

Nevena kao akter podrške delatnosti sistema

Nevena je akter čije su aktivnosti dosledno poravnate sa svrhom sistema. Videli smo to u uvodnom delu u isečku koji ilustruje njen odnos sa prethodnom direktorkom sa kojom se razumela i kad „nisu ništa govorile" (NR, kancelarija PP službe). Istovetan obrazac pronalazimo i u odnosu sa bivšim psihologom, a koji ilustruje isečak ispod.

> Nevena: A znaš kako je bilo ranije, na aktivima, uvek zajedno mi - a oni svi kao blago vama... A mi smo stvarno istom dušom disale... (NR, kancelarija PP službe)

Podrška Sanji od strane Nevene je takođe prisutna. Videli smo je u primeru interakcije sa nastavnicom matematike koja „ne želi više da se troši", kada Nevena prati Sanjine reakcije i poziva na konstruisanje perspektive o učenicima kao nekoga koga treba razumeti i pružiti podršku. Slično tome, drugi primer koji možemo izdvojiti odnosi se na situacije sa nastavničkih veća, posebno one delove koji se tiču razmena nastavnika vezano za vladanje učenika. Sanja tada, kako se sećamo, poziva na individualizovan pristup svakom detetu i uvažavanje njegovog konteksta, a Nevena se svojim aktivnostima poravnava sa tim. Sledeći citat je ilustracija Nevenine rečenice koja je usledila nakon Sanjinog iskaza „ajde da ne oštetimo decu, u najboljem interesu deteta... (EB, sednica nastavničkog veća)".

> Nevena: nama je cilj da se radi u najboljem interesu deteta, da se ponašanje popravi... To nam je cilj svega ovoga što radimo... (EB, sednica nastavničkog veća)

Obratimo pažnju kako Nevena koristi istu jezičku konstrukciju koju je upotrebila Sanja - „u najboljem interesu deteta".
Posebno su važne one aktivnosti kojima ona pokazuje pripadnost i usklađenost sa sistemom, a kada su u pitanju tenzije u odnosu sa drugim sistemima, kao što su sistem roditelja i sistem inspekcije. Sledeći isečci odnose se na deo njenih navoda tokom jednog nastavničkog veća, kada je isticala tezu o važnosti preoblikovanja odnosa sistema škole i sistema roditelja - od nekoga ko nadzire rad škole, do nekoga sa kim škola sarađuje u reprodukciji zajedničkog objekta.

> Nevena: To je nešto na čemu ćemo raditi sledeće godine... I bože zdravlja, neku školu roditeljstva... Ona nam je kamen spoticanja, znate da nam je u radu sa decom i roditeljima to neka slaba karika i da bi trebalo da vratimo vaspitnu ulogu škole, ne da je vratimo, nego da je vraćamo, ne može se to odjednom vratiti. (EB, sednica nastavničkog veća)

> Nevena: Roditelji su ophrvani raznoraznim informacijama o vaspitanju decu, ali mislim da su pored roditelja, najkompetentniji škola - škola koja prati njihovu decu, usmerava. Bilo bi dobro da se vrati to poverenje roditelja u školu i da nekako, kao što smo i ranije, vratimo

ulogu škole, i nadam se da ćemo uspeti u tome, to nam je cilj i želja. (EB, sednica nastavničkog veća)

Reči spram dela - izostanak agensnosti pedagoga

Rezultati analize nedvosmisleno potvrđuju usklađenost Neveninih aktivnosti sa delatnošću sistema. Međutim, ono što možemo primetiti je da je njena uloga pre „dekorativna", uloga podržavajućeg aktera, no što se radi o ulozi koja je agensna. Ona nije akter sistema koji sada inicira, modifikuje ili razvija delatnost. Odnosno na vrednosnom planu postoji poravnatost sa motivom delatnosti, ali na planu aktivnosti izostaje participacija u delatnosti. Primera radi, tokom sastanka veća, Neveni će biti dodeljena uloga onoga ko izveštava o uspehu i vladanju učenika na nivou škole. Ovo je uloga koja se interpretira kao „dekorativna" iz razloga što je dato izveštavanje na nivou automatizovane operacije. Ona datim izveštavanjem ne izvodi aktivnost koja na neki način doprinosi ostvarivanju ili utvrđivanju sistema delatnosti. Sem toga, izveštavanje na ovaj način je zadatak koji bi mogao biti dodeljen bilo kom drugom akteru.

Jovan: Druga tačka dnevnog reda uspeh i vladanje na preseku stanja na kraju tromesečja. Uspeh i vladanja će sumirati Nevena.
Nevena: prošla su veća i ja ću sumirati uspeh po razredima i kasnije na nivou škole kakav je uspeh, vladanje i izostanci. (EB, sednica nastavničkog veća)

Međutim, ono što je važnije, analiza pokazuje da je ona odstupila od vršenja uloge koja joj je u sistemu propisana, te da je usmerena na zajednički problem. Nevena prihvata „psihološki" deo rada PP službe, ali izostavlja od obavljanja svog, „pedagoškog" dela. Nevena je, kako bivši psiholog za nju kaže „najbolji psiholog među pedagozima" (NR, kancelarija PP službe). Njena nadležnost, a koja se odnosi na bavljenje nastavnim procesom ostaje zanemarena. Sekundarna kontradikcija između zajednice i podele rada biva prisutna - „psihološki" deo pokrivaju dva aktera, pri čemu „pedagoški" deo ostaje nepokriven. Interesantno je da ova kontradikcija nije eksplicirana u odnosu između Nevene i Sanje.

Nevena: Mene je uvek više zanimao taj psihološki deo, nego pedagoški, nastava i to..., Više volim taj odnos sa detetom, kako funkcioniše, razmišlja..., a taj deo nastavnog procesa me nikad nije zanimao... (NR, kancelarija PP službe)

Nevena: da, nikad me nastava nije zanimala, a ne treba to tako da bude... To da kontrolišem kako nastavnik radi, da li je pripremio planove, kako se obraća deci... Taj deo...
Istraživač: jel to radi Sanja sad?
Nevena: sad to niko ne radi...
Istraživač: a jel treba?
Nevena: treba, to treba pedagog da radi... Da vidi kako se nastavni proces odvija, da vidi kako deca usvajaju znanje, da vidi kako nastavnik prenosi, kako se njima obraća... Treba... (NR, kancelarija PP službe)

I deo koji smo prethodno opisali, a koji se odnosi na prestanak sa nekim praksama, relevantan je i za ovaj segment. Naime, radionice za nastavnike i učenike koje je ranije držala, sada već dugo vremena nije organizovala.

> Nevena: Baš sam nezadovoljna svojim učinkom i onda se pitam šta je... Tu je puno materijala, što sam nekad radila... I organizacija slobodnog vremena... Tehnike efikasnog učenja... Ti materijali su dokaz da sam radila... (NR, kancelarija PP službe)

S obzirom da je Nevena ranije bila aktivna (npr. držala je radionice), a sada više nije, možemo primetiti da u ovom aspektu beležimo primarnu kontradikciju.
Jedan deo dokumentacije u pomenutim ormanima u kancelariji PP službe upravo su materijali koje je Nevena koristila za radionice koje je ranije držala. Jedan dan Nevena mi je date materijale dala na uvid. Ono što je primetno jeste da nisu sistematično organizovani, te da se dugo nisu koristili.

> Nevena: Evo ova radionica - kako deca uče... Pa smo radili profesionalnu orijentaciju... Pa psihometrijsku matricu sam radila... (NR, kancelarija PP službe)

> Nevena pokazuje svoje protokole posmatranja - kada je pratila napredovanje dece o čitanju. (EB, kancelarija PP službe)

Materijalni trag nekadašnjih Neveninih aktivnosti sada funkcioniše kao artefakt koji svedoči o kontradikciji (između alata i podele rada, jer alati postoje ali se ne koriste), a ne kao „živ" alat.
Izostanak njenih aktivnosti vidljiv je i u drugim delovima koji se odnose na funkcionisanje sistema, kao što je uzimanje učešća u podsticanju profesionalnog usavršavanja nastavnika, kao i učešće u procesu samovrednovanja koje se sprovodi na nivou škole.

> Istraživač: a nastavnici znači međusobno razmenjuju te savete?
> Nevena: trebalo bi, ali je to manje nego učitelji...
> Istraživač: a jel ih vi nekako podstičete na tu razmenu?
> Nevena: sada ne... Ranije sam išla na njihove aktive... Da vidim kako rade, pa stekneš utisak, a sada ne... I ja sam se umorila, a ne znam zašto... Nekako sam izgubila neku volju, i više je to, nego što sam se umorila... A ne znam što sam izgubila volju, ne znam šta se dešava... (NR, kancelarija PP službe)

> Nevena: ... I ono za samovrednovanje, znam da bih to trebala da radim, a ne radim... (NR, kancelarija PP službe)

Ona je podrška Sanji, ali ne u onom smislu da svojim aktivnostima doprinosi ostvarenje Sanjinih aktivnosti, već u smislu da ih ona na verbalnom nivou podržava. Nevena rečima daje podršku Sanji, a u realnosti, njene aktivnosti podrške izostaju. Njene aktivnosti nisu suprotstavljene Sanjinim aktivnostima, samo nisu prisutne. Na primer, tokom jednog nastavničkog veća, umesto da Nevena pozove kolektiv na kohezivnost a kada je u pitanju kvaternarna kontradikcija sa sistemom roditelja, ona tu aktivnost prepušta Sanji - „Sanja će reći nešto o tome". Ili, u drugoj situaciji, kada je zvonio telefon, Nevena ga je pružila Sanji, da se ona javi (EB, kancelarija PP službe).

> Nevena: dogovorili smo se da za neke učenike smanjimo broj časova... I to je to. Kasnije će Sanja reći nešto o tome koje su poteškoće sa kojima se susrećemo, šta ćemo preduzeti i kako da se obratimo roditeljima, kako da zadržimo svoje dostojanstvo, da i nama bude lepo dok radimo svoj posao, a i da imamo pomaka, da se naš rad vidi tako što ćemo i vaspitno i obrazovno delati na učenicima, ali obavezno u saradnji sa roditeljima. (EB, kancelarija PP službe)

Izostanak agensnosti Nevene možemo interpretirati kao sekundarnu kontradikciju između podele rada i objekta delatnosti. Na vrednosnom planu ona prihvata motiv delatnosti, ali na planu aktivnosti primećujemo da izostaju aktivnosti koje spadaju u domen njene nadležnosti i uloge u sistemu rada, a koje bi doprinosile ostvarivanju motiva delatnosti. Nevena je osvestila kontradikciju, i ona sama kaže „treba pedagog to da radi, treba".
Nevenin izostanak aktivnosti u nekim situacijama nanosi štetu funkcionisanju sistema. Recimo, zabeležen je jedan primer situacije konflikta među učenicima koje je Nevena uputila da se jave psihologu škole. Drugi takav primer koji možemo da izdvojimo odnosi se na popunjavanje dokumentacije. Umesto da ona „reši situaciju", Nevena je prepušta Sanji. Na ovaj način dolazi do dodatnog opterećenja poslom kod Sanje, što utiče na njenu efikasnost. Umesto da posao bude podeljen, Sanja nosi sva zaduženja. Ovo je posebno značajno, a zbog ostalih zaduženja koje je Sanja preuzela na sebe, odnosno uloge koju ona ima u sistemu.

> Učenik: pedagog Nevena nam je rekla da potražimo psihologa zato što se nešto desilo... Ja nisam njega udario, ali sam imao jaku želju da ga udarim... Kad da dođem... Jel možemo za likovno jer je to jedino onako, kako da to kažem crtanje... Imamo posle bitne lekcije iz biologije... I čos imamo na tu temu...
> Sanja: Ali ja imam testiranje, ne mogu da završim... Pa ne znam kako da rešimo... Ne mogu sada... Dođite za vreme likovnog... (EB, kancelarija PP službe)

> Sanja pretražuje papire.
> Sanja: znači to je slično ovom zapisniku, samo sam ga ja menjala, samo ne znam gde sam ga menjala... Ja sam zamolila Nevenu da mi ostavi sve to i ništa... (NR, kancelarija PP službe)

> Sanja: bila sam ostavila Neveni da završi... Pošto je ona pričala sa roditeljima... Ostavila sam da ona završi, ali ništa se nije završilo... Ništa novo nije dodala osim onog što smo pisale, ali dobro... (NR, kancelarija PP službe)

Direktno nanošenje štete funkcionisanju sistema zabeleženo je u situaciji kada je Sanja bila odsutna iz škole na nedelju dana, tokom kog perioda je Nevena izostavila da izvrši meru koju je naložio prosvetni inspektor. Neispunjavanje mera do predviđenog roka, potencijalno je moglo da dovede do dodatnih mera za školu.

> Sanja: Znači mi smo jurili da ove mere ispunimo i da ih Kristina pošalje, međutim nije... i to smo saznali tako što je ovaj inspektor zvao Jovana i prošao je rok i rekao da danas dolazi lično... a zašto nije poslala... onaj Program zaštite... njoj je Nevena poslala, a Nevena nije

videla da je ostalo nedovršeno... i mene je Nevena zvala u panici i rekla mi da joj traže to i da u onom izveštaju piše rečenica koji je nivo nasilja. I onda joj ja govorim... I onda nikako da se to završi... Ja joj napišem rečenicu kako treba... ona mi vrati. Ja kažem, izmeni onaj poslednji pasus, ne može onako, a ona izbriše... I na kraju nisu poslali. (NR, kancelarija PP službe)
(...)
Sanja: znači šta se desilo... na kraju ja uzmem i ispišem to kako treba da se izmeni i pošaljem. I u drugom razgovoru shvatim da je Nevena prvu verziju poslala da ide na ŠO. A znaš kakva je situacija sa ŠO... i ja kažem, molim te nemoj to, jesi videla da ima ono žuto da je ostalo... I ja kažem bolje izbriši, bolje da nema ništa ili izmeni taj deo... Ona je otišla i rekla Kristini stopiraj sve, čekamo da se Sanja vrati. To je suludo, i sa Kristinine strane i sa Nevenine. Ako inspekcija tebi traži neki rok... Kristina je to tako prihvatila... I ona nije ništa od onog ostalog što smo prikupili ona nije poslala... (NR, kancelarija PP službe)

Sumirajući prethodno opisane kontradikcije - kako na nivou samog elementa, tako i one između podele rada i zajednice, podele rada i objekta i alata i podele rada, možemo primetiti da su sve opisane kontradikcije za sada nerazrešene. Neveninu konstrukciju „izgubila sam volju, ne znam šta se dešava" možemo interpretirati upravo iz ugla akumulacije nerazrešenih kontradikcija. Neke od njih osvešćene su od strane samog aktera, ali na nivou sistema ne postoji njihova prerada i razrešenje, te Nevena koja je vrednosno poravnata sa motivom sistema sada biva pasivna i blokirana u daljim aktivnostima.

Rezime i zaključci

Poziciju Nevene sagledali smo spram elementa podele rada, odnosno nadležnosti koje u sistemu izvršava, ali i kao člana zajednice. Kako smo videli, kroz istorijski razvoj sistema, još od perioda bivše direktorke, Nevena je dosledno vrednosno poravnata sa motivom delatnosti. Kao akter koji ima dugogodišnje iskustvo bivanja u sistemu Nevena figurira i kao glas istorije. Ona je izvor znanja o praksama koje su nekada bile prisutne (poput recimo praksi rada vršnjačkog tima, rada PP službe, organizovanja seminara za nastavnike u školi). Istovremeno, ona je i evaluator trenda promena. Nevena kaže: „prakse su se izgubile", što upućuje na to da ona trenutno stanje vidi kao regresiju u odnosu na prvobitno. Ovakav trend promena, ne važi samo za sistem generalno, već važi i za nju, kao aktera sistema. Dok su ranije njene aktivnosti doprinosile ostvarivanju objekta delatnosti, one su sada retke ili izostaju. Pedagoški deo nadležnosti ostaje nepokriven, materijali (za radionice) postoje, ali se ne koriste, a podrška (Sanji) ostaje na verbalnom planu. Ključnu identifikovanu kontradikciju interpretiramo kao sekundarnu kontradikciju između podele rada i objekta delatnosti - Nevena je vrednosno poravnata sa motivom sistema, ali izostaju aktivnosti iz domena njene nadležnosti koje bi doprinosile njegovom ostvarenju. Na taj način, Nevena je istovremeno i dijagnostičar regresije sistema, ali i primer identifikovane regresije. Kontradikcija je osvešćena (i kod Nevene i kod Sanje i kod rukovodstva), ali se osvešćenost ne prerađuje u aktivnost menjanja.
U kontekstu razmatranja Neveninog povlačenja iz delatnosti, podsetimo se njenog iskaza: „ Isuviše je to iz učionice prebačeno na nas... Nijednog minuta mi nismo slobodni, sve nam se čini da je goruće". Opisana preopterećenost nalikuje preopterećenosti koju smo rekonstruisali u nalazima koji se odnose na rad bivše direktorke Branke. I u slučaju bivše direktorke imali smo obrazac koji je išao od preuzimanja velikog broja nadležnosti ka postepenom povlačenju iz istih. Shodno tome, pored

tumačenja povlačenja u sklopu individualnih karakteristika aktera (primetimo da je i psiholog Sanja izložena istim pritiscima, dok je njen odgovor sasvim drugačiji od Neveninog), njega možemo razmatrati i kao odgovor na strukturalne tenzije.

6.3.2.4. „Jesmo mi ovde fikusi?": Savet roditelja između savetodavne uloge i zahteva za odlučivanjem

Zakonom je predviđeno postojanje Saveta roditelja koji „svoje predloge, pitanja i stavove upućuje organu upravljanja i direktoru" (član 120, ZOSOV). Kada se analiziraju nadležnosti Saveta roditelja kako su definisane Zakonom, možemo identifikovati da se radi o organu na nivou škole čija je uloga podržavajuća, s obzirom da on treba da „učestvuje", „razmatra" i „predlaže". U nastavku teksta biće razmotreno kako se ove odrednice ispoljavaju u konkretnom funkcionisanju škole.

Za početak, vidimo da na nivou škole postoji zainteresovanost Saveta za uzimanje aktivnog učešća u radu škole.

> Sanja: zvao je X [anonimizovano, predsednik Saveta roditelja], oni bi još jedan Savet roditelja...
> Maja: jel imaju još jedan, jel imaju povoda?
> Sanja: pa kao za kraj školske godine...
> Maja: nikad to nije bilo...
> Sanja: On kaže: „vidite"... Ja kažem: „To je bio poslednji Savet"...
> Maja: ovo pred kraj godine je nešto što njih ne interesuje... Analiza uspeha...
> Sanja: ali to dobijaju na početku sledeće... Ne vidim uopšte... On kao „evo ovi moji na grupi"... Nekako mi stomak proradio... I ja kao mislim da stvarno nema potrebe i on meni „ajde vidi sa ovim tvojima"...
> Maja: ovi moji kažu da nema potrebe. (EB, kancelarija PP službe)

U isečku koji je dat u tekstu iznad vidimo da je predsednik Saveta zainteresovan za organizaciju i održavanje još jednog Saveta. Isto tako, možemo primetiti da takav zahtev nije prihvaćen dobrodošlo od strane školskih aktera. Zahtev za još jednim sastankom predstavlja devijaciju u odnosu na uobičajeni, planirani tok rada škole - u aktuelnoj školskoj godini već su održani svi sastanci sa Savetom koji su bili predviđeni. Budući da nije u pitanju redovan sastanak, dovodi se u pitanje šta je povod za njegovo organizovanje. Akteri (Sanja i Maja) ovaj poremećaj interpretiraju kao potencijalnu pretnju sistemu, što aktivira odbrambene mehanizme. Pitaju se šta može biti tema, zato što tema, kao što ćemo videti, nikad nije data na spisku tema, već se nalazi u tački „razno" i nju akteri treba da otkriju. Upečatljiva je Sanjina reakcija „stomak mi je proradio", kao diskurzivna manifestacija kritičnog konflikta. Ovaj afektivno snažan iskaz svedoči o izrazitoj nelagodi koju ona oseća spram Saveta roditelja. Sanjina reakcija sugeriše da ona Savet roditelja ne vidi kao rutinski sastanak (koordinaciju), već kao problemski prostor u kojem se oseća ugroženo od strane „onih drugih" (roditelja). Isečak takođe upućuje na normu sistema – „štitimo jedni druge", što možemo videti u tome kada Maja kaže – „ovi moji kažu da nema potrebe". Prelazak sa individualnog „ja" na kolektivno „mi", odnosno formiranje kolektivnog subjekta, javlja se upravo zbog pritiska koji osećaju, a kao vid zaštite koji im je potreban. Ovim činom, školski akteri koriste zajedništvo kao

instrument kojim odbijaju pritisak Saveta. S obzirom da „odbijaju pritisak", njen iskaz možemo interpretirati i kao i čin agensnosti sistema u postavljanju granica.
Organizacija Saveta roditelja, pogotovo kada je u pitanju dodatni, vanredni sastanak, predstavlja izazov.

> Maja: ali misliš da će biti ove nedelje, danas je utorak?
> Sanja: pa mislim da je kasno...
> Maja: onda za sledeću... (EB, kancelarija PP službe)

Roditelji koji će biti u Savetu, kao predstavnici odeljenja biraju se na roditeljskim sastancima. Međutim, zbog toliko izražene tenzije istorijski u odnosu na ovaj organ, i sama motivacija novih kandidata se dovodi u pitanje.

> Istraživač: a kako se biraju?
> Sanja: na roditeljskim sastancima kažu da treba da izaberu predstavnika Saveta roditelja... To neće niko... Ti koji se odmah jave to je pod znakom pitanja koja je njihova motivacija i misle da je to nešto bitno... (NR, kancelarija PP službe)

Raskorak, kako se čini, nastaje u razumevanju okvira uloge koju imaju u sistemu. Od predviđene podržavajuće uloge, roditelji nastoje da uzmu aktivniju ulogu. Pa tako, oni nastoje da uspostave poziciju tela koje donosi odluke i koje je u nekom smislu nadređeno školskim akterima, odnosno tela koje kontroliše rad školskih aktera, kome se akteri „pravdaju".

> Sanja: I onda su vrlo razočarani što nemaju uticaja... Oni su savetodavno telo... A oni bi hteli da imaju odluke u svojim nadležnostima... I onda to objasniti im... Svaki put se čita pravilnik, poslovnik o radu, objašnjava da nemaju pravo odlučivanja... „Pa šta smo mi ovde, jesmo mi ovde fikusi..." I onda je to baš nekako mučno... (NR, kancelarija PP službe)

> Sanja: ne znam šta im je tema... Možda ovo nasilje koje se desilo u subotu...
> Maja: koje nasilje...
> Sanja: pa ova X [anonimizovano, prezime člana Saveta roditelja]...
> Maja: čekaj, hoće oni svaku situaciju da rešavaju na Savetu roditelja?
> Sanja: oni to žele... Oni misle da na Savetu to treba da se razrešava... (EB, kancelarija PP službe)

Čitav sastanak postaje prostor u kom vlada tenzija oko uloga, pri čemu kulminaciju tenzije predstavlja tačka dnevnog reda „razno".

> Sanja: Mislim da će on naći nekog ko će probati da proturi tu priču tako da se dobro spremite za Savet...
> Maja: samo se pridržavamo tački dnevnog reda, ništa ne može da se ubaci što nije na dnevnom redu...
> Sanja: ali razno... Oni shvate kao raznorazno...
> Maja: razno kao pijačna atmosfera. (EB, kancelarija PP službe)

> Sanja: Kad je ta tema razno, to je... To da razlikuju bitno od nebitnog... Ili šta je predmet, šta je tema... I onda davanje na značaju nekih stvari koje su svakodnevnica... Onda tu iznose neka nasilja koja su se desila... To nisu nasilja nego neke situacije... Na primer, jedan dečak je drugom uzeo neke patike i umokrio ih iz zabave... Ali on je kupio druge... Tu nema više razloga raspravljati više o tome... Ne shvataju uopšte zašto je loše da komentarišu... (NR, kancelarija PP službe)

U situacijama nesigurnosti, recimo kada je u pitanju bila dilema oko sazivanja sastanka Saveta, nakon što je Savet razrešen, akteri imaju teškoću da pronađu odgovor. Akter iz sistema koji bi po svojoj ulozi trebao da bude zadužen za ovaj segment, sekretar, nije od pomoći, jer „nije od poverenja".

> Sanja: a šta kaže Kristina?
> Maja: Kristina ništa ne kaže... Ja mislim da od nje neko dobija informacije iz prve ruke... Čini mi se... Ja nemam poverenja u nju uopšte...
> Sanja: nemaš u nju, nemaš u Dragana... (EB, kancelarija PP službe)

Na sličan način, kada je u pitanju zahtev za podrškom vezano za generalni odnos sa Savetom roditelja, od pomoći nisu ni akteri iz susednih sistema, tj. prosvetni savetnici i inspektori.

> Sanja: I on navodi kako je imao nepismenu ženu za predsednicu Saveta, a i to mi je bilo ružno...
> Maja: da, ona Romkinja...
> Sanja: Romkinju su uzeli za predsednicu i to je bilo mučenje...
> Maja: to je inspektor ovaj...
> Sanja: inspektor nam je dao primer kako da rešimo problem za Savet roditelja... Socijalni eksperiment što se kaže... Baš je bilo ružno... Sve što on navodi meni je ružno... To nije rešavanje problema...
> Maja: nego isto neka agresija... (EB, kancelarija PP službe)

> Jovan: ja kad sam pričao sa X [anonimizovano, prosvetni inspektor], ona sve razume... I zna da su pogrešili... Država je kriva jer je konstruisala ovaj organ [misli na Savet roditelja]. (EB, kancelarija PP službe)

Sastanak sa Savetom roditelja za školske aktere je mučan događaj. Sanja koristi termine „šok", „blato" i konstrukciju „trebao bi mi raspust za oporavak od Saveta" gde vidimo njenu bespomoćnost i izmučenost - ona je primorana da učestvuje u aktivnosti koja je izgubila svoj profesionalni smisao. Ovakve konstrukcije predstavljaju jasan indikator kritičnog konflikta. S obzirom na opisanu tenziju, jasno je da dolazi do aktivacije resursa kolektiva - oni međusobno pričaju i razmenjuju utiske, radi prevladavanja aktivirane tenzije u sistemu. Na pitanje „kako je bilo", Sanja navodi trajanje Saveta. Na ovaj način ona zapravo govori i da je bilo mučno, zato što je trajalo više nego što je potrebno, a sa druge strane da je to količina vremena i resursa koja je „bačena", „potrošena uzaludno", umesto na teme koje su od značaja. Tenzija koju uočavamo ogleda se u tome što organ koji bi trebalo da podržava školu, troši njene najvrednije resurse - vreme i energiju zaposlenih. Jasna je i bezizlaznost

ovakve situacije,, jer se čini da je cilj „raspravljanje" oko bilo koje teme, nije bitna „suština". S obzirom da akteri ne mogu da izbegnu Savet (pravila), ali učešće u njemu ne vodi nikakvom konstruktivnom ishodu. U terminima okvira, u ovoj situaciji možemo primetiti diskurzivnu manifestaciju dvostruke veze. Zbog apsurdnosti situacije, akteri opet pribegavaju humoru „hajde onda jednom mesečno da ih pozovemo na kafu" kao alatki koja pomaže upravljanje kontradikcijom.

> Lidija: Kako je bilo?
> Sanja: Samo ću ti reći da je trajao do 9, pola 10... Nismo mogli da izađemo od šoka, a stvarno je bilo blatnjavo...
> (...)
> Sanja: meni je utisak da prokomentarišu ocenu iz biologije... I onda ja kažem: „dobro, jel ima pravo da bude strog, on lepo predaje..." „Ali problem je ovi što su blagi..." Uopšte nije bitna suština, bitno je da oni oko nečeg polemišu...
> Lidija: slušaj, možda bismo mogli jedanput mesečno da ih pozovemo na kafu...
> Sanja: ja ne...
> Lidija: ovi neki koji vole da pričaju... Ja ne znam, ovo nije normalno...
> Sanja: meni je trebao raspust za oporavak od Saveta... Da tu nema nijedne osobe...
> Lidija: strašno... (EB, kancelarija PP službe)

Pored utvrđenog dnevnog reda, tokom Saveta roditelja, članovi Saveta, direktoru upućuju raznovrsna pitanja. Rad ilustracije, biće korišćeni primeri sa jednog održanog sastanka (EB, sastanak Saveta roditelja).

> Donacijom Ministarstva prosvete škola je dobila dve pametne (interaktivne) table. Članovi Saveta uputili su pitanje „koji je bio kriterijum za dobijanje pametne table?". Potom, članovi su se pobunili zbog toga što im je odluka o izboru udžbenika samo „servirana" i postavili su pitanje vezano za izbor udžbenika iz Fondacije Alek Kavčić. Članovi Saveta upoznati su sa postignućima učenika, nakon čega su postavili pitanje „zašto su ocene iz biologije lošije?". Takođe, postavljeno je pitanje vezano za buduće aktivnosti škole, konkretno, članovi su pitali „da li postoje planovi za rekonstrukciju škole". Članovi tom sastanka iznose i niz komentara, pa je tako jedan od njih bio „da li materijal može da bude poslat unapred mejlom? Nisam koncentrisana da razumem sada toliko informacija". Jedan komentar odnosio se i na procenu direktorovih kompetencije „Jovan nije za direktora".

Kao što možemo da primetimo, za članove Saveta je od interesa svaka odluka koja se donese na nivou škole, pri čemu je za njih važno i da budu upoznati sa kriterijumima odlučivanja. Za njih nije prihvatljivo da budu „fikusi", da informacije budu „servirane", već kroz opisano preispitivanje oni pokušavaju da preuzmu agensnost u donošenju odluka na nivou škole. Ovo ukazuje na sekundarnu kontradikciju između kolektiva i podele rada, s obzirom da kroz „preispitivanje" roditelji osporavaju postojeću hijerarhiju moći. Na sličan način i komentari „Jovan nije za direktora" nisu samo personalni, već ukazuju na tenziju u sistemu - roditelji koriste kritiku kao alat kako bi učinili vidljivim nevidljive granice postojeće podele rada u sistemu.
Još jedan važan aspekt u odnosu škole i Saveta jeste odnos između zapisnika sa sastanka i dešavanja tokom samog sastanka.

> Sanja: Svi ti koji su sa strane i nemaju pojma kako Savet roditelja izgleda, pa ti daju neke savete... (NR, kancelarija PP službe)
> (...)
> Sanja: kako oni ne shvataju šta je Savet roditelja... To uopšte nije skup intelektualaca koji će tu da se razume nego... (NR, kancelarija PP službe)

Naime, prilikom pregleda zapisnika sa Saveta roditelja možemo primetiti da su unosi faktografski, da su sažeti, te da izostaju afektivne reakcije i komentari koji mogu narušiti ugled nekog od učesnika sastanka. Tako na primer kao stavka u zapisniku može se naći „Direktor je predstavio polugodišnji Izveštaj o radu škole", pri čemu izostaje opis procesa, to jest, kako je samo predstavljanje proteklo. Izostaju komentari direktora na podatke iz Izveštaja - na primer vezano za odstupanje u broju realizovanih časova nastave u odnosu na predviđen broj, a usled teškoća u angažovanju nastavnika na zameni. Ovakvi njegovi komentari svedoče o pedagoškom aspektu liderstva direktora, nasuprot aspektu uloge koja se odnosi na ispunjavanje administrativnih zahteva. Sa druge strane, isto tako izostaju i propratni neprimereni komentari članova - prevrtanje očima i usputni komentari vezani za ubrzavanje predstavljanja i nemogućnost koncentrisanja prilikom predstavljanja izveštaja.
Na ovaj način administrativni alat (zapisnik) vrši neutralizaciju tenzija kako bi se održala slika sistema koja je prihvatljiva za spoljašnje posmatrače, i na taj način se održava utisak o operaciji koje „glatko teče". Zapisnik odaje utisak da je Savet „skup intelektualaca", gde su razmene konstruktivne i sa uvažavanjem, i tako za nekoga ko je spolja, ostaje nevidljivo „blato" sastanka.
Zapisnik je forma koju treba zadovoljiti, odnosno, ukoliko spolja dobiju zahtev za dostavljanjem zapisnika, važno je jedino da zapisnik postoji. Zapisnik ni na koji način stvarno ne figurira u funkcionisanju, nije alat koji dalje posreduje neke aktivnosti - niko ne proverava niti komentariše elemente zapisnika, samo je važno da je zapisnik sačinjen u skladu sa predviđenom formom. S obzirom na ovakvu njegovu ulogu, školski akteri ne posvećuju previše vremena sačinjavanju zapisnika, već to vide kao obavezu. Na ovaj aspekt osvrnućemo se i prilikom razmatranja teme instrumentara rada - administracije.
U nastavku ćemo se osvrnuti kratko na zabeleženu neobičnu situaciju koja se tiče razrešavanja nadležnosti Saveta roditelja.

Razrešenje Saveta roditelja

Intenzivna nastojanja organa Saveta roditelja da uspostavi drugačiju raspodelu moći u sistemu škole, sa jedne strane, i otpora školskih aktera, kulminirala su donošenjem odluke o razrešenju ovog organa od strane prosvetnog inspektora. Naime, nakon glasanja Nastavničkog veća i Školskog odbora za novog direktora, predsednik Saveta roditelja sazvao je sednicu Saveta roditelja na kojoj je jedna od tački dnevnog reda bila preispitivanje glasanja predstavnika Saveta roditelja u Školskom odboru. S obzirom da takvo razmatranje prevazilazi nadležnost Saveta roditelja od strane inspektora doneta je mera o preispitivanju odgovornosti predsednika Saveta. Potom, nastupila je nova nepravilnost u radu ovog organa a koja se odnosila na nezakonito donošenje Pravilnika o radu Saveta roditelja. Niz ovih neregularnosti u radu, koje su se javljale tokom vremena, doveo je do toga da prosvetni inspektor naloži meru razrešenja Saveta roditelja.

Sanja: Stigla je mera da se rasformira Savet roditelja, to je mera od inspektora... On se plaši te mere... Kad je on dobio sve glasove i jednoglasno Školski odbor... Uveče je Savet roditelja krenuo da piše... I oni su se tu bunili... A sad se bojim da ne shvate da je to njegova odluka
Istraživač: a zašto je to mera?
Sanja: prethodna mera je bila da se preispita odgovornost predsednika Saveta roditelja... Zato što stalno stavlja na dnevni red stvari koje ne bi smele da budu u nadležnosti Saveta roditelja... (NR, kancelarija PP službe)
(...)
Sanja: Menjali su pravilnik bez saglasnosti Kristine, onda su ga usvojili, a ona ga nije odobrila... Tu je bio jedan raskorak... Oni su radili po tom usvojenom, a ona ga nije izmenila... I onda kad je došla inspekcija, baš su bili žestoki... (NR, kancelarija PP službe)

Mera koja je doneta, doneta je od strane tela koje je nadređeno direktoru, međutim, direktor je taj koji treba da je saopšti. S obzirom na karakteristike prvih interakcija između novog direktora i Saveta, to jest da izbor novog direktora nije u skladu sa željama Saveta, postoji bojazan direktora oko toga kako će biti interpretirana ova odluka. Direktor strahuje da će članovi Saveta ovo čuti kao vid „lične odmazde". Sa druge strane, upravo zbog tenzija u odnosu sa ovim organom, direktoru i ostatku kolektiva je „drago" što je doneta odluka o njegovom razrešenju. Iako je predviđena mogućnost žalbe na datu odluku, direktor u suštini nije motivisan da datu žalbu uputi. Sa druge strane, Savet je upoznat sa tim da postoji mogućnost žalbe i u tom smislu zaštite rada Saveta u datom formatu. Izostanak podnošenje takve žalbe dodatno zaoštrava odnose među ovim akterima.

Sanja: Sviđa mi se mera, zato što taj Savet roditelja, to je posebno teška stvar... Baš da ti bude neprijatno da u okviru škole neki ljudi... I to ne računaš... Kao „hteo bih posebno da se zahvalim Sanji", a sve posle govori protiv Sanje... Užas... tako da mi je milo za tu meru, da takav sastav više ne postoji, ali bojim se reakcije... Prošli put je bilo propisano da se preispita odgovornost pa su oni reagovali... U, kako su reagovali... (NR, kancelarija PP službe)

Sanja: naslađujem se uveče, razmišljam ko će sve biti razrešen...
Maja: i ja razmišljam...
Sanja: neće biti ona X [anonimizovano, prezime člana Saveta roditelja]... (EB, kancelarija PP službe)

Pored nelagodnosti koja se odnosi na neprijatan zadatak saopštavanja organu da je razrešen, postoji nedoumica oko daljeg postupanja. Predviđeno je održavanje još jedne sednice Saveta, tako da bi razrešenje pre održavanja date sednice bilo organizacijski izazovno. Sa druge strane nije jasno da li je moguće sazvati sednicu Saveta koji je razrešen.

Istraživač: a kako ćete, ako sad treba da se održi?
Sanja: ja mislim da je pametno da se održi sad u ovom sastavu... A pošto je kraj godine...da bi se birali članovi za Savet roditelja, trebalo bi da se organizuju roditeljski sastanci koji su upravo završeni, i to bi stvarno bilo maltretiranje i nastavnika i... Ne znam... (NR, kancelarija PP službe)

Jovan - Sanji: jel možeš da sazoveš razrešen Savet roditelja? (EB, kancelarija PP službe)

Razmatrajući sve okolnosti, u kontekstu u kom izostaje pouzdana pravna instrukcija o daljem postupanje od strane sekretara, direktor donosi odluku o tome da uključi drugi sistem i da se konsultuje sa prosvetnim inspektorom. Međutim, čekajući odgovor na upit, rok za razrešenje organa ističe.
U isečku vidimo interakciju između direktora i sekretara, pri čemu sekretar ima distanciran nastup. Sekretar kaže „do 2. ti je bio rok". Na ovaj način ona kao da kaže - to je tvoj rok i to su tvoje posledice. I na ovom primeru vidimo izostanak zajedništva sekretara sa ostatkom kolektiva škole. Sekretar je izostavio da direktora podseti na rok i tako spreči da dobije posledice zbog probijanja roka, pri čemu, kada je reč o posledicama ne zauzima poziciju deljene odgovornosti - posledice nisu zajedničke, nego ih snosi samo direktor.

Kristina: pa mogu da te pitaju što ih nisi razrešio...
Jovan: pa čekam odgovor...
Kristina: ali postavila je rok u kom treba da se razreše.
Jovan: jeste?
Kristina: da, do 2. ti je bio rok...
Jovan: pa nema veze, prekršajna prijava za direktora škole... Pa šta da radim... (EB, kancelarija sekretara)

Uz dodatne konsultacije sa prosvetnim inspektorom, rukovodstvo dobija smernice vezane za dalje postupanje. To jest, potrebno je sazvati sednicu na kojoj će se doneti odluka o razrešenju.

Maja: Jovane, izvinite što vas prekidamo, mi smo dobili informaciju da si ti dobio informaciju od X [anonimizovano, prosvetni inspektor] što se tiče Saveta roditelja...
Jovan: jesam.
Kristina: ja sam pitala kako da razrešimo, ona je rekla isto kao što se imenuje...
Jovan: nisam dobio instrukcije, ja sam se čuo sa njom. Ona je naložila da se raspusti Savet roditelja. (EB, kancelarija rukovodstva)

Veliki izvor nedoumica vezan je i za dalje postupanje nakon razrešenja, to jest odgovaranja na pitanje da li članovi koji su razrešeni mogu biti ponovo birani. U međuvremenu, usled izmena zakona, dokumenta na nivou škole je potrebno izmeniti i uskladiti. U postojećem Poslovniku o radu Saveta roditelja, deo koji se odnosi na razrešenje i mogućnost ponovnog kandidovanja nije definisan, te je ova situacija prilika da i taj aspekt bude definisan i uređen. Školski akteri bi želeli da razrešenje znači i nemogućnost kasnijeg ponovnog kandidovanja, ali nisu sigurni oko toga da li je to u skladu sa zakonom.
Za razrešenje ove dileme, akterima je potreban pravni savet sekretara. Međutim, Kristina, sekretar, ostaje po strani, njeni odgovori su kontradiktorni - nekad kaže može, a nekad kaže da ne može. Konačno, ona ostaje relativno suzdržana oko donošenja suda, i odgovornost za odluku prebacuje na direktora.

Jel oni mogu ponovo da budu izabrani septembru, mogu, jel da, niko ih ne sprečava?

Kristina: mogu... (EB, kancelarija sekretara)
(...)
Kristina: ne mogu... Ne treba ni da se doda... Ko je razrešen ne može opet da se kandiduje.
Jovan: čekaj... Pa kako ne može, ko mu zabranjuje?
Kristina: pa zbog čega je razrešen, zato što je povredio nešto...
Jovan: ukoliko se neki član Saveta razreši u toku školske godine...
Kristina: da li može sledeće godine da bude izabran... Pa ajde... Staviću da ne može...
Jovan: čekaj čekaj, ja ne znam da li može ili ne... Nigde ne piše...
Kristina: ti kaži...
Jovan: ja sam mislio da može...
Kristina: ja mislim da ne može... Što bi...
Jovan: nemam pojma stvarno... Pazi, ako mi to napišemo onda niko od ovih ne može da se prijavi sledeće godine za Savet roditelja
Kristina: pa nećemo ih razrešiti...
Jovan: pa dobro, ne znam...
Kristina: Mislim što bismo ih razrešavali, ako ću opet da ih biram...
Jovan: ja stvarno ne znam...
Kristina: pa to ti kažem...
Jovan: ja mislim da sam na Savetu roditelja rekao da mogu ponovo da se kandiduju... Mislim to je logično... Niko ne zabranjuje da se prijave ponovo...
Kristina: u zakonu ne piše...
Evo kako piše, da vam kažem...
U zakonu ima samo ukoliko dete više ne pohađa školu...
Znači to možete da napišete bilo šta...
(...)
Kristina: bukvalno zakon nije regulisao, pa kako ga ti regulišeš...
Ti ako misliš...
Jovan: ja stvarno ne znam...
Kristina: i može i ne mora...
(...)
Kristina: i može i ne mora...
Ja ne bih iskreno... Šta će ti kad je jednom pravio probleme...
(...)
Kristina: pa sad je X [anonimizovano, prosvetni inspektor] naložila da se razreše svi... nije rekla samo predsednik...
Jovan: ajde sačekaj malo, da se konsultujemo... stvarno ne znam...
A kad je neko osuđen i izdrži kaznu, on je slobodan čovek... Ja ne kažem da ja znam ili da sam u pravu nego ta stvar nije jasna...
Kristina: stavićemo nema veze... Ajde konsultuj se...
Jovan: važi, videćemo... (EB, kancelarija sekretara)

S obzirom da Kristina nije od pomoći, direktor se okreće akterima u koje oseća poverenje i sa kojima može da se konsultuje, a to su pre svega njegova pomoćnica Maja i Sanja psiholog. Nakon

mnogobrojnih konsultacija i zbog želje da njegovo postupanje odlikuje pravednost u Pravilnik o radu Saveta nije dodat član koji se odnosi na nemogućnost reizbora člana koji je prethodno razrešen.
Izostanak aktivnosti koja bi se odnosila na dopunu Poslovnika, zapravo predstavlja propuštenu priliku da unaprede instrument svog rada. Instrumenti, poput Poslovnika posreduju aktivnost, i uprkos prepoznatoj potrebi, izostaje modelovanje instrumenta a koji bi u budućem delovanju pružao sistemsku zaštitu. Direktor jeste pokazao inicijalno agensnost, a zbog konsultacija u kojima se angažuje, ali ona ostaje na nivou koordinacije, to jest rešavanja trenutne krize, umesto da vodi promeni u strukturi sistema. Važno je imati na umu i da se ova situacija dešava kada je direktor tek došao na to mesto. Za njega je „problemski prostor" još uvek nepoznat, nisu mu poznati (svi) aspekti rada koje podrazumeva uloga direktora i on je tek u fazi internalizacije postojećih obrazaca. Menjanje Poslovnika podrazumeva eksternalizaciju - stvaranja nečeg novog što dalje utiče na funkcionisanje sistema, a što je moguće tek kad postoji snažna ovladanost sistemom, odnosno svim medijatorima njegove nove uloge. Da je ova situacija nastupila naknadno, kada je direktor stekao neko iskustvo u radu, hipotetički, možda bi razrešenje imalo drugačiji oblik.
Ovde bih istakla još jedan aspekt ove situacije a koje se odnosi na to da je postupanje sistema prosvetne inspekcije usklađeno sa motivom školskih aktera. Školski akteri imaju teškoću u održavanju predviđene podele rada, a susedni sistem prosvetne inspekcije im pruža potrebnu pomoć. Međutim, obratimo pažnju kako se taj aspekat situacije od strane školskih aktera zanemaruje. Za njih oni stabilno ostaju konstruisani kao akteri koji nisu od pomoći, zanemaruju se situacije kada jesu. Fokus bavljenja za njih bivaju posledice takve odluke, koje se koriste da spoljašnji sistem inspekcije ostane negativno uokviren - sada oni moraju da saopšte neprijatnu vest i da se nose sa reakcijom Saveta na datu vest.

Rezime i zaključci

Savet roditelja u zakonskoj regulativi određen je kao organ koji ima podržavajuću ulogu u radu škole. U praksi, ovaj organ, čini se, nastoji da zauzme poziciju tela koje donosi odluke i koje kontroliše rad školskih aktera. Ovakav raskorak interpretiramo kao kvaternarnu kontradikciju između sistema škole i zakonodavnog okvira koji uspostavlja organ Saveta roditelja. Unutar škole, kvaternarna kontradikcija se ispoljava kao sekundarna, između pravila i podele rada, u smislu da pravila nalažu postojanje i rad Saveta, dok podela rada nalažu njegov rad kao savetodavnog organa. Održavanje Saveta zapravo možemo videti kao ponavljajući ciklus u kom se susreti iznova posvećuju pojašnjenju nadležnosti i odbijanju zahteva koji prevazilazi nadležnosti, pri čemu se ciklus ne razrešava, već se svake godine obnavlja sa novim sastavom Saveta.
Tačka dnevnog reda „razno" predstavlja trenutak kada tenzija kulminira, s obzirom da je tada najistaknutija razlika u razumevanju nadležnosti Saveta. Posledice tenzije ogledaju se u utrošku vremena i energije zaposlenih, a organ koji bi trebao da podrži ostvarivanje objekta delatnosti, u ovom sistemu ga troši. Još jedna posledica opisanih tenzija jeste da se Savet, iako predstavlja organ koji je sastavni deo sistema škole, od strane školskih aktera konstruiše kao spoljašnji, susedni sistem.
Zapisnik sa Saveta predstavlja znak da je rad organa uredan, međutim, opisi identifikovane tenzije izostaju, pa tako i informacija o postojanju tenzije sa spoljašnjeg posmatrača izostaje. U tom smislu možemo uočiti sličnost između rada ovog organa i rada timova, a u onom smislu da oni formalno postoje i ispunjavaju svoje nadležnosti, pri čemu, u oba slučaja izostaje upotrebna vrednost na nivou sistema.

Razrešenje Saveta predstavlja presedan, a kada je reč o vidljivosti opisan tenzija spolja. Za razrešavanje bilo je, kao što smo videli, potrebno uključivanje susednog sistema prosvetne inspekcije, koji, u ovoj situaciji postupa u skladu sa pozicijom školskih aktera. Međutim, isto tako, mogli smo primetiti da se ovo poklapanje od strane školskih aktera zanemaruje, odnosno da prosvetna inspekcija ostaje stabilno uokvirena kao sistem koji ne pruža podršku.

6.3.3. Šta drži zajednicu na okupu?

6.3.3.1. „Tu je u stvari snaga ove škole": zajedništvo u kolektivu

Osim što je delatnost posredovana instrumentima, ona je istovremeno i socijalno posredovana. Međuljudski odnosi biće razmotreni iz dva ugla, dve norme. Prva norma, nazvana „saradnja" odnosi se na pružanje podrške/kolegijalnost među članovima kolektiva, kao i na prakse organizovanja zajedničkih aktivnosti, poput organizacije zajedničkih časova. Druga norma, nazvana „zajedništvo" odnosi se na privrženost među članovima kolektiva. Nakon opisa karakteristika međuljudskih odnosa spram dve pomenute norme i identifikovanih materijalnih i nematerijalnih struktura i artefakata koji ih podržavaju, biće razmotreno njihovo oblikovanje u kontekstu istorijskog razvoja i drugih elemenata sistema. U posebnom odeljku biće razmotreni problemi među akterima i njihova uloga u transformaciji sistema, kao druga strana međuljudskih odnosa.

Saradnja i zajedništvo kao dve norme socijalnog posredovanja delatnosti

„Imam na koga da računam"

U situacijama kada je nekom članu kolektiva potrebna pomoć norma „čuvamo leđa jedni drugima/kolegijalnost" postaje eksplicitna. Ova norma podrazumeva pružanje pomoći članu kolektiva koji zatraži pomoć.

> Lana: Ja sam svuda to i rekla, da sam prezadovoljna kolektivom škole. Znači, zaista su to jedni kvalitetni ljudi koji stvarno, ne samo da kvalitetno rade svoj posao, nego su to, ono što Branka kaže, „dobri ljudi".
> Istraživač: Mhm.
> Lana: Možeš da razgovaraš sa njima o bilo čemu, raspoloženi su da pomognu. Znači nebrojano puta, sad, svi mi koji imamo malu decu pa znamo, na primer...ili, meni se dešavalo da ne mogu da stignem na prvi čas ili imamo neki pregled ili... ma, svi su toliko predusretljivi da pomognu da ti uskoče, da te menjaju. Ili kad je na Pančevcu zastoj, znači, ne stižeš na prvi čas. Ti obavezno-mora neko da... Imam na koga da računam, zaista. (I-PN, Una)

> Evo ja kažem, znači zaista nikad nisam doživela da sam nekoga nešto pitala, da mi je nešto trebalo, a da mi neko nije pomogao. (I-PN, Irena)

> Ma šta god, to bez pardona. Jel' treba? Odmah! I hoće da ti pomognu, za razliku od ostalih škola. (I-PN, Violeta)

Pored opisane pomoći u organizaciji, konkretno u obezbeđivanju zamene, jedna od čestih, tipičnih situacija kada je nastavnicima potrebna pomoć, i kada norma „podrška" postaje vidljiva jeste pri konfliktnim interakcijama sa drugim akterima. Tipičan primer odnosi se na interakcije sa roditeljima učenika. Kvaternarna kontradikcija sistema škole i sistema roditelja detaljno je opisana u okviru istoimene teme. Ono što je relevantno za ovaj segment, odnosi se na praksu „deljenja" teškoće sa kolegama. Pomoć koju traže odnosi se na to da ih drugi školski akteri „saslušaju" i da tako dobiju saosećanje od kolega. Pored interakcija sa roditeljima, akteri međusobno dele situacije i sa različitim drugim akterima. Odnosno, za kolektiv je tipično da dileme i brige međusobno dele, da „sve prođu zajedno" i da se na mogućnost deljenja oslanjaju u cilju nošenja sa datom situacijom.

> Nekako sam sigurnija kad znam da su tu i kad znam da, mislim samo i da im ispričam šta je bilo, nekako osećam podršku, jer su me saslušali, jer su dali predlog. Bila sam prilično nesigurna kad sam krenula, u... mislim da radim u školi i trebala mi je ta podrška. (I-RN, Lana)

> Kako god se tu nađu neke situacije, nekako je prosto i kolektiv i kolege i deca su takva da nekako prosto sve to zajedno prođete. (I-PN, Irena)

> Mi delimo razne stvari i to stvarno znači, kad sa više aspekata sve to da analiziramo. (I-PN, Maja)

Na nivou nastavničkog kolektiva do ostvarivanja saradničkih odnosa među nastavnicima dolazi i prilikom pripreme za realizaciju neke zajedničke aktivnosti, poput zajedničkih časova.

> I ne samo to, nego, na primer, mi kao nastavnice radimo projektnu nastavu, tematsku nastavu, ne znam, korelaciju predmeta. I tu vrlo su svi raspoloženi da radimo te neke projekte zajedno. Ali to je takvo neko raspoloženje, kako da ti kažem, jedni vuku druge. Vučemo se međusobno jer, opet ljubav! Svi vole taj posao očigledno, ti koji su tu. (I-PN, Una)

„Ovde se osetiš kao da si kod kuće"

Moj prvi utisak kao istraživača, kada sam prvi put ušla u školu i susrela se sa rukovodstvom, jeste prijatna atmosfera. U tom trenutku nije bilo puno jasnih znakova na koje sam mogla da se oslonim, osim „osmeha" aktera, a koji bi potkrepili ovaj doživljaj. Inicijalni doživljaj opstao je tokom celokupnog perioda koji sam provela u školi. Prijatnost u pristupu nije „rezervisana" samo za spoljne aktere, poput mene kao istraživača, već je sastavni deo njihovih interakcija, i kao takva dominantan je doživljaj svih aktera škole. Prijatna atmosfera je nešto što akteri „prvo izdvajaju" i nešto što, kao i u mom slučaju, biva prvi doživljaj o školi „kada su tek počeli da rade", ali i nešto što se nastavlja sa godinama koliko su u školi. Naredni citati predstavljaju ilustracije doživljaja aktera vezanih za prijatnu klimu u školi, pri čemu su posebno upečatljive primedbe onih aktera koji su tek došli u školu, kao i onih koji o atmosferi govore kontrastirajući je sa atmosferom u drugim školama.

> Prvo što mi se dopalo ovde kada sam počela da radim jeste atmosfera u školi.
> (...)

I dan danas kad me neko pita šta bih prvo izdvojila, ja bih nekako tu atmosferu.
(...)
Ovde se osetiš kao da si kod kuće. Evo posle pet godina rada, ovo mi je sada peta godina, i dalje nisam izgubila taj osećaj kao prvog dana, da pripadam ovde. (I-PN, Irena)

Ovde je dobra energija, dobra je atmosfera, dobri su ljudi. (I-PN, Sunčica)

Lidija - Sanji: pita me Selena juče šta mi ovde prija, a ja kažem: „prijaju mi ljudi"... (EB, kancelarija PP službe)

Ovaj kolektiv je nekako tako idealan, harizmatičan... Nisam videla bolji. (I-PN, Violeta)

U prethodnoj školi što sam bila, isto bila sam neko vreme, nisam nešto dugo, ali opet, isto je manji kolektiv... I meni je tu bilo, znači, pre nego što sam došla ovde, tu mi je bilo stvarno - fantastično. Ali u odnosu na njih, ovo ne može da se poredi. (I-PN, Violeta)

Najjasnije manifestacije prijatne atmosfere zapažaju se u načinu međusobnog obraćanja i ritualima vezanim za obedovanje. Kada je u pitanju obraćanje, upadljiva je upotreba hipokoristika. Akteri za nove članove vrlo brzo konstruišu jezičke izraze da označe nežnost. Pa tako recimo, i za mene su konstruisani neki poput „dušo" i „malena" (EB, kancelarija PP službe). Međusobno, retko ili uopšte ne koriste puno ime u obraćanju. Imena aktera skraćuju i od njih grade deminutive koji im služe u međusobnom obraćanju. I rituali koji se vezuju za hranu su takođe veoma upadljivi. Hrana koja se nalazi na stolu (u zbornici ili kancelariji direktora ili kancelariji psihologa) se uvek deli sa onima koji u prostoriju uđu, pri čemu su tipične aktivnosti „snabdevanja" hranom (najčešće PP službe), to jest donošenja hrane koja se potom deli. Recimo, jedan primer zabeležene situacije odnosio se na bivšu pomoćnicu direktora koja je ujutru došla u kancelariju PP službe i donela doručak i za psihologa škole i za mene (EB, kancelarija PP službe). Nisu neuobičajene prakse da neki nastavnici spreme hranu koju donose u školu kako bi je podelili sa drugima. Takođe, akteri koji recimo imaju voćnjak, redovno donose voće kako bi ga podelili sa drugima. Na primer, zabeležena je situacija gde jedna nastavnica donosi trešnje za kolektiv (EB, kancelarija PP službe). Ovakve razmene beleže se na svakodnevnom nivou i nemaju poseban povod. Očekivano, kada su u pitanju situacije koje imaju povod, „čašćavanje" je uobičajena praksa. Bilo da su u pitanju rođendani ili neki drugi događaji koji su važni za datog aktera, doći će do „čašćavanja" kolektiva. Primera radi, u jednoj situaciji tetkica Smiljana donela je limunade za sve - „časti zato što je sinu rođendan" (EB, kancelarija PP službe). „Čašćavanje" je praksa svih aktera, bez obzira na „moć" koju u sistemu imaju - u datoj praksi angažuju se i direktor i nastavnici i tetkice i PP služba.
Nadalje, akteri u susretu često reaguju jedni na druge sa osmehom. Podsetimo se recimo komentara jedne nastavnice vezano upravo za ovaj aspekt neverbalne komunikacije.

Maja: Kad sam ušla u ovu školu prvo sam na nju naišla [misli na tetkicu Ninu]... Tako mi je ostavila pozitivan utisak, tako je bila topla, sa osmehom, baš mi se dopala... Prvi kontakt... Baš mi je bio pozitivan. (NR, kancelarija PP službe)

Shodno tome, kao što smo u prethodnim delovima analize mogli da primetimo, interakciju među akterima često karakteriše upotreba humora. Naredni citati ilustruju neke od replika među akterima sa karakteristikom duhovitosti.

> Lidija: ja onda idem, ne trebam vam...
> Sanja: pa nije baš da nam ne trebaš (smeh)... (EB, kancelarija PP službe)

> Sanja - Dušici: razredna jel ste imali neko napredovanje...
> Dušica: ja nisam ni imala nazadovanje da imam napredovanje... (smeh) (EB, kancelarija PP službe)

> Zbornica.
> Petar: gde ste, jel radi ovde neko nešto? (smeh) (EB, zbornica)

> Maja: pa Vesna da ti pravi...
> Sanja: Vesna mu je bolna tema jer ima em ima ručak em ima veću platu od njega... [Šale se oko toga ko će Jovanu da pravi ručak.] (EB, kancelarija PP službe)

> Jovan vraća Sanji novac... 800 za filter...
> Maja: šta je šifra za filter...
> Jovan: to kad se šale za ljubavnika, za muškarca i ženu: Miki auspuh servis... Milica nokti... (smeh) (EB, kancelarija PP službe)

> Maja: Jesi slobodan večeras da se vidimo?
> Jovan: jesi slobodan večeras da otvaramo Dositej (smeh). (EB, kancelarija rukovodstva)

U svim navedenim primerima humor se javljao spontano, kao deo komunikacije, a njegov cilj možemo razumeti u kontekstu održavanja socijalnih odnosa. Pored jezičkih izraza koji se formulišu jednom i na koje se više ne vraćaju, postoje one razmene ili situacije koje doživljavaju kao duhovite i koje, sa istim ciljem koji imaju jednokratne formulacije, prepričavaju s vremena na vreme. Recimo, u primeru ispod vidimo situaciju između Sanje i policajca koju je Sanja nekoliko puta prepričavala.

> Sanja: a kad je bila ta dojava i sad ovde nikako da se odluči da li puštamo decu ili ne... I sad ja odlazim dole i taj policajac „šta da radim"... On ima licencu za proveravanje da li ima bombe... „U ovim situacijama se zovu psi tragači ili možete vi da krenete sa mnom"... (Svi se smeju) (EB, kancelarija PP službe)

Kao što smo i ranije videli, humor akteri nekada koriste kao mehanizam regulacije spram situacije u kojoj se nalaze. U analitičkom smislu, ova kategorija humora ima drugačiju funkciju od prethodno opisane funkcije humora i zapravo ukazuje na strukturalnu tenziju u sistemu. Upotrebu humora u ovom kontekstu, analitički tretiramo kao diskrepanciju, diskurzivnu manifestaciju kontradikcije. Pa tako recimo, naredni primeri ilustruju humor u kontekstu primarne kontradikcije (opterećenost), sekundarne kontradikcije između podele rada i zajednice i kvaternarne kontradikcije (pritisak spoljašnjih sistema Ministarstva i inspekcije).

Sanja: Sad smo bili u zbornici i šteta što i taj deo nisi uhvatila... Šalili smo se kako ko broji do kraja... Kako dane računamo... (NR, kancelarija PP službe)

Jovan: a stvarno se slabo viđamo... (EB, kancelarija PP službe)

Istraživač: Primećujem da si mu ti sada baš velika podrška...
Vesna: Pa velika ... (smeh) Umeo je: „Vesna ti meni ništa ne pomažeš." A ja kažem: „ajde Jovane komšiluk" (smeh)... Zato što smo mi mnogo bliski, znači dole su nam, znaš 'de su nam učionice, jedna preko puta druge i stalno smo bili zajedno i smejali se. (I-PN, Vesna)

Ulazi Nina.
Nina: hoćete vas dvoje nešto?
Jovane, šta ćeš ti?
Jovan: šta imaš onako toksično?
Nina: momentalno nemam...
Jovan: ne za nešto momentalno, nego dugotrajno... (EB, kancelarija rukovodstva)

Jovan: ovo stvarno prevazilazi... Ovo je nemoguće da se radi u ovakvim uslovima...
Sanja: tako je kako je... Ili da se udaviš ili da plivaš...
Maja: lakše je da se udaviš (smeh). (EB, kancelarija PP službe)

Ulazi Petar, Svetlana odlazi.
Petar: zamenice...
Maja: zamenica struja kako sad...
Petar: sledeći put tako da kažeš...
Maja: molim svako na svoje mesto
Petar: oni koji su trofazna struja da stanu desno
(Šale se) (EB, kancelarija PP službe)

Takođe, s obzirom na identifikovanu tenziju (kvaternarnu kontradikciju) u odnosu sa spoljašnjim sistemom roditelja, školski akteri koriste humor kao strategiju regulacije.

Maja: Mislim, ali advokat ti piše... Mislim da onako ljudski ne treba da odgovorimo... Odmah prijaviti Centru za socijalni rad... Treba odgovoriti da isključivo razgovaramo sa roditeljima deteta... Mislim na šta ovo liči... Jao gde ćemo da radimo... Šta ćemo da radimo... Kažu da je trgovina unosna (smeh)...
Sanja: ja neka mesara (smeh)... (EB, kancelarija PP službe)

Sanja: zove me mama... Dete ne dolazi u školu zato što neće, a ona to koristi kao nasilje... I kaže mama: „E Sanja, vidim došao mi sin i kaže mi ispred škole hitna pomoć, šta se to desilo?" Ja kažem: „Ne znam, ali ako nastavite da me pritiskate, doći će zbog mene"... I kao „ahahahah"... Možda stvarno treba da ih zamolimo da parkiraju jedno vozilo ispred škole, ne treba ništa da rade, samo da stoji...

> Maja: da, ili da imamo kao sto vrtići imaju - medicinsku sestru na preventivi... Onda da se dopunjuje ono do 100%... Aha, ti imaš 80%, ti ćeš biti 20% sestra na preventivi... (Smeh)... (EB, kancelarija PP službe)

Dobri međuljudski odnosi u kolektivu ne zasnivaju se samo na opisanoj, u nekom smislu „površnoj" prijatnosti - smeh i ritualni vezani za hranu. Akteri, na sličan način na koji pokazuju brigu o učenicima, pokazuju i brigu jednih spram drugih. Pa tako, obraćaju pažnju na sve što je za druge važno - kada su im rođendani, kako se zovu njihova deca, šta je ono što im je akutno ili hronično aktuelno. Takođe, jedni druge će međusobno na to podsećati - na primer, „danas je Uni rođendan, nemoj da zaboraviš da joj čestitaš" (EB, zbornica). Pred raspust jedni drugima će poželeti da se odmore, dok će po povratku pitati kako je bilo (EB, zbornica). Tokom prikupljanja podataka, jedna nastavnica je preminula, a u znak sećanja organizovana je komemoracija. Po dobijanju te informacije, bivše kolege su zvale i dolazile u školu. Važan deo organizovanja komemoracije odnosio se upravo na to da svi budu obavešteni o terminu, odnosno da neko ne bude propušten. Na komemoraciji se okupio ceo kolektiv uz dosta bivših kolega. Bivša, dugogodišnja direktorka škole, izrazila je želju da na komemoraciji održi govor. Svi navedeni elementi vezani za gubitak koleginice, od poziva, dolazaka, govora, predstavljaju primere njihovog međusobnog poštovanja, odnosno praksi koje su sa jedne strane pokazatelj postojećeg kvaliteta međuljudskih odnosa, a sa druge strane i instrument kojim se oni dalje održavaju.
Primedbe koje se tiču rada upućuju se blago, nasamo, a o kvalitetu se govori glasno i javno.

> ...ne u tom smislu da se to toleriše, nego se tu tom blagošću ukazuje na neke stvari. (I-PN, Irena)

> Mi jedni druge hvalimo. Ako je dobra priredba, priđemo kolegi, i kažemo mu: „fantastično si to napravila". (I-RN, Svetlana)

Akteri, kao što smo videli, najčešće imaju razmene koje se odnose na učenike ili školu, ali, kada je nešto važno, a tiče se privatne sfere tog aktera, i to će postati predmet njihovih razmena. Neki od citata koji ilustruju brigu za lične teme aktera date su u nastavku.

> Sanja: Vesna pita jel me i dalje boli bubreg...
> Petar: pa jel te stvarno boli... nije tu bubreg... Onako tup bol ili seva... Jesi radila neki ultrazvuk... (EB, kancelarija PP službe)

> Petra - Sanji: kako si? [pita u kontekstu Divnine smrti] (EB, kancelarija PP službe)

> Sanja: Petre da nemaš brufen?
> Petar: nemam, da skoknem do apoteke?
> Sanja: ma taman posla... (EB, kancelarija PP službe)

> Hana ulazi - prvo da izjavim saučešće; posle dogovori oko posmatranja prvog časa sutra. (EB, kancelarija PP službe)

I moje prihvatanje od strane zajednice značilo je da su postepeno počinjali da mi postavljaju lična pitanja, poput toga gde živim, da li imam brata ili sestru i slično (EB, kancelarija PP službe).
Iako i prethodno navedeni oblici ponašanja, odstupaju od strogo profesionalnog odnosa, i na granici su sa prijateljskim odnosom, primetila sam da su neki od aktera i zvanično u prijateljskom odnosu. Neki od njih „druže" se i van škole i jedne druge oslovljavaju sa „prijatelj".

> ...Da bi ćerka [bivše direktorke] jednog trenutka izgovorila rečenicu: „Ti više voliš Dušicu nego mene." I ovaj, sad, mislim... (smeh) Valjda kroz tu rečenicu ti je jasno mislim koliko smo mi bili na vezi. I ovaj... ovaj, do te mere da ona recimo mene ujutru budi za prvu smenu, kad treba, kao alarm, znaš ono... K'o centar, ovaj, naručiš buđenje. I ovaj... ali ako me ona ne budi, onda me budi njen muž, znači, onaj zvoni telefon i kaže: „Dobro jutro, naručili ste buđenje. Ajmo polaganci, ustajte!", znaš, i tako. Mislim, kako bih rekla, od tog nekog poslovnog života, na kraju smo se pretvorili i bukvalno, kao da sam deo porodice, i ja, i ona. (I-PN, Dušica)

Sve prethodno navedeno važi za celokupni kadar škole. „Druženje", „šale", „čašćavanje" važe za sve aktere škole. Pa tako, prvi akteri koji svakoga ko ulazi u školu dočekuju sa osmehom koji gradi prijatan utisak o školi jesu tetkice. I kada govore o kolektivu, školski akteri misle na sve zaposlene u školi.

> Violeta: ...Čak, ne pričam samo kolektiv kao nastavnici, nego svi redom, i tetkice jedne, druge, treće, svi, svi, svi, bukvalno celo...
> Istraživač: A što pominješ tetkice? Zašto su one...
> Violeta: Kako što ih pominjem? Pa šta bi bez tetkica? I za sve, to što čiste, i to neka je peta priča, i ovako, i oni ostaju da ti pomognu, da istrče, šta god da treba, drži, šta god da ti je treba. (I-PN, Violeta)

> Istraživač: A kada kažeš svi, to misliš od nastavnika preko...
> Lana: ...pomoćnog osoblja...
> Istraživač: Za tebe je kolektiv...?
> Lana: Svi.
> Istraživač: Svi?
> Lana: Svi ljudi koji rade u školi. Da. Ali zaista svi ljudi koji rade u školi. Dakle, nije kolektiv samo, jesu kolege, ali to je nastavnički kolektiv za mene. (I-RN, Lana)

> Nevena: A ovde je uvek bilo finih tetkica... Nekako tople i fine, na ulazu te dočekaju, to mi je utisak... (NR, kancelarija PP službe)

Jedna od najvažnijih normi kada su u pitanju međuljudski odnosi tiče se reprezentovanja školskih aktera u interakcijama između škole i drugih sistema. Norma „štitimo jedni druge" a koja podrazumeva da „čuvaju leđa" jedni drugima, da čuvaju dostojanstvo i integritet svakog aktera, postaje eksplicitna u interakcijama sa akterima iz drugih sistema, pa tako i sa mnom, kao istraživačem. Primetimo u primeru ispod kako nastavnica Violeta u osnovi nije upoznata sa radom Tima za

samovrednovanje, međutim, ono što ona bira u intervjuu da podeli jeste pozitivna slika o njima, oni „rade sigurno".

> Istraživač: A reci mi za druge timove. Na primer onaj tim za samovrednovanje. Je li tu tebi nešto poznato da oni nešto rade.
> Violeta: A znam da rade, rade sigurno. (I-PN, Violeta)

Na sličan način, u intervjuima sa drugim akterima pojavljuje se isti obrazac, bilo da je u pitanju izdvajanje nekog člana kolektiva ili načelni govor o kolektivu.

> Uh, na primer, koleginica Ranka koja je stigla, ja eto prvi put sam je upoznala kad je tu stigla, ali vidim da žena se mnogo trudi oko posla, da zna posao... (I-PN, Milica)

> Ja sam svuda to i rekla, da sam prezadovoljna kolektivom škole. Znači, zaista su to jedni kvalitetni ljudi koji stvarno, ne samo da kvalitetno rade svoj posao, nego su to, ono što Branka kaže, dobri ljudi. (I-PN, Una)

Zabeleženi su i primeri situacija u kojima roditelji dolaze u PP službu ili kod direktora škole da upute primedbu na rad nekog nastavnika i jedna situacija sa žalbom na domara škole. Odgovor školskih aktera je dosledan - beleži se uvažavanje onoga što roditelj iznosi, ali se granica postavlja kada su u pitanju uvrede ili neki oblik nepoštovanja ličnosti i rada školskog aktera.

Od operacije do aktivnosti: svesno ulaganje u izgradnju i održavanje međuljudskih odnosa

Na osnovu retrospektivnih izveštaja aktera saznamo i da je bivša direktorka Branka veliki pažnju posvećivala pažljivom odabiru kadra - i to celokupnog kadra, ne samo nastavnika, već i tetkica. Odabir kadra, sem spram kriterijuma kvaliteta o kom je bilo već reči, čini se, bio je vođen i kriterijom uklapanja u kolektiv, odnosno procenom toga da li će akter doprinositi pozitivnoj klimi škole.

> Istraživač: Kako ti razumeš, kako je došlo do toga da vlada baš ovakva atmosfera u školi?
> Lana: Pa svako je morao da doprinese na neki način i mislim da je tu, pogotovo PP služba i rukovodstvo škole koji su birali ljude koji će da budu zaposleni. I negde te ljudske osobine i poštovanje ličnosti je jako važno. Pa kad, mislim, generalno nastavnički posao rade ljudi koji vole da rade taj posao, mislim, bar bi tako trebalo da bude, ali nije to baš uvek tako i zato je baš važno ko će doći da radi u školi. (I-RN, Lana)

Ponašanja koja posreduju međuljudske odnose u zajednici nisu, kao što vidimo, sporedni procesi, koji se obavljaju automatizovano i koji bi se mogli svesti na nivo operacija. Budući da su usmerena na svesni cilj, jačanje socijalne kohezije, ova ponašanja izvode se na nivou aktivnosti. Međuljudski odnosi nisu nusproizvodi funkcionisanja sistema, već su predmet bavljenja aktera. Akteri ulažu svestan napor u održanje pozitivnih međuljudskih odnosa, oni grade znanje jedni o drugima, „naučili su da žive jedni s drugima" i „prave" (okolnosti) da im bude lepo.

> Istraživač: Kako ti to vidiš, šta mu pomaže, kolektivu, da ostane takav kakav je?

Violeta: Pa, ljudi. Ali opet, Ali opet sklop ličnosti je takav. Ja prosto ne znam kako se to desilo. Ali svaka im čast, kako god sa se desilo, ljudi... Čak i ovde da su 10-15 godina rade zajedno, 20 godina, ne znam i njih da ostaviš – rade dugo zajedno. Ali opet, svi su naučili da žive jedni s drugima, i sad svoje mane, vrline, svi znaju jedni druge, i znaju kome šta smeta, ne smeta. (I-PN, Violeta)

Istraživač: A kad kažeš da se radi na toj saradnji, misliš...?
Milica: Pa ono u suštini kao... mislim da, uh, radi se na tome i da se taj neko prijatno oseti, tipa te čestitaš mu rođendan, te „ajde da popijemo kafu", te „ajde tetkica će sad da nam skuva", te „ajde malo da se našalimo", „ajde dođi sa nama sedi" i tako. Mislim onako prosto da se upoznamo malo bolje... (I-PN, Milica)

Istraživač: A kako se ta „dobra" atmosfera gradi?
Sunčica: Pa mislim da treba dosta vremena da se to izgradi i mislim da to zavisi od svih nas pojedinačno ne može jedan sam to da vuče niti ovaj niti ovaj... (I-PN, Sunčica)

Ako si tu, ja bar tako radim, ja uvek volim da se mi šalimo da se znaš nekako... Da se smejemo, da nam bude lepo, i kad je naporno, i kad je teško i kad sednemo ono... Kad se rade matične i kad ovo... Ej šta ćemo kad ćemo, znaš ono al' nekako bude, pa zar nije to okej, kad si tu već da ti bude lepo. (I-PN, Vesna)

Konstituisana praksa koja takođe ima pozitivan uticaj na međuljudske odnose tiče se odlazaka na zajedničke izlete. Pored onih koji se vezuju za kraj školske godine i u toku školske godine organizuju ovakva „kolektivna" druženja.

Pa i ovo što mi imamo, te izlete, sve to utiče na povezivanje. Meni je to mnogo važno. Znači, da na kraju godine ajmo sad idemo malo da na neku drugu stranu. Znači, ne samo škola, posao... Ajmo, da idemo negde da putujemo i tako. To baš utiče na povezivanje ljudi. I to smejanje u zbornici i tako razmene iskustava, da. To je stvarno sjajno. (I-PN, Maja)

Svetlana: Izleti su nas spojili... Sećam se bibliotekarke, nisam mogla da je podnesem... i odemo mi na Palić i tamo smo se tako super proveli, nismo hteli da idemo na Petrovaradin... pa smo napravili neku foru... šou je bio... I od tad svake godine mi direktorku pitamo za ekskurziju... a ona kaže: „idemo, idemo... vidite vi nešto...". (NR, zbornica)

Imamo ove izlete na kraju školske godine, pa znamo negde da nas to očekuje, pa se svi tome radujemo. (I-RN, Lana)

Onda te zajedničke ekskurzije koje imamo, ti izleti, negde i to doprinese da se možda ljudi malo vide i u drugim uglovima. Znate ono, drugačije je kad ste sve vreme u školi, pa drugačije je kad malo izađete, pa se i opustite. Tako da to sve prija ljudima. Onda ova okupljanja, tipa dan škole ili ne znam, kada se malo opušteno desi neka atmosfera i to sve učini da vi možda u nekom trenutku kažete „E, pa možda ovaj kolega ili koleginica nije zaista takav kakav se predstavlja, već...". Ali kažem, ja sam uvek neko ko gleda žirafećim očima i učim i decu. Ja

kažem: „Ako ti budeš želeo da vidiš na meni manu, videćeš sto i jednu. Ali isto tako ako budeš želeo ili želela da vidiš u meni vrline, naći ćeš sto i jednu. Bitno je kojim očima gledaš.”. (I-RN, Julijana)

„Samo da vam se javim” - o mestima susreta i razmena među članovima zajednice

U školi postoji jedna prostorija koja je dovoljno velika da primi celokupan nastavni i nenastavni kadar škole. U zbornici dolazi do susreta različitih perspektiva različitih aktera, odnosno to je mesto gde višeglasje sistema postaje najvidljivije i kao takvo pogodno za proučavanje zajedništva kolektiva. Zbornica je mesto održavanja sednica nastavničkog veća, a mimo veća služi za individualni ili grupni rad ili odmor nastavnika. Zabeleženo je da je zbornica mesto razmene informacija bilo putem oglasnih tabli na koje se one postavljaju ili usmeno. Ako se setimo primera sa analize veća, o zbornici možemo da mislimo kao o mestu koje konstituiše pravila (recimo kada je u pitanju primena novog Pravilnika o ocenjivanju) a ujedno i mesto gde se formiraju zajednička značenja. U ovom smislu zbornica možemo tretirati kao deo materijalnih medijacionih sredstava aktivnosti škole. U zbornici dolazi i do neformalnih razmena među nastavnicima. Sveukupno, zbornica je mesto gde zajednica postaje vidljiva, a samim tim i kvalitet međuljudskih odnosa.

Dopire buka iz zbornice.
Sanja: sve je ok, lepa je atmosfera, puno njih je tu, pa pričaju doživljaje. (NR, kancelarija PP službe)

Irena: To je onako jedno zborno mesto. Bukvalno. Ali, nekako, moj utisak je da ko god je tu u zbornici ti nekako ne možeš da ćutiš. Znači, i da ti taj neko ne prija, nekako ne možeš (Primer: „A kao oglasna tabla, kao sutra uveče;” „A kao ti si u drugoj školi pa će ti skratiti poslednja dva časa i to je to.”) Mislim, nekako ne možeš da izbegneš razgovor, ne možeš da izbegneš ali ga iniciraš ovde, mislim jer uvek ima nešto. Mislim da negde nekako je, ne znam kako bih rekla, ali ne možeš da ostaneš po strani. Ne možeš da budeš neutralan.
Istraživač: Da da da...
Irena: Pritom uvek ima neko ko ulazi i kaže znate šta mi se desilo. Tako da ne možeš, ne možeš da ostaneš po strani i ne možeš da, da tako kažem... Nekako ti ljudi ne dozvoljavaju da ostaneš po strani jer će te neko nešto pitati, jer će neko nešto reći. Nekako je tako. Uvuku te prosto. I kad bih hteo, kad bi se isključio... Ne možeš da ostaneš. (I-PN, Irena)

Maja: Da, da e to je da se skupljaju ljudi, da ne budu ono, kako bih rekla, samo po učionicama. I to kad svako bude u svom kabinetu, e to je onda problem. Nekako, kad imaju potrebu da dođu u zbornicu i da popiju kafu u zbornici, kao ovde, to je prava stvar. (I-PN, Maja)

Na nivou škole postoji još jedna prostorija koja je preuzela funkciju zbornice, a koju možemo tretirati kao zbornicu u malom. Kancelarija PP službe još jedno je upadljivo mesto gde uočavamo specifičnost okupljanja zajednice ovog sistema. Kolektiv je ultimativno okupljen oko zajedničkog motiva, međutim, njihov rad se odvija u kontekstu interakcija koje karakteriše briga jednih za druge i uvažavanje jedni drugih. Nastavnici često svraćaju u kancelariju kako bi pozdravili prisutne.

Vrata kancelarije su otvorena i Stefan se javlja da pozdravi Jovana i Maju... (EB, kancelarija PP službe)

Ulazi Una.
Una: samo da vidimo gospođicu... (EB, kancelarija PP službe)

Ulazi nastavnica Irena.
Irena: samo da vam se javim... (EB, kancelarija PP službe)

Olivera: zdravo devojke, kako ste... (EB, kancelarija PP službe)

Petar: pozdrav, elito ove ustanove! (EB, kancelarija PP službe)

Ulazi Lidija.
Lidija: ja samo malo da vas vidim... (EB, kancelarija PP službe)

Zajedništvo i saradnja kao odgovor na kvaternarne kontradikcije

Školski akteri se na svakodnevnom nivou suočavaju sa nizom situacija koje njihov rad čine izazovnim. Relacije sa drugim susednim sistemima, kako što ćemo videti, karakteriše stabilna asimetrija moći, pri čemu se sistem škole stavlja u poziciji onog koji je odgovoran za sve. U tom kontekstu, školski akteri razvijaju tezu o tome da „ne očekuju pomoć" od susednih sistema, odnosno da su oni sami sebi, to jest, njihovo zajedništvo, osnovni resurs.

> Nekako navikli smo na to da ne očekujemo ništa ni od koga, nego se snalazimo u skladu sa situacijom kako možemo i kako treba. Nekako ne očekujemo neku pomoć da će neko sad nešto, nešto će da se desi, nego znamo da sve zavisi od nas i toga kako mi funkcionišemo međusobno. (I-RN, Lana)

Bez obzira na to o kom problemu se radi, školski akteri razvili su alat koji im pomaže u prevazilaženju datog problema. Dati alat podrazumeva dve komponente: zajedništvo i saradnju. Kada je u pitanju zajedništvo, alat podrazumeva deljenje problemske situacije sa drugima i na taj način obezbeđivanje kognitivne empatije i saosećanja. Druga komponenta, saradnje, podrazumeva da problemu pristupaju kolaborativno, odnosno različiti akteri angažuju se u rešavanju nekog problema.

> Ali neko ako treba nešto, da zajedno da uradimo, onda uvek nađemo neko rešenje. A kako to? Ja bar nisam doživela da ne možemo da nađemo rešenje nekog problema. (I-PN, Lidija)

> Postoji ta tema, obično se udružimo kad neki roditelji navale (smeh), ono što kažu kad neki roditelji nas nešto očepe, ovaj, ili Ministarstvo, e tu se udružujemo sigurno (smeh). Tu imam utisak da onako svi smo onako, svi saosećamo sa kolegom, koleginicom, PP službom, direktorkom, direktorom ko god da je tu, tu onako... (I-PN, Sunčica)

> Onda nekako je to jedno začarano kolo, gde ti znaš, ti u stvari vrtiš, svi se mi vrtimo negde nekako, ali opet se sad vraćam na tu priču, ali mislim da nekako ovde u X [anonimizovano ime škole] mi vrlo razumemo. Znači vrlo razumemo koliko su svi se upetljali u sve to i ovde nekako jedno i druge bodrimo, čuvamo, štitimo, savetujemo i ovde to negde nekako mnogo lakše se prebrodi, ajde da tako kažem. Mislim, mnogo lakše nekako prihvatiš da je to tako, kad već ne možeš ono što ne možeš. (I-PN, Irena)

> A sam sad baš rekla, vezano za ovaj novi pravilnik i za celu tu frku, frkenzi oko, oko pojačanog vaspitnog rada, mera ovo ono, uopšte mi nije prijatno. Znači samo kad pomislim koliko sam ja radila, kako sve to može da padne u vodu, uh, tako eto zato što možda ne postoji neki pečat tamo ili šta ja znam, neki papirić još dodatni. Znači baš sam rekla na veću da sam tu krajem avgusta kad se budu pravili neki planovi, tu sam mislim ono da se uključim u to maksimalno... I meni mnogo toga nije bilo jasno, al' ako sednemo zajedno lakše ćemo sastaviti pa, kao neka radna grupa, pa onda i na kolegijumu da se razmotri još tamo i onda ćemo zajedno smisliti šta i kako da nemamo problem kada dođe inspekcija. (I-PN, Milica)

> Pa, ja nekako mislim da su ovde ljudi prilično svesni situacije u kojoj smo svi... Svesni smo u kakvom stanju je posao koji radimo, i onda nekako zapravo jedni drugima se trudimo da budemo tu i tako olakšavamo, umesto da smo negde, da tako kažem, ne da se napadamo. (I-RN, Svetlana)

<u>Problemi u raju: sukobi među članovima sistema</u>

Jedan od osnovnih principa kulturno-istorijske teorije delatnosti podrazumeva višeglasje, to jest da sistem sačinjavaju različite perspektive. Višeglasje, kada razmatramo međuljudske odnose, vezujemo za oprečne perspektive različitih aktera u sistemu. Nužna posledica višeglasja jesu problemi (eng. trouble) u sistemu. Sa druge strane, upravo su ti „problemi", kako teorija nalaže, i potencijalni osnov inovacije i transformacije sistema. U nastavku ćemo razmotriti kako se ovaj aspekat višeglasja manifestuje u praksi konkretne škole.

> *„Normalno je da se ljudi razlikuju, ali mi smo na njih oguglali" - neiskorišćeni potencijal višeglasja*

Za početak, čini se da je u zajednici postoji osvešćenost višeglasja, odnosno postojanja razlika u kolektivu. Pri čemu se višeglasje konotira kao problem.

> Ume da se desi, naravno, ne može da se... malo posvađaju, sporečkaju, da dođe do konflikta što je normalno, mislim, ne može nas 100, koliko nas ima, 90 i kusur, da sad svi - kao super smo. Ne može to, nije normalno. Ali su ti neki normalni odnosi, nisu zavadi pa vladaj, ajde kako da kažem. (I-PN, Violeta)

> Normalno da se ljudi razlikuju, normalno da imaju različite neke stavove. (I-PN, Sunčica)

> I ja prvo ne mislim uopšte da jedan bilo koji kolektiv može da bude ujedinjen potpuno i da svi ono sve zajedno...ja stvarno to ne, to je utopija... Jednostavno, ljudi smo, različiti smo. (I-PN, Milica)

> Ali mislim da, da nisu, da kolektiv nije potpuno ono složan, tipa sad e sad svi mi isto mislimo, pa ne. S druge strane i ne možemo svi isto da mislimo, prosto ne možemo. (I-PN, Petar)

> Da, ti imaš tu taj momenat, ali okej to je normalno, veliki je kolektiv. Ja ne očekujem sad svi da budemo na istoj strani, mora druga strana da postoji. (I-PN, Emilija)

Interesantan aspekat tiče se toga da školski akteri višeglasje zapravo ne doživljavaju kao više različitih perspektiva koje variraju u zavisnosti od aspekta rada na koji su usmereni, već kao da ga vezuju za jednu grupu aktera dosledno. U tom smislu, kao da postoje dva glasa, dve grupe, dve „strane" u kolektivu. Sa jedne strane, tu je jedna „struja" koja je dominantna i tu je druga struja. Druga struja su nastavnici „kontraši", „ljudi kojima uvek nešto smeta".

> Uvek, mislim da je tako, eto i u našem kolektivu ima ljudi koji ima uvek nešto smeta, mislim da ne može da se zadovolji baš svaka osoba, svačija očekivanja. Ne možemo svi da budemo prijatelji, ali ima nekih ljudi koji kao da traže neku senzaciju u svemu. (I-PN, Lidija)

> Pa ja ti opet kažem, postoji tu jedna grupa kojoj... kontraša, kako bih ja to rekla. Ako je danas ovako, njima to neće odgovarati. Ako je sutra onako, njima ni to neće odgovarati. Znači, to su ti kontraši, ali na sreću oni su u manjini.
> (...)
> Šta da ti kažem kad ti imaš nastavničko veće na kome je prva tačka usvajanje dnevnog reda i ti uvek imaš dvoje ljudi koji su uzdržani. Nisu protiv, nego su uzdržani. I onda znaš ono, onda u fazonu... Mi smo već oguglali da će biti dvoje ljudi uzdržanih i to je to. Mislim ne obazire se niko ništa. A da pitaš: „Što si uzdržan?", eto samo da bi bio kontra od većine koja je „za". Znači banalna stvar. (I-PN, Dušica)

> U principu nema nekih preteranih agresivnih reakcija. E sad... To pričam kad izopštim iz razmatranja one koji do podne mrze sebe a od podne ceo svet... (I-PN, Petar)

> To sam skoro čula bilo je na nekom nastavničkom veću, neko od kolega je spomenuo, postoje neke grupice i to... Ja mislim da uvek ima ljudi kojima nikad ništa nije dobro (smeh). (I-PN, Milica)

> Bilo je jedno od veća, ja ne mogu da se setim kad šta. Kad su krenuli da pričaju na veću da postoje neke struje... Ja sad ne znam... Sigurno, veliki kolektiv, moraju da postoje neke struje, neka neslaganja, ne mogu svi da budu za sve. (I-PN, Emilija)

S obzirom da su nastavnici „kontraši" uvek isti akteri, odnosno da je očekivana njihova reakcija kontriranje na bilo koji izneti predlog, te da su manjina, njihovi glasovi se „utišavaju", na njih su

„oguglali". Višeglasje se pripisuje određenoj grupi čime se zapravo strukturalne tenzije sistema maskiraju i shodno tome inhibiraju promenu.

> Tako da, mislim, znaš, kako bih ti rekla da grubo ne zvuči... Mi smo na njih navikli. (smeh) I onda 90% ljudi tamo se ne obazire na to što oni pričaju... Da je to rekao neko drugi, znaš, onda bi se stavio prst na čelo. Ali pošto je to rekao taj i taj, znaš, ono...nebitna stvar. (I-PN, Dušica)

Osim pomenute grupe „kontraša" koji se zanemaruju, drugi oblik manifestovanja problema u međuljudskim odnosima se tretira kontekstualno. Naime, zbog konteksta datog aktera, to jest njegovih interpersonalnih problema, dati akter može imati neuviđajnu reakciju spram drugog aktera sistema.

> Moje mišljenje, lično, je da nam se svega skupilo u poslednjih meseci i da su svi nekako kraćeg fitilja i da, ne svi, ali pojedini ljudi, ne mogu da kontrolišu reakcije baš u svakom trenutku. (I-PN, Lidija)

> Mislim naravno bilo je tu nesuglasica, nije ono sterilna atmosfera. Bilo je baš onako i nesuglasica i sve, ali sve je to nekako bilo, ono, trenutak, sve to nekako bilo, možda sam ja bila nervozna, možda je taj neko bio nervozan, možda je... (I-PN, Irena)

Kao što smo mogli da vidimo, osvešćenost aktera po pitanju višeglasje sistema tek je delimična. Višeglasje se prevashodno vezuje za suprotstavljenu perspektivu jedne manjinske grupe u kolektivu, koja je istorijski prisutna i koja se kroz istoriju sistema dosledno zanemaruje. Perspektiva o višeglasju kao pokretaču promena je retka. Samo jedna nastavnici iz škole, i to nastavnica istorije, višeglasje vidi kao „zdravo".

> Na tom izboru direktora se videlo da svakako ima ljudi koji imaju drugo mišljenje. I ja to podržavam mislim da je to zdravo, mislim, zdravo da imaju i drugo mišljenje. To je ono kao u državi ono kad imaš poziciju i opoziciju i ako imaš zdravu opoziciju, mislim, onda i pozicija pazi šta radi. (I-PN, Milica)

U nastavku teksta biće data analiza različitih kategorija problema do kojih dolazi u interpersonalnim relacija, pri čemu će one biti razumevane i analizirane kao manifestacije sistemskih kontradikcija. Redosled prikaza različitih kategorija problema pratiće načelno liniju od granica sistema do njegovog jezgra, to jest od kvaternarnih ka primarnim kontradikcijama. Do izvesnih odstupanja dolaziće zbog toga što neki primeri sadrže više identifikovanih nivoa kontradikcija.
Iz analize u ovom delu biće izostavljeni određeni aspekti višeglasja, s obzirom da su oni obrađeni u okviru drugih sekcija. Najpre, izostavljen je glas istorije sistema s obzirom da je on obrađen u okviru tema Branka i Nevena. Izostavljen je glas v.d. direktorke s obzirom da je on obrađen u okviru istoimene teme. Izostavljene su i različite perspektive koje se vezuju za novog direktora s obzirom da su one obrađene u okviru teme Jovan. Glasovi spoljašnjih sistema (roditelja i prosvetne inspekcije) takođe su obrađeni u okviru istoimenih tema i iz tog razloga su izostavljeni u ovom segmentu.

Od interpersonalnog ka sistemskom: problemi u odnosima kao manifestacije kontradikcija

Koalicije sa roditeljima: kršenje norme „štitimo leđa jedni drugima". Tokom prikupljanja podataka zabeleženo je par situacija kada su nastavnici sklapali koalicije sa roditeljima. Jedna takva situacija odnosi se na razmene između jedne učiteljice i roditelja učenika koja sebe pozicionira kao superiornijom od druge učiteljice.

> Sanja: E sad, problem je pojačala druga učiteljica, Zlata, koja ima drugo dete, koja voli mami da provuče kako je ona fenomenalna za razliku od druge učiteljice... I sad mama tako sa tim i eto ga problem... (NR, kancelarija PP službe)

Nastavnica koja unižava drugu nastavnicu pred roditeljem kao spoljašnjim sistemom, direktno krši već pomenutu normu „štitimo leđa jedni drugima". Ovaj primer problema možemo interpretirati kao manifestaciju kvaternarne kontradikcije.

Raspodele u zaduženjima: od sekundarne ka kvaternarnoj kontradikciji. Jedan od problema u međuljudskim odnosima može nastati i kao posledica doživljaja nejednake opterećenosti u zaduženjima aktera.

> Istraživač: A kad može da nastane taj nekako sukob među kolegama?
> Violeta: Kad je neki lični interes, recimo.
> Istraživač: Na primer?
> Violeta: Lični interes u smislu... Hmm, 'ajde, ko će da drži više časova, da odradi svoj deo. Ko će, lupam, dežuranje, ko će gde da se uglavi, da dežura, da ne dežura. Tako neke stvari. (I-PN, Violeta)

Kao što smo videli u okviru prethodne obrade motiva delatnosti, akteri su opterećeni obavezama. Zaduženja koja su definisana Zakonom nisu usaglašena sa vremenskim okvirom potrebnim za njihovo izvršavanje. Dakle, iako postoji okvir (četrdesetočasovna nedelja) koji definiše opterećenja, on nije urađen na realističan način. Za aktere u tom kontekstu postaje vrlo važno da se direktor pridržava datog okvira u raspoređivanju nadležnosti. Sa druge strane, akteri će, zbog prekomerne opterećenosti nastojati da se zauzmu za „lični interes" i da izbegnu zaduženje ukoliko mogu. Međutim, drugi akteri izbegavanje zaduženja tumače kao nekolegijalno i reaguju otporom. Shodno tome, navedeni primer ilustruje manifestaciju sekundarne kontradikcije između pravila o zaduženjima i podele rada. Međutim, možemo primetiti da ova kontradikcija ima svoj dublji izvor a koji se odnosi na nadležnosti aktera definisanu spoljašnjim zakonskim okvirom, i u tom smislu predstavlja manifestaciju kvaternarne kontradikcije.

Incident na veću: između sekundarne kontradikcije i zaostataka istorije sistema. Tokom jednog od nastavničkih veća jedna nastavnica je iznela primedbu na rad pomoćnika direktora.

> Bilo je neprijatno jedno veće kad je jedna koleginica sad baš nešto je bila nezadovoljna, neko veće pre mesec, dva, nešto je bila nezadovoljna stavom, a kad je bio onaj probni završni ispit pa je nešto bila nezadovoljna stavom Maje i to... Meni je to bio šok, meni je to bio šok iskreno

> rečeno. Isto iz razloga što znam koleginicu Maju kao finu ženu, mislim eto finu ženu koja ono s njom nikad nešto nismo imali... (I-PN, Milica)

Primedba koju je nastavnica uputila odnosila se na način obraćanja pomoćnice. Ona je navodno nastavnicu pozvala kako bi joj uputila zamerku zbog pitanja koja postavlja, a na koja je prethodno dat odgovor. Pomoćnica kao formalni autoritet sistema, u načinu na koji koristi moć (u okviru podele rada) krši normu „međusobnog poštovanja". Odnosno ovaj primer bi se odnosio na manifestaciju sekundarne kontrakcije.
Međutim, ono je interesantno vezano za ovaj primer jeste tzv. konspirativni narativ koji je razvijen vezano za zamerku nastavnice. Naime, nastavnica koja upućuje zamerku predstavlja nastavnicu koja je bila bliska sa prethodnom dugogodišnjom direktorkom škole. Nakon njenog odlaska, pomenuta nastavnica formira saradničke odnose sa v.d. direktorkom. Tokom saradnje sa v.d. direktorkom zabeleženi su primeri situacija kada ona širi neistine vezane za druge nastavnike v.d. direktorki kršeći na taj način normu „štitimo leđa jedni drugima". Međutim, sveukupno, s obzirom da je ceo period v.d. direktorke interpretiran u kontekstu izraženih sekundarnih kontradikcija, bilo kakav oblik saradničkih odnosa sa v.d. direktorkom predstavljao bi izvor tenzija. Dakle, pomenuta nastavnica ima određen status u sistemu koji je čini bliskom rukovodećoj poziciji kroz istoriju sistema. Sa dolaskom novog direktora, ona dati status više nema. U tom smislu, konspirativni narativ, ukazuje upravo na probleme u vidu zaostataka prethodnih perioda funkcionisanja sistema. Shodno tome, dodatni nivo interpretacije ukazivao bi da je postojeći problem zapravo manifestacija zaostatka kontradikcije iz prethodnog perioda.

„Čiji je učenik đak generacije": sukob ličnog smisla i društvenog značenja. Jedna od situacija problema u međuljudskim odnosima ispoljena je prilikom izbora đaka generacije. Ova situacija data je u okviru teme veća kada je analizirana sa aspekata primene Pravilnika kao instrumenta i drugo, preuzimanja aktivne uloge od strane Sanje, psihologa, u rešavanju date situacije. Sada ćemo se osvrnuti na preostali deo, koji se odnosi na međuljudske odnose. Naime, između dve nastavnice, jedne koja je bila uverenja da će njen učenik biti izabran i druge čiji je učenik izabran, došlo je konflikta.

> Pa ne nego da da mislim evo konkretno sad za izbor đaka generacije nešto sam se osećala kao na stubu srama zato što je moje dete đak generacije. Stvarno ništa nisam ništa nisam petljala sve je ono što se kaže transparentno potpuno, ovaj, to kažem nisam sujetna tj. ne doživljavam to sa... okej lepo je što je moje dete... ne doživljavam to kao nešto preterano svoj lični uspeh, to je uspeh deteta, to je uspeh škole... A čini mi se da je koleginica to doživela kao lični neuspeh ili ne znam ni ja šta pa eto u tom smislu mislim da postoji negde neka doza sujete ili kako već ali ja... (I-PN, Sunčica)

Jedna nastavnica na uspeh učenika gleda kao na uspeh škole, odnosno celog sistema. Svi elementi sistema zajedno dovode do datog ishoda, odnosno visokih postignuća učenika. Postignuće učenika je motiv koji okuplja kolektiv i organizuje sve elemente sistema. U suštini, nije važno koji učenik je izabran, s obzirom da su svi učenici, učenici škole. Za nju, kolektivno značenje objekta izjednačeno je sa ličnim smislom. Za drugu nastavnicu izbor njenog učenika za đaka generacije bi bio njen lični uspeh, pa je tako i izostanak izbora za nju lični neuspeh. Za ovu nastavnicu nisu svi učenici njeni

učenici, odnosno postoji razlika između njenih učenika i učenika drugih nastavnika. Izbor njenog učenika za učenika generacije predstavlja indikator njenog profesionalnog uspeha, koji ima značenje prestiža među kolegama. Za ovu nastavnicu postoji razlika između kolektivnog značenja i ličnog smisla. Dakle, do sukoba između dve nastavnice dolazi zbog razlika u razumevanju do kojih ishoda transformacija objekta treba da dovede, odnosno ovaj sukob možemo interpretirati kao manifestaciju primarne kontradikcije.

Iako postoji mnoštvo faktora koji utiču na oblikovanje ličnog smisla, te imajući na umu nedostatak empirijske građu na koju bismo se mogli osloniti u rekonstrukciji formulacije ličnog smisla specifičnih aktera, zanimljivo je pitanje da li je jedno od mogućih objašnjenja leži u aspektu podele rada. Naime, kolektiv učenika deli se na odeljenja, pri čemu svakom nastavniku dodeljuje starešinstvo nad jednim odeljenjem. Na ovaj način podela rada zapravo fragmentiše objekat, što može biti potencijalan izvor razlika u ličnom smislu kod aktera.

Drugi aspekt ove situacije odnosi se na percipiranu koaliciju koju nastavnica sklapa sa roditeljima.

> Sanja: Uvek ima onih razrednih starešina koji forsiraju tog svog i nezadovoljni su i onda to prenesu na roditelje tog đaka i onda postoji opcija da će taj roditelj da se buni. (NR, kancelarija PP službe)

Za školske aktere norma „štitimo jedni druge", odnosno njen aspekat koji se tiče zahteva za zaštitom ugleda škole i drugih školskih aktera kod spoljašnjih aktera je vrlo važan. U situaciji kada nastavnik sklapa koaliciju sa roditeljem kojem prenosi nezadovoljstvo oko funkcionisanja škole, to se interpretira kao narušavanje ugleda škole i direktno kršenje norme „štitimo jedni druge". Ovaj sukob stoga možemo interpretirati kao manifestaciju kvaternarne kontradikcije.

„Mnogo štrčiš, smanji doživljaj": asimetrija moći u horizontalnim odnosima. Do problema u međuljudskim odnosima dolazi i u slučaju toga da se neko u kolektivu „ističe" u pogledu svojih profesionalnih dostignuća, kao u slučaju učešća u projektima i javnog prikazivanja konstruisanih produkata.

> Ja sam u tom SHARE projektu, koji je trajao godinama, obilazila druge škole. Bila sam rukovodilac za ceo Beograd školsku upravu. E, tu počne ona ljubomora pokojne koleginice. Tu sam ja bila, što meni muž kaže, mnogo štrčiš, smanji doživljaj, vrati se unazad, nema. Ja nekad i ćutim šta radim. Ja nekad želim da budem skromna, ne da krijem, nego da ne ističem, da nekog ne povredim, osećanja. Samo kad me pita, pa ja kažem, e, uradi ovo, ovo, ovo. I onako, aha, super. A da ja stalno ono što ja sam radila, čak mislim da mi je i zasmetalo onaj čas na sajtu. Tu je Branka insistirala da smo mi taj čas snimili da bismo upotrebili nešto u SHARE projektu, jer su bila neka dva snimljena časa koja su bila jako loša, a mi kao učimo na tim časovima. Onda sam ja jednom, baš ja snimam, jao gde me nađoste, samo su te dve koleginice htele da se snimaju. Reko daj ja da snimim. Pa smo taj čas upotrebljavali na tim obukama za druge škole. I Branka kaže da stavimo na sajt. To je naša boljka. Kad je neko, primeri dobre prakse, kako kažem, izazivaju ljubomoru i zavist, a nema potrebe. (I-RN, Svetlana)

Učešće u projektu rezervisano je za pojedince i za onog ko učestvuje ima uticaj na njegovu „vidljivost" u okviru datog sistema, ali i šire. Na ovaj način, akter razvija potencijalno dodatne kompetencije, ali i bez obzira na to, pozicioniranje njega kao nekoga ko je učestvovao u projektu dovodi do asimetrije u moći na horizontalnoj ravni u okviru grupe nastavnika. Novostečene kompetencije člana kolektiva figurirale bi kao značajan resurs/instrument u okviru sistema a koji bi posredovao unapređenje kvaliteta nastavnog procesa. Međutim, čini se da bi kod nekih aktera sistema to dovelo do otpora. Odnosno, potencijalne sugestije za unapređenje rada koje bi dolazile od člana koji je označen kao kompetentniji, njegova individualna dostignuća, predstavljala bi izvor tenzija u sistemu. Kao osnov u identifikovanom problemu usavršavanja na nivou ustanove možemo videti razlike u ličnom smislu koje se odnose na objekat delatnosti. Sa jedne strane, lični smisao se ogleda u napredovanju sistema, dok sa druge strane, lični smisao se bazira na ličnom napredovanju. Ovaj primer sukoba možemo stoga interpretirati kao manifestaciju primarne kontradikcije.

Standardi postignuća i učenici: individualizacija kao žarište primarne kontradikcije. Jedan tipičan primer problema u međuljudskim odnosima tiče se individualizacije u pristupu učenicima. U nastavku su data dva primera koja se odnose na individualizaciju u pogledu usvajanja srpskog jezika, i drugi primer koji se odnosi na tretiranje učenika koji nastavu pohađaju po individualizovanom obrazovnom programu.

> To su stvarno. Ja bih mogla da toga nema. Znači ja se tu... Ja ulazim stvarno u sukob sa takvim nastavnicima. Ja to ne mogu da izdržim i na većima i na ovo, znači. Ili na primer došla Ruskinja: „Ona meni ne zna jezik, eto ne zna." „Ma pusti pa..." Pa kaže: „kad bude naučila". I tad sam, baš sam na veću mislim tamo rekla, njoj. Ja kažem: „Naučiće se, aman. A to se... Jezik se ne uči za dan dva. Znači ima vremena. Moraš da joj daš vreme." Ona hoće... Dete je tu na govornom području, naučiće. Znači, polako, gde trčite svi. Ali ja tobož znaš sad... Pa nije stvar u tome da mu ti vidiš... Nije stvar u tome koja je to lič... I to me strašno nervira. (I-PN, Vesna)

> Istraživač: A kada nije kohezivan? Kada nekako postoje problemi? Koji su to problemi koji se nekako jave?
> Maja: Pa ne znam, čini mi se i ovo kada je pitanje o IOP. Da tu stalno ima neko ko malo smatra da je taj IOP iskorišćavanje, da deca zloupotrebljavaju, da nije dobro za određeno dete da bude IOP. Da bi ono možda i naučilo nešto, ali zbog toga što je u IOP-u ono neće da nauči. E tu uvek osetim neku tenziju kada razgovaramo i vrlo često neko ne podržava to za određeno dete jer ne može da razume situaciju ili ne želi da razume tu situaciju deteta, a ono što vide učenici vide realno stvarno da dete neće da radi da odbija. (I-PN, Maja)

Izvor problema ogleda se u ličnom značenju koje se pridaje učenicima u kontekstu ostvarivanja standarda postignuća. Sa jedne strane standardi se vide rigidno, kao fiksni okvir ka kom se teži, dok sa druge strane, postoji razumevanje spram različitih kapaciteta učenika, te odgovaranjem na njihove potrebe za dodatnom podrškom. Ovaj primer problema lociramo na nivou objekta sistema kojem se pridaju različita značenja. Shodno tome, ovaj primer možemo interpretirati kao manifestaciju primarne kontradikcije.

„Nije ona na čiviluku": između upotrebne i razmenske vrednosti rada nastavnice na zameni.
Još jedan primer problema u međuljudskim odnosima zabeležen je u situaciji produžavanja bolovanja jedne nastavnice i shodno tome produžavanja vremena koje je druga nastavnica na zameni.

> Sanja: Sara ozbiljno manipuliše... To je jedna devojka iz boravka i ona je poslala jednu poruku u najmanju ruku neprimerenu... Zato što neko ko je učitelj, ko se prihvatio takve odgovornosti, ne bi smeo takvu poruku da pošalje... To me je baš potreslo... Poruka je bila nešto kao „gospođa ne može da se smiluje... Izuzetno je poštujemo, ali što je mnogo mnogo, nije ona na čiviluku...; kao na šta to liči, nije se udostojila da pozove"...
> Maja: kakve sad ona tu sad neke lične relacije... Ona je na zameni, treba da radi posao... Šta se ona tu upliće... Direktor joj kaže koliko menja i da li može, nema šta da se tu meša...
> Sanja: i kao ona se vraća u četvrtak u boravak... I bilo mi je užasno... Jer je ona strašno slatkorečiva... (EB, kancelarija PP službe)

Dakle, možemo primetiti da situacija izmene početka vraćanja na posao nastavnice, odnosno dužina trajanja zamene, kod nastavnice koja je na zameni dovodi do tenzije, a koju ona ispoljava pred drugim kolegama. „Nije ona na čiviluku" predstavlja snažnu diskurzivnu manifestaciju primarne kontradikcije. Nastavnica ima doživljaj sebe kao „robe", odnosno predmeta kojim se manipuliše po potrebi, bez uvažavanja nje kao čoveka (razmenska vrednost). U delu kada kaže „gospođa ne može da se smiluje", ona ukazuje na asimetriju moći, pri čemu je njena pozicija pasivnog primaoca koji zavisi od drugih (dužine bolovanja). A sa druge strane, zamenski nastavnik je potreba škole u cilju održavanja kontinuiteta nastave (upotrebna vrednost). Osim ovoga, problem se javlja i između podele rada i pravila. Pozicija nastavnice na zameni vezana je nastavnicu koja je na bolovanju. Majina reakcija „ona je na zameni, treba da radi posao" predstavlja pozivanje na pravilo i rad u skladu sa pravilom koje je postavljeno. U ovom segmentu problema vidimo manifestaciju sekundarne kontradikcije između podele rada i pravila.
Dodatno, ona prilikom ispoljavanja svog nezadovoljstva, koristi način govora koji je uvređujuć („gospođa ne može da se smiluje") čime ona krši normu „poštujemo jedni druge". Međutim, takvo kršenje norme interpretiramo u kontekstu prethodno opisane tenzije na nivou podele rada a koji se odnosi na pasivnu poziciju nastavnice na zameni u okviru datog angažmana. Dakle, nastavnica na zameni zbog tenzije pozicije na zameni više ne može da se pridržava norme o „međusobnom poštovanju". Shodno tome, u ovom delu primera možemo primetiti manifestaciju sekundarne kontradikcije između pravila i podele rada.
Situacija sa produžavanjem bolovanja imala je i dodatni problem, a koji se odnosio na razlike u porukama koje akteri razmenjuju međusobno, konkretno toga da li su nastavnica na bolovanju i nastavnica koja je menja u kontaktu.

> Sanja: Mirela na kraju krajeva ima pravo na bolovanje... I oni su sve o tome obavešteni... Ja sam samo rekla Mireli da sam stekla utisak da ne može da je menja od četvrtka, a Mirela mi je rekla: „svašta", zato sto je ona njoj rekla: „Mirela, sve u redu, samo se ti oporavi, ne brini, ne misli, deca su super"... I onda ne znaš kako da reaguješ u situaciji... Kako da kažem: „laže te"... Jovanu piše da se nisu čuli uopšte, a Mirela piše da je zvala da pita taj prvi dan kako je... I kao odeljenje je super... I onda su rekle da rade po planu... I čule su se oko izleta... Iz razgovora sam shvatila da su se najmanje tri puta čule...

Maja: zaključak je šta?
Sanja: zaključak je da se ljudi jako ružno ponašaju... (EB, kancelarija PP službe)

Obratimo pažnju na Sanjinu reakciju - ona ne zna kako da reaguje, kako da kaže..., i izvodi zaključak da se „ljudi jako ružno ponašaju". Odnosno, možemo primetiti da se ona oseća paralisano u datoj situaciji u suočavanju sa moralno neprihvatljivim ponašanjem, te da pokušava da pronađe lični smisao u situaciji koja je za nju nerazumljiva. Ovakva Sanjina reakcija primer je kritičnog konflikta, kao manifestacije sekundarne kontradikcije. Naime, na nivou zajednice, u okviru norme „kolegijalnosti" implicitno pravilo odnosi se na transparentnost i istinitost u međusobnim interakcijama. Član zajednice, nastavnica na zameni, postupa neuvažavajući dato pravilo.

Rezime i zaključci

Socijalni aspekt delatnosti sistema škole inherentno je svojstvo svakog sistema, pa i ovog. Delatnost nije posredovana samo instrumentima već je i socijalno posredovana. U sistemu škole ugrađeni su elementi koji podržavaju socijalne interakcije. Na nivou škole predviđeno je postojanje različitih tela, timova, pri čemu je svaki usmeren na ostvarivanje posebnog cilja. Takođe, u školi su izdvojene i posebne prostorije koje upravo pozivaju na okupljanje zajednice, odnosno interakcije među članovima zajednice. Dakle, niz materijalnih i nematerijalnih struktura i artefakata usmerava članove sistema na međusobne razmene, na mikro-interakcije. Odnosno, možemo primetiti da za sistem škole važi to da on svoju delatnost ne zasniva na individualnom doprinosu svakog aktera pojedinačno, već je nužna i u tom smislu vidno podsticana interakcija među članovima.
Međuljudske odnose razmatrali smo spram dva aspekta. Prvi aspekt odnosi se na međuljudske odnose koji su na direktniji način usmereni na ostvarenje delatnosti sistema. U ovaj aspekt spadaju obrađena međusobna podrška i kolegijalnost, kao i kolaboraciju aktera u cilju sprovođenja zajedničkih projekata. Drugi aspekt međuljudskih odnosa tiče se privrženosti među članovima. Privrženost se ispoljava na različite načine, od neverbalnih facijalnih izraza prijatnosti, konstruisanja nadimaka, rituala vezanih za obedovanje, do organizovanja zajedničkog provođenja vremena/izleta. Dok normu „saradnje" možemo videti kao normu koja je podržana od strane spoljašnje legislativnog okvira, norma „zajedništva" konstruisana je na nivou konkretnog sistema i u tom smislu njegova je specifičnost.
S obzirom da je norma „saradnje" prethodno obrađena u okviru elemenata koji se odnose na podelu rada, u ovom delu zadržaćemo se na normi „zajedništva". Pored toga što se u aktuelnom funkcionisanju sistema zajedništvo podržava, najkonkretnije kroz praksu organizovanja zajedničkog provođenja vremena, preko retrospektivnih izveštaja možemo primetiti da se ono i istorijski negovalo u sistemu. Ova karakteristika sistema, od njenog konstruisanja do njenog održavanja ukazuje na to da ona ima funkciju u sistemu, i to protektivnu kao što smo videli. Najjasnije ispoljavanje protektivne funkcije zajedništva u sistemu zabeležili smo ranije, u kontekstu pružanja otpora sistemu novom modelu rada koji je nametala v.d. direktorka. Upravo snažna povezanost kolektiva imala je značajnu ulogu u njihovom okupljanju i razvoju agensnosti, odnosno pružanju otpora novom modelu i modelovanju rešenja. Dakle, upravo je zajedništvo ono koje je bilo ključno za opstanak sistema, to jest, očuvanje objekta sistema. Nadalje, čini se da zajedništvo igra važnu ulogu u nošenju sa kvaternarnim kontradikcijama do kojih dolazi na relaciji sistema škole i sistema roditelja i sistema prosvetne inspekcije. Konačno, kada imamo na umu primarnu kontradikciju sistema između

upotrebne i razmenske vrednosti - obrazovanja i vaspitanja učenika i „polaganja računa" o ispunjenosti ciljeva obrazovanja, a koje se svodi na ispunjavanje birokratskih zahteva, obrađenu u okviru teme motiva delatnosti sistema, čini se da upravo zajedništvo olakšava akterima nošenje sa datom kontradikcijom i posledično o(p)stanak u sistemu obrazovanja generalno.

> Mislim da tu nema problema, da će to dalje da bude bez obzira dal' nam plata 20 ili 120 hiljada, ali ono što bi bila snaga to je ta naša povezanost. Znači dokle god smo mi povezani, dokle god se mi razumemo i osećamo se baš tako, znači u određenih situacijama, mislim da onda se sve nekako lakše i da je tu u stvari snaga ove škole. (I-PN, Maja)

> Sa decom čini mi se lakše uvek nađemo odgovarajuće rešenje... E sad sa roditeljima... Tu je već malo ovaj, otežavajuća okolnost... I zato je bitno da imamo podršku u kolektivu, da smo svi, kako bih rekla, sa jedne strane i onda to može da dovede do prave stvari. (I-PN, Maja)

> I nekako je lakše tako da se živi, razumeš... mislim u svako... Ne znam to i za kolektiv, to ti je isto, to se ništa ne razlikuje, Selena. Da li ti je u nastavničkom veću da ti bude prijatno lepo, da li sa decom. To je to, znači... Da li je mali odmor, veliki... Znaš kad su ti otvorena vrata, pa kad' prođe učenik koji nema da prođe da ti se ne javi „Zdravo nastavnice". Znači ti nešto. To ti je... Lepo ti bude, lakše se živi. (I-PN, Vesna)

Na nivou sistema višeglasje je tek delimično osvešćeno. Različite perspektive u međuljudskim odnosima vezuju se pre svega za jednu grupu aktera (nastavnike „kontraše"), i kao takve, dosledno se zanemaruju. Međutim, višeglasje ne čini samo pomenuta grupa, već se ono javlja u kontekstu različitih tema i aktera.

Iako akteri spontano višeglasje smeštaju u okviru pojedinaca, intrapersonalno ili u razmenama među akterima, interpersonalno, analiza problema koja je predstavljena ukazuje na strukturalne tenzije sistema. Shodno tome, ni rešenje problema nije u unapređenju komunikacijskih veština, odnosno u „popravljanju" ili „eliminaciji" nekih aktera iz sistema. Rešenje problema traži upravo adresiranje strukturalnih tenzija, kroz aktivnosti osvešćivanja i analiziranja na nivou kolektiva, a koje posledično vode akciji redizajniranja/transformacije same delatnosti.

Neke od tenzija se manifestuju, poput onih koje su analizirane. Međutim, deo njih ostaje na latentnom nivou, poput onih koje su prikazane u analizi rada Kristine sekretara i Nevene pedagoga, kao i nastavnice Hane u okviru teme statusa nastavnika na zameni. Sveukupno, ni manifestne ni latentne tenzije sistem ne tretira, čime se propušta prilika za unapređenje funkcionisanja. Svaki izostanak adresiranja višeglasja, zapravo za sistem znači gubitak alatki za sopstveni razvoj. Izostanak bavljenja tenzijama ne znači samo propuštenu priliku za razvoj, već nosi i ozbiljniji rizik koji se tiče urušavanja rada sistema. Dosledno istorijsko zanemarivanje tenzija (poput ućutkivanja glasa nastavnika „kontraša"), i posebno zanemarivanje zaostataka manifestacija sekundarnih kontradikcija (nakon odlaska v.d. direktorke) vodi nagomilavanju tenzija koje mogu proizvesti prekide u radu sistema.

Konačno, važno je obratiti pažnju na tenzije koje su uočene kada je u pitanju samo funkcionisanje sistema škole i tenzije koje se manifestuju u funkcionisanju škole, a vode poreklo iz odnosa sa drugim spoljašnjim sistemima. Pitanja poput opterećenosti zaposlenih, inkluzije, statusa nastavnika na zameni, zapošljavanja kadra, manifestuju se u okvirima konkretnog sistema, ali umesto lokalnih

rešenja njihovo adresiranje zahteva promene u odnosu sistema škole i spoljašnjih sistema u kojima nastaju.

6.3.3.2. „Desna ruka za sve": tetkica i neformalna podrška reprodukciji objekta

Upečatljivi citati ispod ilustruju kako drugi akteri percipiraju Ninu u sistemu.

> Sanja: Nina nam je stub ovde. (NR, kancelarija PP službe)

> Nevena: Nina nam je desna ruka za sve. (NR, kancelarija PP službe)

Nina je higijeničarka/spremačica ili kolokvijalno „tetkica" u školi. U tom kontekstu, neobično je pozicioniranje nje kao „stuba" škole. U tekstu u nastavku opisaćemo različite aktivnosti ovog aktera zbog kojih je ovakvo njeno pozicioniranje u sistemu opravdano.
Tetkica, kao član nenastavnog osoblja škole, ima ukupno osam. Šest tetkica je angažovano u vođenju računa o higijeni učionica, a dve su angažovane „na spratu", u vođenju računa o higijeni kancelarija defektologa, PP službe, direktora škole, zbornice, računovodstva i sekretara. Pored brige o higijeni prostorija „na spratu", zaduženje tetkica u ovom rejonu odnosi se i na posluženje aktera (na primer: kafom, čajem i limunadom). Sa tetkicama koje su angažovane u vođenju računa o higijeni učionica nisam imala puno kontakta, s obzirom da one ostaju uglavnom dole, u prizemlju, te da retko dolaze na sprat. Naravno, direktor škole zapošljava svo osoblje škole, međutim, čini se da je bivša direktorka posebnu pažnju pridavala izboru tetkica „na spratu". Ovakva tendencija direktorke u skladu se njenim drugim aktivnostima koje se odnose na pažljiv izbor nastavnog kadra, te vođenje računa o dodeljivanju zaduženja nastavnicima, a u skladu sa njihovim osetljivostima.
Druga tetkica, koja je pored Nine angažovana „na spratu", ostajala je u okvirima svojih nadležnosti, izvršavajući zadatke automatizovano. Ona je u sistemu radila u skladu sa ulogom koju njena pozicija i predviđa (vođenje računa o higijeni prostorija i posluživanje), te ona nije akter od posebnog interesa ovde. Zbog prethodno navedenog, u ovom segmentu biće obrađena pozicija Nine u sistemu, kao tetkice koja je angažovana „na spratu", a koja se svojim aktivnostima ističe.

U okvirima svoje uloge kao tetkice

Tipičan susret Nine i drugih aktera podrazumeva njen ulazak u kancelariju radi prikupljanja informacija o tome da li akteri žele da ih nečim posluži i potom donošenje onoga što su naručili. Takve interakcije beleže se nekoliko puta u toku dana, svakog dana.

> Nina ulazi.
> Nina: Šta ćete piti? (EB, kancelarija PP službe)

> Nina ulazi.
> Nina: Limunada čija je? (EB, kancelarija PP službe)

Njene postupke odlikuje prijatnost u nastupu. Na ovaj način, nešto što bi očekivano bio nivo automatizovane operacije, ona transformiše na nivo aktivnosti čiji je cilj negovanje zajedništva.

Maja: Baš je posvećena i odgovorna, za primer... Ja takvu spremačicu nisam videla... Kad sam ušla u ovu školu prvo sam na nju naišla... Tako mi je ostavila pozitivan utisak, tako je bila topla, baš mi se dopala... Prvi kontakt... (NR, kancelarija PP službe)

Nina ulazi: gde si devojko...
Sunčica: evo dobro, kako ste vi... (EB, kancelarija PP službe)

Nina: izvoli čaj dušo. (EB, kancelarija PP službe)

Nina ulazi i pozdravlja sve... Sad idem redom, ne mogu nikog da preskočim... (EB, kancelarija PP službe)

Obratimo pažnju na Nininu konstrukciju „gde si devojko". Ona se u tom trenutku obraća nastavnici koja je u srednjem dobu, odnosno termin „devojka" predstavlja očiglednu grešku u referisanju na razvojnu dob nastavnice. Na sličan način, ni termin „dušo" nije adekvatan - to nije ime datog aktera, niti je referisanje na ulogu koji dati akter u sistemu zauzima. Opisane „greške" su namerne, odnosno ovakvo obraćanje Nine možemo interpretirati kao upotrebu simboličkih alata koji posreduju socijalnu interakciju. Ove diskurzivne alate, kada dolaze od ovog aktera, u ovom kontekstu, možemo posmatrati kroz njihovo redefinisanje situacije - od mehaničke, profesionalne u toplu, blagonaklonu i usmerenu na jačanje pozitivnih međuljudskih odnosa.
Isto tako, u primeru, kada Nina kaže: „ne mogu nikog da preskočim", možemo da primetimo koliko je važno da pozdrav bude upućen svima. I upravo taj segment, negovanje pozitivnih odnosa sa celim kolektivom, naspram zasnivanja pozitivnih odnosa sa nekolicinom članova kolektiva, je ono što doprinosi razvoju dobrih međuljudskih odnosa sa svima na nivou kolektiva.

Nina izveštava o dešavanjima sa terena

Na nivou škole u svakom trenutku dešavaju se različite situacije. Kako bilo koji akter u jednom trenutku može biti samo na jednom mestu, vrlo je važno da se informacije prenose, odnosno da se o dešavanjima informišu akteri za koje su date informacije od značaja. Ovo je posebno važno kada je u pitanju rukovodstvo škole. S obzirom da je direktor najčešće u kancelariji psihologa, Nina dolazi u kancelariju PP službe kako bi izvestila o dešavanjima. Budući da je direktor, kao formalni rukovodilac sistema često prisutan u kancelariji PP službe, u isto vreme kada je tu i realni rukovodilac sistema (Sanja), Nina prirodno dolazi u kancelariju radi izveštavanja. Na ovaj način maskirana je sekundarna kontradikcija između člana zajednice (Sanje) i podele rada, odnosno zaduženja koje bi ona u sistemu trebala da ima. Da je direktor u svojoj kancelariji, to jest da je fizički razdvojen od Sanje, Nina bi se nalazila pred dilemom oko toga kog aktera da izvesti. Ukoliko bi izvestila direktora, time bi realni rukovodilac imao odložen prijem informacija što bi uticalo na odlaganje aktivnosti koje adresiraju datu situaciju, odnosno efikasnost procesa bi bila smanjena. Ukoliko bi izvestila samo psihologa time bi pomenuta sekundarna kontradikcija bila vidljiva, tj. na površini.
Zabeležen je niz situacija u kojima Nina ispoljava aspekt svoje uloge koji se odnosi na prenošenje informacija. Ona obaveštava o tehničkim aspektima, recimo poput toga da „štampač ne radi" (EB, kancelarija PP službe) ili da su spoljašnji akteri, poput roditelja, došli u školu radi sastanka (EB,

kancelarija PP službe). Citati ispod ilustruju izveštavanje o neurednosti sale za fizičko i o dolasku roditelja.

> Nina: ja ne znam ko ulazi... Videćeš koliko sam lopti ugurala... Vijače pobacane... Fioka na podu... Ne znam ko to...
> Jovan: ne znam ko je to... Znam da ključ ima onaj ženski sport, to im je Ksenija... ali samo oni, ne znam ko još...
> Nina: ne znam, ali jedva sam skupila... (EB, kancelarija PP službe)

> Ulazi Nina.
> Nina: Mame neke su slikale decu kako lome u parku i traže Jovana... Hoćeš ti da ih primiš? (EB, kancelarija PP službe)

Iako su ovakve informacije nesumnjivo značajne, posebno zanimljiv i za sistem značajan vid informacija odnosi se na one koje se tiču međuljudskih odnosa, reagovanja i komentarisanja drugih školskih aktera na neka dešavanja. Poput ranije opisane situacije kada Sanja uputi molbu drugoj nastavnici da „isprati" situaciju, i Nina ima prećutni zadatak da „isprati" situacije. Pa tako recimo, ona izveštava o naknadnim reakcijama nastavnika nakon veća na kom se diskutovalo o Pravilniku za izbor đaka generacije. Nina izveštava o svim upadljivim ponašanjima koje uoči, čak i kada ne zna kontekst takve reakcije. Na primer, u jednom trenutku izvestila je da jedna nastavnica „nešto viri iz zbornice" (EB, kancelarija PP službe) što je psihologu bila indikativna reakcija za datu nastavnicu u datom trenutku.
S obzirom da je svakog dana u školi, Nina prati i izveštava o razvoju situacija. Na primer, zabeležena je situacija sukoba među tetkicama, tenzija u koordinisanoj podeli rada, o kojoj je Nina najpre izvestila, a potom, u naknadnim interakcijama, i podsetila na potrebu za rešavanjem datog sukoba („mora da se reši").

> Jovan: znam da je sa... [Jovan zna za situaciju sa tetkicama]
> Nina: to sa Mirom mora da se reši...
> Jovan: i sinoć nije htela da čisti?
> Nina: moraš sa Sunčicom da vidiš...
> Nina - Jovanu: tako je od pamtiveka bilo, ko je dežurni čisti taj jedan boravak... Ova Dragana - da da slobodan dan... Pa kako će slobodan dan... Nikada se nije davao slobodan dan... Ne daj se... Ne daj da te prevare... (EB, kancelarija rukovodstva)

Konačno, i o epilogu situacije, Nina izveštava.

> Nina je izveštava Sanju kako je direktor „izgrdio" drugu tetkicu što kasni.
> Jovan: morao sam da joj kažem. (EB, kancelarija PP službe)

Obratimo pažnju da u opisanoj situaciji Nina izveštava o aktivnosti direktora. S obzirom da je direktor neposredno uključen u datu situaciju, posebno izveštavanje je naizgled neobično. Međutim, kako smo prethodno identifikovali, Nina na neki način prepoznaje ulogu Sanje u sistemu, i upravo zato, shodno tome je i izveštava. U ovom primeru, kontradikcija sa latentnog prelazi na manifestni

nivo, međutim, nijedan od aktera je ne adresira. Svi akteri, u ovom slučaju tetkica, direktor i psiholog, prihvataju odstupanje od predviđenih nadležnosti psihologa, tj. ponašaju se u skladu sa njim i ne problematizuju ga.

Nina kao izvor informacija

Osim opisane proaktivne uloge, kao nekoga ko izveštava o događajima u školi, Nina deluje i kao akter koji je izvor informacija. U jednoj zabeleženoj situaciji čiji je isečak dat ispod, direktor traži informaciju od Nine vezano za iznajmljivanje sale za fizičko.

> Ulazi Nina.
> Jovan: ko je u našoj sali uveče?
> Nina: Laki i košarka.
> Jovan: koja košarka?
> Nina: ne znam...
> Sanja: ona žena... Bio je neki dogovor da bude besplatna škola sporta... To je ja mislim Ksenija iz fizičkog dovela to...
> Jovan: čekaj, kad je Laki?
> Nina: svaki dan. (EB, kancelarija PP službe)

Pored informacija koje se odnose na aktuelno funkcionisanje škole, Nina je izvor informacija i kada su u pitanju raniji periodi funkcionisanja sistema. Jedan primer toga već je dat u tekstu iznad. U situaciji konflikta među tetkicama, Nina pruža informacije o tome kako je data praksa oko dežuranja bila ranije, „od pamtiveka", uređena. Još jedna takva situacija odnosi se na podelu knjige „Pažljivkova pravila u saobraćaju" učenicima. Knjiga je deo materijala u okviru projekta „Pažljivko" koji je pokrenula Agencija za bezbednost saobraćaja Republike Srbije. Direktor treba da podeli knjige učenicima, ali su mu nedostajale informacije vezano za to ko je dostavio te knjige, gde se one nalaze, kao i kome od učenika treba da ih podeli. Nina se u ovoj situaciji pokazala kao značajna podrška direktoru u pogledu pružanja potrebnih informacija (EB, kancelarija PP službe).
Takođe, ona i usvaja nova znanja o funkcionisanju sistema. Recimo, prilikom upisa učenika u prvi razred, primećeno je da roditelji/staratelji učenika dolaze ranije, pre svog zakazanog termina. Nina, u skladu sa svojom nadležnošću izveštava Sanju da su roditelji stigli. A Sanja potom upućuje molbu Nini da prenese roditeljima da sačekaju. Ovakvu dinamiku možemo interpretirati kao jednu od aktivnosti kojima školski akteri pokušavaju da ukažu roditeljima na odnos koji dati akteri od njih očekuju. To jest, za Sanju, i druge školske aktere, važno je da sa roditeljima iskomuniciraju da im je važno poštovanje nadležnosti sistema škole. Pa tako, umesto da odmah prekine ono što radi kako bi primila roditelje, odlaganjem prijema Sanja upućuje poruku roditeljima da je važno da poštuju granice u odnosu sistema i aktere škole. Shodno tome, Sanja, na Nininu informaciju o dolasku roditelja Nini kaže: „nek sačekaju". Vremenom, dolazi do transformacije Ninine poruke, tako da je u nju sada utkana i Sanjina poruka za roditelje.

> Ulazi Nina.
> Nina: došao je roditelj za upis u školu, ali će sačekati.
> Sanja se zahvaljuje. (EB, kancelarija PP službe)

Kao akter koji je u neposrednom kontaktu sa rukovodstvom i PP službom, Nina je i izložena različitim informacijama koje oni razmenjuju, pri čemu je zanimljivo i to što je direktno upoznaju sa dešavanjima. Recimo, zabeležena je situacija nakon testiranja budućeg učenika prvog razreda da Sanja sa Ninom deli da je učeniku unapred bio poznat test.

> Sama sam sa Sanjom u kancelariji... Ubrzo dolazi i Nina. Priključuje se i Jovan.
> Sanja: jao, sve mi se okrenulo... Znači šta se dešava... rekla sam ti da je provaljen test... Da im vaspitačica da... I to mogu da razumem, da to o njima nešto govori... Međutim radi test... I devojčica jeste pametnica...
> Nina: da li je moguće... Stvarno da dovedeš dete na testiranje...
> Sanja: a ne mogu pred detetom, dete nije ništa krivo...
> Nina: i ti sad treba svog X [anonimizovano, ime Sanjinog deteta] da pripremiš... (EB, kancelarija PP službe)

Obratimo pažnju na Nininu reakciju. Ona kaže „da li je moguće", na Sanjinu zbunjenost situacijom. Dakle, Nina se u potpunosti poravnava sa Sanjinom reakcijom. Dodatno, u narednoj sekvenci, ona i pojačava svoju reakciju upotrebom ironije „sad i ti treba svog sina da pripremiš". Na ovaj način, upotrebom ironije kao diskurzivnog sredstva, ona nedvosmisleno pokazuje usaglašenost sa Sanjom u interpretaciji date situacije.

Kada situaciju posmatramo iz Sanjine perspektive, smisao deljenja ovakvih informacija možemo interpretirati dvojako. Najpre, Sanjina intenzivna reakcija „sve joj se okrenulo" i paralisanost „ne mogu" predstavljaju indikatore diskurzivne manifestacije kritičnog konflikta koji su proizvod kvaternarne kontradikcije. S obzirom na intenzivnost reakcije, ona svoja osećanja i razmišljanja deli sa svima koji su se tu našli, pa tako i sa Ninom. Odnosno, Sanjin doživljaj situacije je u toj meri intenzivan da ona mora da ga podeli. U tom smislu, njeno deljenje pre govori o njoj, to jest njenim doživljajima opaženih tenzija sa susednim sistemima (sistem predškolskog vaspitanja uvežbavanjem dece odgovorima na testu obesmišljava korišćenje testa kao legitimnog instrumenta od strane škole), no što nam govori nešto o Nini. Druga linija interpretacije odnosila bi se na to da je dato Sanjino deljenje zapravo osvešćena aktivnost, a koja je u skladu sa motivom izgradnje i očuvanja zajedništva u kolektivu koje se između ostalog uspostavlja kroz prakse deljenja svih informacija sa svima. Na ovaj način, Nina kao akter škole biva upoznata sa situacijom. Kada su svi akteri upoznati sa svim situacijama, ostvaren je prvi korak u potencijalnom konstruisanju jedinstvene perspektive na datu situaciju, a što posledično ima za cilj uspostavljanje potencijalno uniformnog odgovora zajednice na situacije sa kojima se suočavaju.

Još jednom, Nina zauzima zvanično ulogu tetkice u sistemu, te ovakvo upoznavanje nje sa dešavanjima na nivou škole predstavlja kršenje skripta koji se odnosi na njenu ulogu. Međutim, na ovu disrupciju u podeli rada niko od aktera ne reaguje - ni psiholog, ni Nina, već je suprotno tome, prihvataju kao normativnu.

Nina je upoznata i poravnata sa ostatkom zajednice i kada je u pitanju jedna od najizraženijih kvaternarnih kontradikcija, a koja se odnosi na relaciju škole i sistema roditelja. Naredni citati ilustruju Nininu poziciju spram date kontradikcije.

> Nina: a vidiš da su ludi, za svaku sitnicu... Ovi roditelji su poludeli...

Nina priča o situaciji sa svojom unukom kako je „zezaju" kakve patike nosi... „Smeju mi se kakve patike nosim da su kineske"... Oni je maltretiraju od prvog razreda... I šta sad, ja treba da pišem dopis... (EB, kancelarija PP službe)

Nina: škola će propasti od roditelja. (EB, kancelarija PP službe)

Nina koristi nekoliko dosta snažnih konstrukcija: „roditelji su poludeli", „škola će propasti". Obratimo pažnju, da bi dodatno ojačala svoju poziciju ona koristi ironiju „i šta sad, ja treba da pišem dopis" referišući time na poznati mehanizam koji roditelji koriste u susretu sa problemom sa školom. I u narednom primeru, upotrebom istog sredstva, ironije, Nina govori o svom odnosu prema sistemu roditelja.

Nina: imamo gospodu opet?
Sanja: da... (EB, kancelarija PP službe)

<u>Nina brine, ona je kao majka svima</u>

Nina ima zadatak da posluži aktere. Već smo prethodno primetili da ona posluživanje transformiše sa nivoa operacija na nivo aktivnosti, a sa ciljem jačanja zajedništva na nivou kolektiva. Još jedan tip aktivnosti je u ovom segmentu zabeležen, a sa istom funkcijom. Naime, Nina zapaža opterećenost aktera te u skladu sa tim pokazuje dodatnu brigu.

Nina ulazi i pita „šta kome treba".
Nina - Sanji: jesi jela nešto? Da ti donesem pomfrit?
Sanja: htela sam da jedem, ali bilo je dete... (EB, kancelarija PP službe)

Nina: zašto ja donosim voće, ništa ne jedete, pokvariće se... (EB, kancelarija PP službe)

Nina ima i eksplicitne iskaze brige za aktere a povodom percepcije njihove opterećenosti obavezama i situacijama koje se dešavaju. Pored njih, upečatljivi su ovi implicitni znaci, kada ona postavlja pitanja „jesi jela" i kada naizgled pokazuje ljutnju „zašto donosim, ako ne jedete". I akteri ove znakove „čitaju" kao brigu za njih. Oni su osvestili Ninine reakcije i ovakva njena ponašanja bivaju predmet njihovog komentarisanja i prijatnih osećanja (EB, kancelarija PP službe).
Obratimo pažnju i da Nina ima konkretan predlog koji nudi Sanji: „da ti donesem pomfrit". Ovaj segment je takođe važan zato što nam pokazuje da je Nina identifikovala hranu koju Sanja i rukovodstvo najčešće naručuju i to znanje uključila u svoje izražavanje brige prema akterima.
Još jedan vid ponašanja koji je primetan kod Nine, a koji je čini delom kolektiva, odnosi se na aktivnosti kojima ona direktno doprinosi reprodukciji objekta sistema. Poput drugih aktera, i ona pokazuje brigu za dobrobit učenika i priča o učenicima.
Na primer, ona samoinicijativno koristi sredstva, bojice, kako bi čekanje druge dece tokom testiranja bilo manje zamorno, kako to naredni citat ilustruje.

Nina ulazi.
Nina: našla sam bojice... Biće ih dvoje, pa jedan da boji...

Sanja: Jovan mi je pre neki dan kupio bojice za prvake pošto je video da sam zarezivala...
Nina: ja ću joj dati ove... Neka boji... Ima mama i tata i dve devojčice... A znam kako je malima dosadno dok čekaju, pa ću da joj dam neka boji, a vi kad budete hteli, zovite... (EB, kancelarija PP službe)

U ovom primeru vidimo Nininu agensnost u aktivnostima koje vode ostvarenju motiva. Ne samo da izvršava operacije/aktivnosti koje dobija kao zadatak, već, kao što smo videli, ona uzima aktivnu ulogu u tom procesu.
Poput svih ključnih aktera sistema, i Nina priča o učenicima. Specifično, odlike koje su važne, to jest, poznavanje učenicima i pričanje o učenicima, prisutno je i kod Nine.

Jovan: ne znam da li je došao Bojan danas...
Nina: meni je žao tog deteta što nema ko... (EB, kancelarija PP službe)

Nina pita Sanju za Bojana: iz Centra mu moraju pomoći, on u momentu bude besan, kad ga prođe, on se vrati u normalu... (EB, kancelarija PP službe)

Jovan: kako sam se juče iznenadio za Ognjena...
Nina: ja sam se prvi put susrela sa njim kad je Dušica bila zamenica... On nešto vrišti i kaže: „sad ću podići staklo, sad ću se isećи", a mi njemu: „ne, ćuti"... I ja podvukla ruke i kažem Dušici: „ako spusti neće pući"... I onda zvali mamu...
(...)
Jovan: a kad je juče bio onaj mali Ognjen... Unervozio se i plače...
(...)
Nina: a on zna tu satima da plače i telefonira... (EB, kancelarija PP službe)

Recimo, u primeru za Bojanom možemo uočiti kako je Nina izgradila neko znanje o tome kako dečak funkcioniše, o smeni ciklusa „besan" i „normalan". Ili u primeru sa Ognjenom vidimo kako je Nina izgradila znanje o tome da Ognjenova uznemirenost može da traje „satima".
Osim poznavanja i pričanja o deci, Nina, odstupa od svojih nadležnosti angažujući se u aktivnostima koje se odnose na zbrinjavanje dece. Nekada je to pružanje prve pomoći i zbrinjavanje telesne povrede, a nekada je to i psihološka podrška učenicima. Naredni citati ilustruju navedene oblike podrške.

Ulazi učenik.
Dečak: Darko je trčao i udario me i nije se zaustavio da se izvini.
Nina: naći ćemo ga, pa će morati da se izvini... Jel te boli nešto gde si pao?
Nina izvodi dete. (EB, kancelarija PP službe)

Prolazi Predrag, Sanja kreće za njim.
Maja: još dva dana ima...
Nina: jel on osmi?
Maja: da...

Nina: hvala Bogu... Žao mi tako... On stao i gleda... Ja pitam: „jel imaš problem?"... I on kaže: „kad me tako gledaš, ne znam da li da ti kažem", ja kažem: „kaži"... I on kao: „dirao me je jedan, pa se bojim da ne eskalira", ja kao: „ne boj se sine, neće"... (EB, hodnik ispred kancelarija PP službe i rukovodstva)

Nina takođe pokazuje tendenciju da se angažuje u korektivnim aktivnostima kada je u pitanju neprimereno ponašanje učenika. Na primer, zabeležena je situacija kada Nina kaže učenici da će da „zove roditelje" zato što se „loše ponaša" (EB, hodnik ispred kancelarija PP službe i rukovodstva). Događaj koji je obeležio školsku godinu, smena direktorke, i dolazak Jovana na mesto direktora, predmet je bavljenja svih aktera, pa tako i Nine. Ona primećuje da je Jovanu navikavanje na novu poziciju i sve ono što ona nosi izazovno i stoga nastoji da mu i verbalnim putem uputi podršku, ali i na praktičnom nivou. Na primer, u jednoj interakciji čiji je isečak prisutan ispod, Jovan se oseća iscrpljeno nakon druge vanredne inspekcije i koristi (crni) humor „jel imaš nešto toksično" kao sredstvo da sa jedne strane ispolji napetost koju oseća, a sa druge strane, kao sredstvo da datu napetost reguliše. Nina ispravno dekodira Jovanov humor i uzvraća mu porukom podrške. Ona kaže: „nemoj mi se sekirati", kao da njegova briga na neki način nju lično pogađa. „Svi smo uz tebe" izgovara u funkciji toga da ga podseti da je cela zajednica tu da ga podrži. Dodatno, ona navodi kvazi sukob koji je imala sa bivšom direktorkom sa istim ciljem - iskazivanje razumevanja za izazovnost situacije sa kojom se suočava i pružanjem podrške.

Ulazi Nina.
Nina: hoćete vas dvoje nešto? Jovane, šta ćeš ti?
Jovan: šta imaš onako toksično?
Nina: momentalno nemam...
Jovan: ne za nešto momentalno, nego dugotrajno...
Nina: ma sve funkcioniše Jovane... Nemoj mi se sekirati... Svi smo uz tebe...
Jovan: iako ima puno da se uradi... To mi je mnogo...
Nina: pa ne bi ni Branka pobegla da je bilo slatko... Ja sam Dušici pre neki dan rekla vi ste lopovi, vi ste pobegli na vreme, pa ste sad uvalili Jovanu da se nervira... Ona meni iščupaću ti jezik...
Jovan: samo malo da se...
Nina: samo iskustvo... hoćete vas dvoje nešto... Jovane, šta ćeš ti? (EB, kancelarija PP službe)

Navikavanje Jovana na rukovodeću poziciju pratili su i konflikti na relaciji sa Majom, pomoćnicom, što je posebno obrađeno u okviru teme Jovan. Konflikt bi se, između ostalog ispoljio i kroz humor, kao što to ilustruje sekvenca ispod. Maja se šali, a Nina, opet, ispravno dekodira situaciju i odlučuje se da primeni podršku, umesto nastavljanja sa humorom, zato što dobro procenjuje da je Jovan dosta opterećen.

Nina: prijatno Jovane. Staviću ti vodu u kancelariju, ili hoćeš tu [misli na kancelariju PP službe]...
Jovan: stavi tu...
Maja: ukapaj mu nešto...
Nina: neću ja mom Jovanu, ja mog Jovana volim... (EB, kancelarija PP službe)

Kao što je navedeno, osim verbalne podrške, Nina Jovanu pomaže i na praktičan način. Primera radi, Nina primećuje da tetkice sa prizemlja u slučaju problema kontaktiraju Jovana. S obzirom da Nina zna da je Jovan okupiran drugim dešavanjima, ona kontaktiranje vidi kao dodatan vid opterećenja kom pruža otpor. Ona upućuje korekciju tetkicama „što ga opterećujete" i dodatno, angažuje se u aktivnostima (pere sudove što nije njena nadležnost) koje imaju za cilj da preduprede takva dodatna opterećenja („ne mogu više da smara ovog čoveka").

Nina: juče nema ručka... Odmah da zovu Jovana... Šta opterećujete Jovana...
Sanja: a što nije bilo ručka?
Nina: pa zakasnio vozač...
Sanja: a što pereš sudove?
Nina: pa njoj pomažem, ne mogu više da smara ovog čoveka...
Sanja: mnogo ga štitimo. (EB, kancelarija PP službe)

Dolazak Jovana na mesto direktora, kao što smo videli, značilo je da je u formalnom smislu popunjena pozicija rukovodioca sistema. Isto tako, videli smo da je u ovoj novoj konstelaciji sistema, Sanja nezvanično rukovodilac. I prethodno smo imali primere koji ukazuju na to da i Nina primećuje i usklađuje se sa ovom disrupcijom nadležnosti Sanje - ona izveštava Sanju i ispoljava brigu za nju. Dodatno, komplementarno opisanim aktivnostima koje se odnose na podršku Jovanu spram novih okolnosti, ona podršku pruža i Sanji. „Moraš da imaš stav" reči su koje ona upućuje Sanji, kao i podršku „ne znam šta ne bih uradila za vas". Naredni citati ilustruju kako se ovo pružanje podrške Sanji manifestuje.

Nina: izvini za ono još jednom...
Sanja: ne ne, ne brini.
Nina: možda sam loš čovek što sam to uradila, ali mnogo mi je stalo do vas i ne mogu to da dozvolim... Ja ne znam šta ne bih za vas uradila, to sam rekla...
Sanja: daćemo ti spisak stvari da proverimo tu izjavu...
Nina: slobodno... idem, došao mi je Jovan...
Sanja: proprati ga...
Maja: vrati nam ga... Ne moraš da žuriš, do 9... (EB, kancelarija PP službe)

Nina: Vida sekretarica me zvala juče i pozdravila te... Kaže: „vidim Sanja nešto nezadovoljna... Ja kažem ista ekipa... Kao oterali su onu, što se sad ne umire?", reko: „Pa zato što su idioti..."
Sanja: baš zato, nisu svi oterali...
Nina: jeste, ali su oni manjina među nama, samo što ta jedna manjina, s oproštenjem, nadrkava se nad nama...
Sanja: ali nisam dala...
Nina: ne daj se Sanja nikako... (EB, kancelarija PP službe)

Sanja: jesam ti pričala da sam srela Stanu, a bili smo ja, moj sin, Jovan i moja mama... I sad Stana - treba da uzmeš da podeliš otkaze, treba ovo... Znaš kako je ona oštra... I pita ona mene jesi ti i dalje onako slaba...

Nina: moraš da se menjaš Sanja...
Sanja: ko bre slab, jer ti mene doživljavaš kao slabu...
Nina: nije to niko rekao, nego ti svoj stav prema pojedinim ljudima moraš potpuno da promeniš i da ne misle da mogu sa tobom kako hoće...
Sanja: jel misle ljudi da sam ja...
Nina: imajte svoj stav... Vi ste na toj poziciji... Šta ja sad treba da se pitam umesto njega... Ne, on je glava kuće i on mora da se poštuje... (EB, kancelarija PP službe)

Očuvanje ugleda škole

Zabeleženi su komentari Sanje, a koji se odnose na očuvanje/urušavanje ugleda škole. Recimo, do Sanje je došla informacija da je bivša učenica škole na jednoj tribini govorila o neosetljivosti škole za potrebe učenika, pri čemu je, iz Sanjinog ugla ona bila jedna od učenica koja je najčešće bila u kancelariji PP službe i kojoj je pružana velika podrška. S obzirom na poseban status Sanje u sistemu, ne čudi što je i ovo jedna od tema kojom se ona bavi. Nina je, pored Sanje, jedini akter kod kog je takođe zabeležena briga o ugledu škole. Različite situacije kojima sam prisustvovala interpretirala sam iz ovog ugla. Recimo, jedna takva odnosi se na prebacivanje jednog učenika u školu. Nina je saznala da je u pitanju učenik problematičnog ponašanja i bilo joj je jako važno da to podeli sa Sanjom. Za nju, s obzirom da školu doživljava kao svoju, bilo je važno da Sanju informiše i tako spreči da učenik „pokvari" školu.

Nina - Sanji: jedno dete hoće da se prebaci u našu školu, a čula sam da je loš učenik, ima 7 kečeva, ali ajde to, nego što pravi probleme... neću da nam pokvari ovde... moramo da čuvamo školu... (EB, kancelarija PP službe)

Drugi oblik ponašanja koji je zabeležen, a koji se isto tako odnosi na očuvanje ugleda, tiče se ispraćaja tetkica koje idu u penziju. Naime, svesna toga da su rukovodstvo i PP služba okupirani drugim zadacima, Nina samoinicijativno (opet preuzimajući agensnost) kupuje cveće kao poklon za odlazak.

Nina ulazi u zbornicu i pokazuje cveće. Kupila je cveće za „penzionerke" - tetkice koje idu u penziju... (EB, zbornica)

Posebno afektivno obojena situacija odnosi se na gubitak jedne nastavnice iz kolektiva. U školi je za nastavnicu organizovana komemoracija i ta situacija je pored emotivnog naboja bila i organizaciono izazovna. Podsetimo, i ona se dešava u periodu kada je Jovan tek došao na poziciju direktora, kada pokušava da se adaptira na datu ulogu i kada rešava niz situacija koje su posledica perioda v.d. direktorke. Nina je i u okviru ove situacije preuzela aktivnu ulogu - istraživala je kako se sprovodi komemoracija, preuzela je na sebe kupovinu cveća, koordinisala je poslove sa domarom škole i zajedno sa njim tražila sastanak sa direktorom radi dogovaranja oko organizacije.

Ulazi domar Mića.
Mića: jel imate vremena da se dogovorimo oko ovog dešavanja danas?
Jovane: Mićo, ja sam hteo da dođem do vas, nego ja sad imam preče stvari... Ali u svakom slučaju ne radimo ništa do 10h dok ne prođe veliki odmor...

Maja: mi smo mislili za vreme šestog časa...
Jovan: ne, moraćemo pre... Zatvori vrata
Nina: doći će ljudi pre... šta ćemo sa boravkom... Mali moraju da ručaju
Jovan: Nina znam sve. Moram da odem da im kažem da se od 13h ne šetaju, nego ne stižem zbog drugih stvari...
Nina: zato smo mi... Mića me pita, ja kažem nisam ih ništa pitala... (EB, kancelarija rukovodstva)

Nina ulazi.
Da se dogovore oko cveća... Da uzmu račun da se posle refundiraju pare...
Maja se dogovara sa Ninom - koliko to košta, šta se kupuje... Da ne bude siromašno... Kao ikebana...
Nina: Mi smo gledali na internetu, ne ide stolnjak kad su takve svečanosti... (EB, kancelarija PP službe)

Maja: treba da odemo po cveće... Gde je Nina...
Sanja: ona bi da ide sama... (EB, kancelarija PP službe)

Teškoće sa kojima se Nina suočava

Kao što smo videli, Nina u svojim aktivnostima prevazilazi ono što njena uloga podrazumeva. Ona zauzima aktivnu ulogu u sistemu - prikuplja informacije koje može da ugradi u svoje aktivnosti i tako delatnost sistema učini efikasnijim (recimo, od Jovana traži raspored kako bi mogla da ubeleži kada je pomoćnica u školi (EB, kancelarija rukovodstva)), distribuira informacije, preuzima koordinaciju aktivnosti, itd. Ovakvog odstupanja, odnosno redefinisane uloge Nine, svesni su akteri koji su na poziciji moći iznad nje - rukovodstvo i PP služba, ali su svesne i druge tetkice. Na nivou rukovodstva i PP službe i Nine sa druge strane, ovakva disrupcija ne dovodi do napetosti. Međutim, situacija je drugačija kada je u pitanju odnos Nine i drugih tetkica. Među njima dolazi do konflikta upravo zbog percepcije drugih tetkica da zaduženja nisu ravnopravno raspoređena, to jest da, kako one kažu: „Nina ništa ne radi, a uzima platu" (EB, kancelarija PP službe), naspram njih koje moraju da rade za svoju platu. O datoj situaciji Nina izveštava Sanju.

Nina ulazi...
Sanja: jeste rešili tetkicu?
Nina: nisam, ja sa njima ne mogu... Dovde su mi... Što kaže Toma: „šta je sa ovima, što su krenule na tebe, ljubomorne na tebe"... Sve im smeta...
Sanja: ne brinem ja za tebe.
Nina: Sve su ustale i kao ja mogu kuvati kafu... Ja sam celog života njoj pomagala... Ali ajde budimo ljudi... Večito ja radim. „Ti ne radiš"... Ja jutros kad sam došla htela sam da plačem... U zbornici sve saksije na podu...
Sanja: jao, duvao vetar...
Nina: Nevena nije... Neko se zezne popodne pa otvori... (EB, kancelarija PP službe)

U Nininim iskazima možemo primetiti manifestaciju kritičnog konflikta kao izraza sekundarne kontradikcije između pravila i podele rada - onoga šta njena zaduženja podrazumevaju i onoga što stvarno radi. Ona „ne može sa njima", a o razvoju događaja u formi narativne strukture izveštava Sanju. Upadljiva je Sanjina reakcija: „ne brinem ja za tebe". Ovakav Sanjin iskaz možemo interpretirati sa jedne strane kao poverenje Sanje u Ninu da će konfliktnu situaciju rešiti. Sa druge strane, izostanak uključivanja Sanje u rešavanje ove situacije, možemo interpretirati i kao njenu osvešćenost u pogledu narušenog skripta Nininih zaduženja, te želje da se takvo stanje stvari zadrži.

Rezime i zaključci

Nina je član zajednice koji svojim aktivnostima dosledno doprinosi reprodukciji objekta delatnosti. Ona to čini tako što sa jedne strane, operacije podiže na nivo aktivnosti, a sa druge, tako što razvija set dodatnih aktivnosti kojima je na direktniji način usmerena ka pružanju podrške ostvarenja svrhe sistema. Kolektivni motiv brige o učenicima je i njen lični motiv, čijem ostvarenju i ona doprinosi direktno, ona brine o učenicima, poznaje učenike, priča o učenicima. Isto tako, podršku pruža i svim aktuelnim aktivnostima na koje je sistem usmeren - recimo, pružanje podrške prilagođavanje Jovana na novu poziciju. Takođe, ona vešto otkriva implicitne norme sistema, poput posvećenosti i važnosti negovanja pozitivnih međuljudskih odnosa, i u svojim aktivnostima dosledno ih poštuje. U govoru koristi isti set alatki kao i „istaknuti" predstavnici sistema (rukovodstvo i PP služba), od ironije i humora do zajedničkog identiteta „mi" spram drugih sistema „oni". Sekundarne kontradikcije koja se odnosi na Sanju kao člana zajednice i njenih nadležnosti, odnosno zauzimanje pozicije realnog direktora škole, Nina je osvestila, pri čemu, kako smo videli, ona svojim aktivnostima „maskira" pomenutu kontradikciju. Dodatno, Nina je poravnata je i sa pozicijom da je sistem roditelja jedan od najvećih izvora tenzija kada su u pitanju spoljašnji sistemi u odnosu sa sistemom škole. Istaknuto mesto Nine u sistemu, i pre svega odstupanje od predviđenih nadležnosti, kao manifestacije sekundarne kontradikcije između pravila i podele rada, izvor je tenzije u sistemu. Manifestacija tenzije se ne problematizuje od strane aktera koji su na višem nivou moći u sistemu, ali se problematizuje na horizontalnoj ravni u kojoj dolazi do konflikata između nje i drugih tetkica.

6.3.4. Čime sistem prati i vrednuje svoj rad?

6.3.4.1. „Iz šupljeg u prazno vrtimo": samovrednovanje kao instrument bez upotrebne vrednosti

Podsetimo se, predviđeno je da na nivou škole postoje različiti timovi (član 130, ZOSOV). Funkcionisanje timova obrađeno je u poglavlju o radu timova, sa izuzetkom tima za samovrednovanje. Ovaj tim je posebno izdvojen zbog statusa koji ima u modelu škole kao zajednice koja uči.

Nadležnost tima za samovrednovanje koja se odnosi na organizaciju i sprovođenje samovrednovanja definisana je Pravilnikom o vrednovanju kvaliteta rada ustanove. Kako smo u okviru rekonstrukcije istorijskog oblikovanja sistema naglasili, ovaj tim predstavlja važnu kariku u lancu osiguravanja kvaliteta rada sistema. Podsetimo se, iako je u jednom periodu, „zlatnog doba" škole samovrednovanje imalo razvojnu funkciju, u poslednjim godinama funkcionisanja sistema, slika je drugačija. Naime, direktorka se povukla iz rada tima, pri čemu se paralelno sa tim beleži preoblikovanje ovog instrumenta na njegov formalni karakter. Kao akter koji je bio nosilac aktivnosti

i razvojnog značaja aktivnosti, povlačenje direktorke kao posledicu ima opisanu transformaciju instrumenta.
U nastavku teksta usmerićemo se na analizu rezultata prakse samovrednovanja u okviru aktuelnog funkcionisanja sistema.

Ruptura u radu tima

Imajući u vidu ključni kritični događaj u školskoj godini, smenu direktora, interesantno je pitanje šta se dešava u proceduri rada tima, a u pomenutom kontekstu. Podaci ukazuju na to da je pomenuti kritični događaj povezan sa sprovođenjem samovrednovanja, i to tako što se beleži kašnjenje u aktivnostima ovog tima. Iz ugla aktera, u toku školske godine najveći fokus svih aktera sistema bio je na smeni direktora, što je posledično zaustavilo/usporilo sve druge procese u školi. Kada je reč o radu tima za samovrednovanje, ruptura nastaje na nivou imenovanja koordinatora tima, te započinjanju aktivnosti u izvođenju postupka samovrednovanja.

> Mnogo je poremetilo kolektiv to, odlazak jednog direktora, dolazak v.d direktora, izbori, iz razloga što bre nekako smo se bre više bavili time stigao novi, 'ajde sad šta treba raditi, kako? U jednom momentu smo se mnogo bavili time mislim, onako mnogo smo bili opterećeni nekako treba da se radi, ja evo sad gledam, uh, nismo mnogo se bavili ni analizom prethodne godine, završnog ispita kako su deca uradila, razumete, neke stvari što se tiče te nastave što je jako bitno. (I-RN, Una)

> Istraživač: a ti si rukovodilac tima?
> Una: nisam, niko mi nije rekao, nismo to tako formulisali... Ali vidim da se pouzdaju u mene.
> Istraživač: a koji su rokovi?
> Una: do juče. Do 15.03. je bio rok... Ali ništa nismo uradili... Bila je smena vlasti ovde, to već znaš... A timom za samovrednovanje uvek predsedava direktor škole, a s obzirom da ga neko vreme nismo ni imali... (EB, kancelarija PP službe)

Opisano kašnjenje u sprovođenju i propuštanje formalnog izvršavanja aktivnosti predstavlja i dodatnu potvrdu prethodno iznete teze o autokratskom karakteru odlučivanja u timu. Pored toga što je svakako njihova pažnja bila usmerena na situaciju smene direktora, to što je direktor imao odlučujuću ulogu u radu tima, impliciralo je i da tim prestane sa radom kada nema direktora, odnosno onog ko upravlja timom.

Rezultati samovrednovanja se saopštavaju, ali se ne pretvaraju u aktivnosti transformacije prakse

Zabeleženo kašnjenje u aktivnostima tima za samovrednovanje je nadomešćeno, tako da je na kraju školske godine i ovaj tim podneo izveštaj o svom radu, odnosno o sprovedenom istraživanju. Na osnovu beleški sa posmatranja, kao i navoda ispitanika, te pregleda zapisnika, identifikujemo da veće nastavnika biva upoznato sa radom Tima, kao i sa rezultatima sprovedenog istraživanja. S obzirom da je ovaj aspekat upoznavanja ostatka kolektiva sa rezultatima samovrednovanja zakonski regulisan, postojanje ovog aspekta u realnoj praksi ustanove svedoči o postupanju ustanove, preciznije, direktora, u skladu sa zakonskom regulativom.

> Istraživač: A, Milice, ovaj, a na primer tim za samovrednovanje, jel tu, nekako do tebe dolaze informacije?
> Milica: Pa dolaze zato što u stvari tim za samovrednovanje, oni u suštini svake godine rade neko anketiranje zaposlenih, učenika, roditelja i tako to. I sad ti rezultati, posle na veću, se uvek saopštavaju. To je isto dobro, uvek su se saopštavali ti i rezultati, al' ja čini mi se i predlozi za poboljšanje, na primer. (I-PN, Milica)

Tokom veća, nakon saopštavanja rezultata, nastavnici nisu imali dodatne komentare ili pitanja, te je direktor prešao na narednu tačku dnevnog reda. Stoga sam dodatno, u intervjuima sa akterima proveravala njihovo razumevanje prakse samovrednovanja. Akteri, tokom intervjua, naglašavaju opravdanost i smislenost prakse informisanja kolektiva o rezultatima samovrednovanja. Ovaj aspekt funkcionisanja dosta je važan u kontekstu obrađene teme dvojake prirode veća i njihovog razmatranja kao (ne)korisnih.

> Istraživač: Jel važno na primer eto to tim za samovrednovanje da nekako komunicira te informacije ostatku u kolektivu ili to nije nužno informacija za kolektiv?
> Emilija: Pa treba da zna i kolektiv zašto da ne, mislim da da. Mi svi uvek imamo nešto možda gde bi mogli da uradimo nešto malo bolje nego što radimo. (I-PN, Emilija)

Primena prakse samovrednovanja u školskom kontekstu, a tako da se ona koristi kao alatka u procesu osiguranja kvaliteta, uslovljena je percepcijom aktera o njenoj smislenosti. Upadljivo je to što rezultati analize svedoče o višeglasju u zajednici kada se radi o potencijalu samovrednovanja. U kolektivu ima onih glasova/aktera koji vide celokupan proces kao važan za unapređenje kvaliteta škole, kako to naredni citat ilustruje.

> Istraživač: A jel imaš doživljaj da je to nešto što stvarno ima uticaj na praksu ili je samo još jedna neka papirologija koju treba ispuniti?
> Milica: Uh, ja mislim da to može da utiče na praksu, jer može da se malo i kroz to istraživanje, to je isto, mislim, vrsta istraživanja, malo čuje, jer ja sam tako sprovodila neka mini istraživanja u odeljenjima u kojima ja predajem. (I-PN, Milica)

Međutim, beleže se i kritički glasovi, koji osporavaju smislenost prakse samovrednovanja, i to navodeći različite argumente. Samovrednovanje, iz ugla aktera, nema smisla zato što se samo „odrađuje", zato što „tako mora", odnosno propisano je kao zakonska obaveza. Odnosno, ono je zapravo „mrtvi" alat sistema. On nema stvarnu ulogu u sistemu, to jest ne vodi promišljanju prakse, odnosno ne posreduje dalju praksu - to se samo vrti „iz šupljeg u prazno".

> Da, a ko će tek narednu, a za narednu godinu, opet se kao postavlja neka nova ključna oblast i sad, ti kao opet tu neku ključnu oblast, i tako, znaš, iz šupljeg u prazno vrtimo. (I-PN, Una)

Dalje, naredni argument tiče se upravo višeglasja. Naime, zbog višeglasja, odnosno onih aktera u zajednici koji ne vide opravdanost ovog postupka, narušena je i validnost samih podataka. Akteri koji

ne vide značaj samovrednovanja odgovaraju na upitnike „reda radi", zbog kolega, da „njima učine", a ne zato što veruju da je prikupljanje podataka na ovaj način smisleno.

> Istraživač: Znači, postoji ta praksa da se sprovodi samovrednovanje da li to ima nekako smisla u ovoj formi u kojoj je sada urađen?
> Jovan: Ima. Ima smisla. Mislim da je to mislim da je to samovrednovanje dobra stvar. Mislim da su te ankete koje postoje, da su odrađene na jedan dobar način.
> Mislim da je problem da li su što se tu anketiraju roditelji, deca i nastavnici da je tu problem da li roditelji, deca i nastavnici žele to da popune na pravi način. Znači, to je u redu i pitanja i oblasti koje se samovrednuju i standardi. Sva postignuća sve je to u redu. Samo imam skepsu prema tome kako će neko to da odrade. Da li će pošteno ili će tu u priliku popunjavanja tih listi da će neko da se rukovodi nekim drugim. (I-direktor, Jovan)

> Mesto: zbornica.
> Komentar nastavnice na molbu koordinatorke tima da popuni anketu: *Ja ću da TI to popunim*. (EB, zbornica)

Sprovođenje istraživanja od strane članova tima se vidi kao još jedna obaveza, smetnja u funkcionisanju, u ionako gustom rasporedu. Odnosno, sprovođenje samovrednovanja nije usaglašeno sa drugim zadacima nastavnika i PP službe i njihovim ukupnim opterećenjem.

> Istraživač: a i za ovo samovrednovanje, videla sam neki otpor nastavnika, da oni ne vide da je to korisno...
> Nevena: da, uvek je to bilo... Negde formalno to odrađuju...
> Istraživač: i tako su komentarisali...
> Nevena: to je još jedna obaveza pisanja, na sve obaveze pisanja koje imaju... (NR, kancelarija PP službe)

> Ali to bi imalo smisla kad bi čovek to uradio na nivou škole... I da to bude samo interno, naše... I na osnovu istraživanja idemo u nekom pravcu... I tako je bilo u početku... I onda su nas posle zatrpali neki drugi poslovi... (I-pedagog, Nevena)

> A mi smo svi svuda, i taj direktor je svuda, i ta PP služba koja isto treba da bude u samovrednovanju, i svaki od nas nastavnika, i dok mi stignemo do tog samovrednovanja, i kao budeš srećan uopšte što imaš taj izveštaj. (I-PN, Una)

Dodatno, i kada se proces sprovede, rezultati se ne koriste stvarno za menjanje prakse. Nastavnici nemaju smislen cilj spram kog bi bili motivisani da se potrude oko popunjavanja ankete, kada će to zapravo samo biti jedan papir koji će završiti na nekoj „polici".

> Uvek postoje nastavnici i učitelji koji će namerno da odrade nešto tako. Znači, to su u stvari ljudi. Da. Znači, to nisu, ne možeš nikako da ne teraš da, ne znam, zaokruži nešto ili da nas u nekoj situaciji ponaša na, ne znam, to će da postoji uvek... Jedino da se kaže da je to jako važno. Ne znam kako. Pa da oni vide verovatno da se ti rezultati koriste, da nekako, da to nije

> nešto za što su popunjavali i što završi na polici, nego da se stvarno nekako koristi. (I-direktor, Jovan)
>
> ...ali, kako da ti kažem, to se sve izgubi. Ti dođeš do nekih tih ciljeva... To se sve prođe kroz izveštaj, prođe kroz ovo, kroz ono, uđe lepo, to se sve pribeleži, a onda, posle se to pusti niz vodu kao da više nije ni bilo. To hoću da ti kažem, jer, znači, ti sada treba konkretno o tome-time da se baviš. Sad ove sve slabe strane do kojih smo mi došli, mi bi sad trebalo, je l' tako... Da nađemo neke metode kako ćemo to da poboljšamo. (I-PN, Una)

Konačno, vrlo zanimljivo, iz ugla aktera, samovrednovanje nema neku posebnu korist s obzirom da samovrednovanje ne pokazuje nikakve nove rezultate, odnosno ne daje neki novi i drugačiji uvid u stanje škole od onog koji im je već poznat. Odnosno, akteri već imaju konstruisan instrument koji im koristi za upoznavanje sa funkcionisanjem različitih oblasti u školi, njihove kontinuirane razmene o školskim dešavanjima, te je sprovođenje samovrednovanja na način na koji je to propisano, zapravo „otpad", odnosno „mrtvi" instrument.

> Mesto: kancelarija psihologa.
> Prisutni: psiholog, koordinator tima, istraživač.
> Razmena između koordinatora tima i psihologa.
> Sanja: I, kakvi su rezultati?
> Koordinator tima deli rezultate.
> Sanja: pa naravno, to smo sve znali. (EB, kancelarija PP službe)

<u>Nasleđen instrument bez nasleđenog smisla</u>

Novi direktor škole preplavljen je zadacima koje uloga direktora podrazumeva, a što će biti opisano u okviru dela koji se odnosi posebno na njegovo funkcionisanje. Jovan je prethodno bio deo Tima za samovrednovanje, međutim, tada je imao tehničku ulogu, štampanja testova. U periodu prikupljanja podataka, direktor je bio u procesu upoznavanja sa različitim aspektima funkcionisanja škole. U tom kontekstu, fokus je na hitnim i bitnim zadacima, a koji su prvenstveno nametnuti od strane susednih sistema (podneti izveštaj, odgovoriti na zahteve roditelja/advokata, pripremiti se za prosvetnu inspekciju itd.). Shodno tome, samovrednovanje biva zapostavljeno. Deo iz intervjua sa direktorom govori u prilog prethodno navedenom. Naime, moje pitanje direktoru kao da je u nekom smislu „zona budućeg razvoja" za njega. Iako je pitanje vezano za strateške odluke samovrednovanja, vidimo da se direktor u odgovoru drži „zone aktuelnog" funkcionisanja. Direktor kao da se naglas preslišava šta je to samovrednovanje, da ono podrazumeva da postoji šest oblasti koje mogu biti predmet samovrednovanja. On kaže „ne znam", „videćemo" što nas upućuje na to da direktor nema izgrađeno potpuno razumevanje procesa samovrednovanja u kontekstu razvoja škole. Takođe, možemo primetiti da upotreba pasivnih oblika „postoji plan", kao i upotreba množine u govoru „šta nam je najpotrebnije", kao da ga na neki način distancira od preuzimanja uloge vođe u koordinisanju datog tima. Poput kašnjenja u sprovođenju samovrednovanja, i ovu nepripremljenost za preuzimanje aktivne uloge direktora u procesu samovrednovanja možemo interpretirati u kontekstu kritičnog događaja u neposrednoj istoriji škole.

Istraživač: A kada biste razmišljali u narednoj godini, šta biste videli kao oblast za koju bi imalo smisla sad raditi to samovrednovanje na nivou škole?
Jovan: Pa nisam razmišljao tako u oblasti. Da. Mislim, postoji šest oblasti koje se samovrednuju i svake godine se bira jedna oblast, eventualno dve, ali teško. Ne znam, to postoji plan koje godine se šta radi. Ne znam što je rađeno u ovoj godini, koja je oblast, znači uvek neka druga. Videćemo ono što nam najviše treba, ono što nam najpotrebnije pa da to radimo. (I-direktor, Jovan)

Rezime i zaključci

Samovrednovanje, kao alatka konstruisana od strane drugog sistema, uvedena je u sistem škole sa ciljem da posreduje razvoj škole. Sledeći propisani normativni okvir koji zahteva njeno korišćenje, kako rezultati pokazuju, ona je u upotrebi. Međutim, možemo primetiti da je cilj alatke u sistemu drugačiji od onog koji je predviđen. Samovrednovanje, u praksi ispitivane škole služi ispunjavanju cilja koji se tiče poštovanja zakonskog okvira (njegova razmenska vrednost), dok, kada je u pitanju njegova razvojna funkcija (njegova upotrebna vrednost), ona nije aktivna. Uočavamo dakle da postoji primarna kontradikcija samovrednovanja kao alata.
S obzirom na izostanak njene upotrebne vrednosti u konkretnoj praksi, i oni akteri koji vide njenu potencijalnu (upotrebnu) vrednosti gube motivaciju da se angažuju u akcijama koje bi tome doprinosile. Možemo primetiti da praksa za koju je na teorijskom nivou važno da bude na nivou osvešćenih akcija, regresira na nivo operacija, automatizovanih radnji, upitnika koji se popunjavaju zarad upitnika.
Ono na šta rezultati takođe ukazuju, odnosi se na rigidnost postojećeg modela osiguranja kvaliteta kroz praksu samovrednovanja. Naime, ranije opisani sistem rada - upućenost svih aktera u sva dešavanja na nivou škole i svakodnevne razmene, zapravo predstavlja na nivou škole razvijen model samovrednovanja. Identifikovana tenzija između dva sistema, škole i Ministarstva, a s obzirom na to da se neformalna praksa samovrednovanja ne priznaje kao validna, upućuje na kvaternarnu kontradikciju. Stoga, da bi zadovoljili zahteve spoljašnjeg sistema, škola ima dve prakse koje paralelno teku - jedna koja služi stvarnom upoznavanju i vrednovanju nekog aspekta funkcionisanja i druga koja služi ispunjenju administrativnih zahteva.
Spoljašnji sistem predviđa niz dodatnih alatki kao podrška implementaciji i internalizaciji instrumenta samovrednovanja na nivou škole. Međutim, na nivou svih resursa beležimo tenziju u primeni. Najpre, predviđeno je da za realizaciju samovrednovanja bude zadužena grupa aktera, takozvani Tim za samovrednovanje (podela rada), pri čemu njihova zaduženja u okviru tima spadaju u predviđeni okvir 40-časovne radne nedelje (pravilo). Međutim, vreme koje je predviđeno za samovrednovanje je potcenjeno, što predstavlja izvor frustracije kod aktera. U osnovi opisane sekundarne kontradikcije sistema zapravo stoji kvaternarna kontradikcija, a obzirom da je dato pravilo, tj. vremenski okvir postavljen od strane spoljašnjeg sistema Ministarstva. Takođe, priručnik i obuke, kao dodatni resursi, kako smo videli u okviru istorijske analize, ne percipiraju se kao korisni, odnosno oni u postojećoj formi ne unapređuju razumevanje značaja prakse samovrednovanja na nivou škole. Konačno, i eksterna evaluacija, kako smo videli, takođe u okviru istorijske analize, kao još jedan resurs podrške ima tek neposredni uticaj. Promena se beleži neposredno posle odlaska eksterne evaluacije, dok nakon izvesnog vremena sistem postaje inertan i čini se, zadržava postojeći oblik funkcionisanja.

Važno je i da istaknemo zabeleženu istorijsku promenu prakse samovrednovanja. Naime, kao što smo videli proces samovrednovanja bio je koncentrisan u rukama jedne osobe, direktora škole. On je brinuo o čitavom procesu, i čini se isti video kao smislen, odnosno kao nešto što nadilazi zahtev ispunjavana samo zato što je tako nešto propisano, već se ispunjava i zato što se vidi kao korisno za rad. Međutim, sa smanjenjem angažovanosti direktora, postepeno, i sa njenim odlaskom, dramatično, imamo urušavanje date prakse. Kako je i tokom prikaza rezultata naglašeno, jedan deo narušavanja je očekivan, a s obzirom na temu (izbor novog direktora) koja postaje dominantna. Narušavanje, a koje potiče iz toga da nema drugih članova tima koji vide praksu kao smislenu, i koji bi stoga mogli da preuzmu koordinaciju tima, je problematičnije kada imamo na umu budući razvoj ove prakse na nivou škole.

6.3.4.2. „Ovde su fleksibilniji oko administracije": dokumentacija kao zahtev susednog sistema, a ne instrument rada

Zakonska obaveza škole je da vodi propisanu evidenciju (član 15, Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja). Analizirajući odnos školskih aktera prema vođenju evidencije, možemo uočiti „fleksibilnost" kako sami kažu.

> Ovde su fleksibilniji oko te administracije, nije fokus na tome. (I-PN, Emilija)

Pored eksplicitnih navoda o fleksibilnosti, ona je vidljiva i iz njihovog ponašanja. Pa tako, prilikom održavanja veća, Saveta roditelja ili sastanka nekog od Timova na nivou škole, određuje se zapisničar, ali se toj ulozi ne pridaje posebna važnost. Pritom, nije redak slučaj i da zapisnik izostane, pogotovo kada su u pitanju sastanci koji su visoko frekventni, poput sastanaka Tima za inkluziju i Tima za zaštitu, kao i sastanaka direktora i pomoćnika direktora sa PP službom. Postoji tendencija da se nastavnici „zaštite" od „nepotrebne" administracije. Neko će već sastaviti zapisnik, a koordinator ili neko će se potpisati.

> Sanja: e Petre, dođi ovamo kao koordinator da baciš potpis...
> Petar: e kad mogu one testove da uzmem... Čekaj, jel samo treba da se potpišem... Treba kvalitetan potpis da bude... (EB, kancelarija PP službe)

U skladu sa ovim, obrasci nisu standardizovani, niti je zabeleženo postojanje tendencije ka njihovoj sistematizaciji. Nastavniku je data autonomija da u obrazac unese one elemente koje vidi korisnim i smislenim. Podsetimo se i da je pokušaj v.d. direktorke da uvede standardizovane obrasce u funkcionisanje škole, bio još jedan od izvora tenzije u sistemu.

> I to mi se, na primer, ovde u ovoj školi dopada, mi nemamo jedinstvene obrasce, svako ima svoje obrasce za operativne planove, za pripreme i to, i to mi je mnogo dobro zato što smo svi mi opet različiti i zaista svako treba da radi po nekom planu koji je za njega dobar, mislim ti kad nekog ukalupiš ne mogu sad da se snađem u planu koji je napisala Una za njen čas mislim... (I-PN, Irena)

Teorijski, vođenje administracije, bi trebalo da predstavlja par ekselans primer instrumenta u sistemu. Analiza zapisnika bi trebala da omogući kolektivu da uči iz iskustva. Obrasci bi trebalo da rukovode aktere u tome kako pristupaju nekoj problemskoj situaciji. Konačno, na osnovu pregleda dokumentacije neki akter susednog sistema bi relativno jednostavno mogao da rekreira početak i tok nekog događaja, a u cilju neutralne, objektivne procene reagovanja aktera i shodno tome formulaciji smernica za unapređenje reagovanja u budućim sličnim situacijama. Međutim, u praksi, ovi teorijski pretpostavljeni kapaciteti instrumenata da posreduju aktivnost nisu u dovoljnoj meri prisutni.
Osvrnimo se sada na nalaze koji se tiču odnosa administracije i susednog sistema prosvetne inspekcije. U nastavku su dati isečci razmena aktera nakon jednog vanrednog inspekcijskog nadzora.

> Sanja - Maji: pa videćeš da će da bude mera... Videćeš to u razgovoru... Obavezno ide da nismo nešto... Violeta je pisala tu svoju evidenciju, tako je vodila dnevnik, tako da će biti problem što nije zavedeno... (EB, kancelarija PP službe)

> Sanja: jel imao neko neki komentar na ovu čeklistu, jel ste mogli nešto da kažete, jel nas neko nešto pitao?
> Jovan: ne...
> Sanja: ne, ovo je stvarno... To kao kad bi došao da procenjuješ...
> Jovan: sreću moju... I onda ovo da li vas boli stomak, da li vas frustrira gužva...
> Sanja: dobro, to bi čak i moglo... Ali ovde kao, nečiji brak procenjuješ i kao da li vam kupuje cveće -8 ako ne kupuje, da li vas izvodi na ručak -4...
> Jovan: da li vam pomera stolicu, da li vam kaže zdravo ljubavi...
> Sanja: recimo... I onda vi ste u vrlo lošem braku...
> Zaista mi je tako delovalo, zanemaruješ jednu ogromnu suštinu... (EB, kancelarija PP službe)

> Sanja: da li je postupao tim za zaštitu, e sad ovo je verovatno vezano za konkretan slučaj, i sad za taj konkretan slučaj visok je nivo rizika...
> Jovan: pa to nema veze...
> Sanja: pa nema...
> A znaš kako je on računao, to je bilo smešno, a kod njega smo ispali manje
> Jovan: a sad smo ispravili neke stvari, i ono je gore, sad smo u još većem riziku...
> Sanja: 62% čoveče...
> Volela bih da i njima ima neka povratna informacija...
> Sanja: a evo ovaj program, neke elemente imamo, neke ne, pa je i da i ne (smeh)...
> (...)
> Sanja: kad se popravi program, onda je to plus 8... Baš sam... Pitam se da li mi sve tako moramo da prihvatimo... Da li je i njoj ovo besmisleno... Mislim stvarno, nemam reči... (EB, kancelarija PP službe)

Kao što možemo videti na osnovu prethodnih primera, akteri dobijaju povratnu informaciju da je dokumentacija iznad „suštine". Oni su obavili savetodavni razgovor, ali ga nisu zapisali. Oni imaju zapisanu belešku, ali nije zavedena. Ili u jednom drugom slučaju, zapisnik sa sastanka tima za inkluziju nije prihvaćen zato što nije imao naslov „zapisnik sa sastanka tima" - bilo je potrebno dodati naslov kako bi dokument bio prihvaćen. Sa druge strane, poljima na čeklisti koja su označena kao

prisutna, ne pridaje se važnost. Potrebno je da Program prevencije postoji, nije važno šta u njemu stoji. Ili, kao u jednom drugoj situaciji, potrebno je da je razgovor sa učenikom održan - nije važno koliko je on trajao niti kako je izgledao, da li je učeniku samo izrečeno da ponašanje nije prihvatljivo ili je učenik pažljivo vođen u izgradnji razumevanja implikacija njegovog ponašanja. Ultimativno, jedino je važno da polja na čeklisti budu označena. U ovakvoj situaciji, kada je poruka koju dobijaju spolja, od nadređenog sistema, da forma ima primat nad suštinom, akteri imaju dubok doživljaj besmisla. U njihovim konstrukcijama „nema mi smisla to što radim", „da li je to i njima [inspektorima] besmisleno", kao i humoru koji koriste - situacija sa čeklistom je za njih toliko besmislena, da je dovode do granice apsurdnog, vidimo izraženu manifestaciju kritičnog konflikta. Konstrukcija „volela bih da i njima ima neka povratna informacija" predstavlja konačni odraz besmisla i bespomoćnosti koji osećaju - oni zapravo inspektorima već daju povratnu informaciju, ali kod inspektora nema promene u delanju spram tih povratnih informacija.
Ukazala bih i na primenu strategija koje smo prethodno upoznali u prevladavanju ovih tenzija. To su humor, i kao manifestacija kontradikcija, ali i strategija prevladavanja, kao i zajedništvo. Oni dele situaciju međusobno i tako pružaju podršku jedni drugima. Interesantno je da u ovom slučaju imamo i primer deljenja na nivou celog kolektiva, tokom jednog sastanka veća. Isečak u nastavku to ilustruje.

> Imali smo utisak da nas ne čuju uopšte, gleda se samo šta smo mi pogrešili, gleda se neka forma, ne zanima ih suština, a suština je da se mi itekako bavimo decom... I kada razgovaraju sa nama znamo tačno razvojni tok tog deteta, međutim to nije važno ako to nije upisano u dnevnik, ako nije upisano da ste razgovarali sa roditeljem isto u dnevnik... Ili ako donesete operativni plan zaštite ispisan na 20 strana, to se ne uzima u obzir, već se uzima u obzir da to nije upisano u dnevniku na predviđenom mestu... Znači samo forma. I onda naravno da imate utisak da nema smisla to što radite. (EB, sednica nastavničkog veća)

Kolektiv karakterišu snažni međuljudski odnosi, to što su jedinstveni u svom delanju, što jedni druge podržavaju i „štite leđa jedni drugima", to je njihova „snaga". Uporedo sa tim, imamo u vidu i prethodno opisanu preopterećenost aktera, za koje je administracija jedan od velikih izvora frustracije i nametanje uloge „administrativnog radnika". Oni ovakva zaduženja tretiraju kao što ih odvlači od njihovog primarnog posla, odnosno nečega što je u tenziji sa njihovim primarnim motivom rada. Prethodno smo videli da na nivou kolektiva postoji deljeno razumevanje oko besmislenosti administrativnih zadataka, i u ovom kontekstu se i pominje „zaštita" nastavnika. Rukovodioci ustanove (direktor i PP služba) tako što su „fleksibilni" oko administracije, „čuvaju" nastavnike - zadatak je besmislen i kao takav treba da bude postavljen kao prioritet drugog reda. Dominantna je težnja da se obezbede uslovi koji omogućavaju da školski akteri budu fokusirani na ono što je deljeni, zajednički motiv njihovog rada, a to je briga o deci.

> Istraživač: A kada kažeš specifični smo, na što tu misliš?
> Lidija: Da imamo neki sistem rada od koga ne možemo da odstupamo, a uspešan je.
> Istraživač: A šta karakteriše taj sistem rada?
> Lidija: To je ovo što smo pričali i ranije, neka ta saradnja između nas, poverenje, neka mogućnost da razgovaramo jedni sa drugima, da smo svi upućeni, poznajemo decu često kojoj ne predajemo, pogotovo kada smo u nekom od timova, bilo kom... Nekako se ovde

radi, da kažem, mislim, da su nam u centru negde deca. A ne volim, ja bar ne volim, mislim da većina kolega ne voli kada se nešto samo podrazumeva. Ako treba negde da piše, da li smo radili, nismo, mi to ne volimo. A ovde u školi mogu da kažem da je to tako. (I-PN, Lidija)

Maja: Ja mislim da više smisla ima to razgovor i to bez beleženja ičega, naravno nekad sednemo pa sve to pribeležimo, ali taj razgovor mislim da baš ima smisla i ovo kako je psiholog, pedagog i psiholog kako su radili, to se meni jako dopalo i to je velika razlika u odnosu na prošle dve škole ovaj u kojima sam ja radila. Aaa da sam tu uočila mnogo dece ispred koji čekaju, koji žele da razgovaraju e, onda sam u jednom trenutku uočila problem kad se traži od njih da sve to beleže i to je prosto nemoguće. Ili ćeš da radiš, da razgovaraš i da stvarno imaš cilj tog razgovora jer ti je stalo do deteta ili ćeš da pišeš i kucaš ceo dan da imaš na papiru a u stvari šta si postigao sa detetom, pitanje je. (I-PN, Maja)

Ovo pravilo rada ne odgovara svim članovima kolektiva. Pa tako na primer, nastavnica koja je na zameni komentariše kako je ta fleksibilnost oko administracije za nju izvor frustracije. Njoj je potrebna struktura i da tačno zna koji su zahtevani elementi za koji obrazac. Poruka koju joj ostali šalju je „opušteno", što je u suprotnosti sa njenim potrebama i vizijom rada.

Problem su papiri. Eto ti, to je veliki problem i šta ja moram, šta moram da unesem. Evo, što je bilo sad ovo oko... događaja. Eto, ko je nas uputio u to, šta, kako. Eto, taj deo. Mada, eto, vidiš, i oni mi tu dosta pomogli jer ona (?) je znala jedan deo. Ali evo sad, pola stvari, neke novih, čuješ, ne zna niko te uputi jer ne zna ni on. U tome je problem. I onda nemaš, od koga da tražiš savet konkretno. Jer niko nije načisto sad, gde treba, kako treba, koji obrazac. Sve je to nešto, ono... Opušteno kao. Ma lako, napiši to Violeta u Word-u. (I-PN, Violeta)

Druga strana posledica zbog „opuštenosti" oko administracije odnosi se na situacije kada akterima iz spoljašnjih sistema (tj. prosvetnoj inspekciji) treba da dostave dokumenta na uvid. Izvori problema su dvojake prirode - nekada dokumenta ne postoje i potrebno ih je naknadno sačiniti, nekada postoje, ali akteri nisu sigurni gde su. Radne površine u kancelarijama kako PP službe, tako i direktora, zatrpane su papirima. U tom smislu, nisu retke situacije da su papiri negde zatureni, a da ih akteri traže. S vremena na vreme, postoji tendencija uspostavljanja reda kada je u pitanju dokumentacija, međutim, i dalje izostaje vođenje računa o papirima na sistematičan način.

Sanja: Sutra nam dolazi vanredni inspekcijski nadzor a mi ne znamo gde su... misliš do sutra ćemo naći (smeh)... (EB, kancelarija PP službe)

Maja ulazi: traži zapisnik iz novembra i decembra [misli na prosvetnu inspektorku], ne mogu da ga nađem...
Sanja: vezano za?
Maja: za nasilje, diskriminaciju... (EB, kancelarija PP službe)

Sanja: Ona je donela meru da se sastane Tim za inkluziju. To je ona što je napisala da su zapisnici prohujali sa vihorom... (NR, kancelarija PP službe)

Sanja traži pedagoški profil za Đorđa povodom završnog ispita. (EB, kancelarija PP službe)

Sanja: Pomešao mi se ovde Tim za zaštitu od nasilja sa Timom za inkluziju, moram to da sredim... (EB, kancelarija PP službe)

Sanja: ovo piše novo, a ono 2017a... (lista neke papire i sređuje) (EB, kancelarija PP službe)

Jovan: jel znaš gde su oni zapisnici za inspekciju što smo čitali?
Sanja: nisu kod mene...
Jovan: ovi što su...
Sanja: aha, zadnji ovi...
Jovan: svi ovi, gde su?
Sanja: nisu kod mene. (EB, kancelarija PP službe)

Sanja: treba mi onaj poslednji zapisnik sa poslednjeg Tima za zaštitu od nasilja... Molim te da je kod tebe jer ne mogu da ga nađem...
Kristina: kod mene je za Tim za krizne sigurno... Sad ću da vidim... (EB, kancelarija PP službe)

Sanja: nemam onaj Tim za zaštitu, mislila sam da ću ga naći... Naći ću ga... (EB, kancelarija PP službe)

Sanja traži dokumente koji su Rusi doneli. „Bili su na stolu, ne znam šta se sa njima desilo... Tu su sigurno, nego..." (EB, kancelarija PP službe)

Istaknimo i to da ovakav nezainteresovani pristup prema vođenju evidencije, podrazumeva i da neka dokumenta moraju biti naknadno napisana i post hoc zavedena. Ovakvo prikrivanje propusta u redovnom vođenju evidencije traži saglasnost sekretara (s obzirom da je ona zadužena za zavođenje dokumentacije) i dobre odnose sa njom, to jest njenu spremnost da se u ovakvoj akciji angažuje. U hipotetičkom scenariju, kada postoji tenzija u odnosu sa sekretarom, a u isto vreme postoji zahtev od spoljašnjeg sistema prosvetne inspekcije da dokumentaciju dostavi, školski akteri imaju pred sobom izazovnu problemsku situaciju.
Kada je u pitanju vođenje administracije, treba napomenuti da opisana fleksibilnost ne važi apsolutno. Naime, neke zabeleške se vrlo uredno vode. Primeri dokumentacije koja je uredna bi bila već prethodno opisana dokumentacija vezana za upis prvaka i popunjenih ulaznih upitnika. U ovom segmentu vlada potpuni red, a Sanji je vrlo lako da nađe belešku o učeniku koji je interesuje. Takođe, uredno se vode lične sveske pedagoga i psihologa, kao i direktora i pomoćnika. U tim sveskama nalaze se informacije o održanim sastancima, kao i zakazanim obavezama. I zaista, za njih ovi unosi jesu važni i ova evidencija posreduje njihov rad. Oni se vraćaju na zapise kako bi se podsetili recimo kada je sastanak održan ili kako bi se podsetili šta od obaveza imaju tog dana.
Dokumentacija koja se takođe uredno vodi odnosi se na onu sa sastanaka Veća, Saveta roditelja i Školskog odbora. O ovoj dokumentaciji brine sekretar ustanove. Jasno je da je ovo jedna od osnovnih dužnosti ove uloge, međutim upadljivo je kako je ovo još jedan od segmenata koji pravi razliku između sekretara i ostatka kolektiva. Pažljivo vođenje dokumentacije, odnosno usmerenost na ovaj

objekat, u kontekstu značenja koje školska zajednica ovom aspektu pridaje, sekretara još više udaljava od vrednosti koje okupljaju ostatak kolektiva.

Rezime i zaključci

Vođenje evidencije instrument je u formalnom smislu, ali ne i u praksi proučavanog sistema. Na materijalnom planu, dokumentacija je prisutna, odnosno postoje obrasci, zapisnici, dnevnici, čekliste, ali se oni u svakodnevnom radu ne koriste kao sredstvo koje posreduje odnos aktera prema objektu njihovog rada. Zapisnici se ne analiziraju, pa kolektiv ne uči iz sopstvenog iskustva; obrasci nisu standardizovani niti postoji tendencija ka njihovoj sistematizaciji, pa oni ne rukovode aktere u tome kako pristupaju problemskoj situaciji; papiri se gube, a neki nastaju naknadno, pa dokumentacije ne omogućava ni rekonstrukciju toka događaja. Ono što bi teorijski trebao da bude instrument, na nivou prakse nema upotrebnu vrednost.
Odnos sa susednim sistemom prosvetne inspekcije daje nagoveštaj uspostavljanja ovakvog statusa dokumentacije u sistemu škole. Poruka koju akteri dobijaju od okruženja jeste da forma ima primat nad suštinom. Savetodavni razgovor koji nije zapisan nije se ni dogodio, zapisnik bez naslova nije zapisnik, dok se sadržaj onoga što stoji na čeklisti kao prisutno ne proverava. U toj razmeni, dokumentacija prestaje da bude sredstvo sopstvenog rada i postaje zahtev drugog sistema, tj. ono što akteri proizvode za spoljašnji nadređeni sistem, a ne ono čime rade. Ovakva situacija kod aktera proizvodi izražen doživljaj besmisla. „Fleksibilnost" rukovodstva ovde ima jasnu funkciju - time što administraciju postavljaju kao prioritet drugog reda, oni „štite" nastavnike od zadatka koji je za njih besmislen i „odvlači" ih od onoga što je prepoznato kao zajednički motiv rada, tj. brige o učenicima. Međutim, treba napomenuti i da postoji deo administracije za koji ne važi prethodno navedeno. Lične sveske pedagoga, psihologa i rukovodstva, kao i evidencija o upisu prvaka, predstavljaju takođe oblike dokumentacije, ali koju su akteri sami konstruisali i koju vide kao smislenu, i koja stoga posreduje njihov rad.

6.3.4.3. Sekretar: pravni okvir kao instrument i granica zajednice

Novi sekretar škole na poziciju dolazi odlaskom direktorke Branke, a sa dolaskom v.d. direktorke. Prethodno ima samo kratko iskustvo rada u školi, tokom leta, u periodu od tri meseca, što kako sama navodi „je malo vremena da se nauči nešto" (I-sekretar, Kristina). Ono što Kristina odmah uočava vezano za poziciju sekretara odnosi se na zahtevnost i odgovornost pozicije.

> Najveća mana ovog posla je što sam sama... Evo ja sutra ne znam kako ću na odmor... Jer mi kad smo na odmoru nemamo pravo na zamenu i samo mi je to u glavi... Šta ako se neko zaposli u tom trenutku, treba ga prijaviti, a ja nisam tu... e taj deo mi je pritisak... Što ne mogu da planiram... Ajde nema veze ove godine, početnik sam... Ali sledeće godine... Pričam sa drugim sekretarima, niko nije iskoristio odmor u potpunosti... Ne moram u potpunosti, ali kad odem deset dana, da sam bar na odmoru tih deset dana... A mislim da je to na ovom radnom mestu nemoguće... Samo zbog toga što si ti jedini... A 100 zaposlenih, a 1000 učenika... (I-sekretar, Kristina)

> Istraživač: a jel bi mogla da mi opišeš svoju ulogu u školi, kako je ti vidiš?

> Kristina: da kažem da je neki direktor stub, a ja sam mu da kažem desna ruka... Bez sekretara ne može... (I-sekretar, Kristina)

> Mnogo je odgovoran posao... Treba biti mnogo obazriv, da proveriš tri puta... Izuzetna odgovornost, savesnost... I moraš da budeš budan... Ne mogu ja da dođem sad... Moram da sam tu celo vreme... Da li ću doći u 9 pa izađem u pola 3, ili u pola 9 pa izađem u 2, nije bitno, ali to vreme koje sam ovde, ja stvarno moram da budem posvećena... (I-sekretar, Kristina)

Sekretar škole predstavlja vezu između susednog zakonodavnog sistema i same škole, tako što obezbeđuje usaglašenost i zasnovanost svih školskih akata sa relevantnim zakonskim okvirima. Na ovaj način funkcionisanje škole biva rukovođeno zakonom. U isto vreme, sekretar pomaže u interpretaciji zakona i pravilnika drugim školskim akterima.

> Kristina: ...Do kraja meseca treba da izmenim sve pravilnike, da izmenim statut... Tako naiđe talas kad ne znaš gde ćeš pre...
> Istraživač: a zašto moraš da menjaš statut?
> Kristina: zato što se izmenio zakon i imamo rok od šest meseci da se svi akti škole usklade sa zakonom... Ja sam statut promenila u decembru... Međutim posle tog decembra došlo je do tolikih promena, novih pravilnika... (I-sekretar, Kristina)

Međutim, iako je očigledan značaj uloge sekretara u funkcionisanju škole, prijem novog kandidata i njegovo upoznavanje sa zahtevima posla načelno, i specifičnostima datog posla u datoj školi, nije uređen. U ovom slučaju transfer znanja počivao je na promišljenoj organizaciji direktora škole, motivisanosti novog kandidata za učenje i spremnosti sekretara koji odlazi da predoči zahteve posla.

> Istraživač: a odakle ti kontakt sa Vidom i tim devojkama?
> Kristina: pa sa Vidom, ja sam ovde dolazila mesec dana dok je ona još bila u radnom odnosu da me ona uputi... Na taj način sam upoznala Branku i tu prethodnu strukturu... Tako da imam njen kontakt... (I-sekretar, Kristina)

Dalja stručna podrška u obavljanju ovog posla počiva na ličnim kapacitetima sekretara da pronađe kolege sa kojima se može konsultovati, te da izgradi mrežu podrške.

> Kristina: Sa Marijom iz X [anonimizovano, ime škole] imam kontakt zato što sam prethodnog leta radila ovde na zameni u X [anonimizovano, ime škole]... I jednom sam pozvala X [anonimizovano, ime koleginice] da pošaljem neku prevodnicu i ona kao slobodno me zovi ako ti nešto treba...
> Istraživač: znači to su nekako tvoja poznanstva... nije ti Vida prosledila neka kontakte... To su poznanstva koja ti gradiš?
> Kristina: da... I ima neka grupa „sekretari"... Tu sam stupila u kontakt sa jednom ženom koja je pred penzijom... Jednom sam joj poslala poruku i ona me pozvala i tad mi je rekla kad god ti nešto treba, slobodno pozovi... To je sekretar iz jedne škole na Novom Beogradu, nisam sigurna koje... I znači mi zato što ona žena ima mnogo više iskustva... (I-sekretar, Kristina)

Iako je podrška kolega iz drugih školskih sistema veoma značajna, kako sama Kristina navodi „opet ja moram moje sama da uradim. Mogu porediti sa nečijim tuđim, ali ne mogu ga kopirati i postaviti na našu školu...". (I-sekretar, Kristina)

U nastavku teksta razmatraću elemente sistema koja se aktiviraju spram sekretara škole i kako ona utiču na dalje funkcionisanje sistema. Pravila koja će biti prikazana u nastavku su: prijem novog člana u kolektiv, konstantna dostupnost i posebno, pravila oko kojih postoji tenzija u prihvatanju - svi rade sve, konstantna dostupnost, vreme dolaska na posao, profesionalna kompetentnost. Posebno, biće razmotren i pokušaj uspostavljanja zajedničkog motiva - briga o učenicima. Konačno, završni deo odnosiće se na relacije sa drugim sistemima.

Prijem novog člana u kolektiv

Pravilo sistema kaže da prilikom dolaska novog člana u sistem, postojeći članovi sistema treba da mu pruže dobrodošlicu i da mu pomognu u snalaženju, kao i u usvajanju pravila po kojima sistem funkcioniše. Možemo primetiti da je i u slučaju sekretara ovo pravilo bilo aktivirano. Dok, kada se radi o uvođenju u posao nastavnika, imamo mogućnost da dosta drugih aktera pruži podršku, u slučaju sekretara, pošto je on jedini na nivou škole sa datom ulogom, situacija je drugačija. Ovde kao što možemo da vidimo, za ostvarenje pomenutog pravila bilo je potrebno da se aktivira još jedno pravilo, a koje glasi „svi rade sve", bez obzira da li je to u opisu njihovog posla ili ne. To je pravilo koje nadilazi opis posla i ima veću važnost od njega.

> Istraživač: a kažeš da si početnik, ko ti pruža podršku, kako se snalaziš u svemu tome?
> Kristina: jako teško... Zovem Vidu koja je radila ovde, stvarno mi mnogo pomaže.
> Istraživač: a jel neko iz škole može da ti pomogne?
> Kristina: iz škole što se pomoći tiče pomaže mi Dušica koja je bila pomoćnik direktora jedno 16-17 godina... Ona mi pomaže za ISKR-u... (I-sekretar, Kristina)

Konstantna dostupnost

Vrata PP službe su stalno otvorena, vrata direktora škole takođe. Sastanci se zakazuju, ali je mnogo veći broj onih koji se spontano održavaju - nastavnik dolazi po savet (primer individualnih konsultacija) ili grupa nastavnika u kancelariji PP službe razmatra neku situaciju (primer sastanka tima za inkluziju ili borbu protiv nasilja). Može se reći da su sastanci konstantni i da postoji kontinuirana upućenost jednih na druge. Novi sekretar se suočava sa ovakvim načinom funkcionisanja.

> Svi bi nešto da pitaju... Samo da pitam... Ajde kad je samo pečat... Ali svako njihovo pitanje je zahtevno i ja na to treba da dam odgovor... Mnogo takvih situacija... (I-sekretar, Kristina)

Svi rade sve vs. prihvatila sam zaduženja koja mislim da nisu moja

Kao što je prethodno bilo napomenuto, jedno od pravila koje uređuje funkcionisanje sistema odnosi se na to da svi akteri potencijalno rade sve. Opis zadužena koji je ugovorom dat, važi načelno,

međutim, u situaciji kada je potrebno, od toga se odstupa i podršku pruža onaj ko se „tu našao" iako to striktno govoreći nije deo njegovog posla. Kristina, međutim, nije saglasna sa ovim pravilom i smatra da je potrebno da se znaju granice zaduženja.

> Kristina: E sad ja smatram da ISKR-a nije moj deo posla pošto su to podaci koji se odnose na platu... Ali kad sam došla to su mi dali da radim, a ja nisam mogla tu mnogo da se...
> Istraživač: a šta je ISKR-a?
> Kristina: ISKR-a je program u koji ja unosim podatke za sve zaposlene i unosim opšte podatke i podatke o kartici na kojoj je žiro račun... i kad ja to završim, knjigovodstvo preuzima da uradi obračun i pusti platu... I ja smatram da to nije moj deo posla, da oni to sve mogu da urade na osnovu ugovora koji im ja dam... Ugovor mogu napisati, ali smatram da oni to mogu da urade... I to je izuzetno zahtevan posao... I odgovoran... Jer ja ako to ne uradim dobro, oni ne mogu da puste plate, neće plata da prođe... (I-sekretar, Kristina)

> JISP je malo teži... Nikakvo uputstvo ne postoji... I iskreno trudiću se da to preuzme neko ko je bolji sa Dušicom... Jer Dušica treba da sedi pored nekoga da ona to njemu sve objasni... Jer je ona jedini čovek u školi koji zna sve to... A nisam ja sad toliko dobra sa njom, niti živimo blizu... Ona žena ima časove svoje... Ja sam ovde... Volela bih da to preuzme neko ko je bliži sa njom... Ne bežim i vikend da sedim... Ali nije to da mi pokaže sve sad i da ja zapišem... Već je to proces... (I-sekretar, Kristina)

Upadljivo je to što je ona dato pravilo prihvatala, kada je imala koristi od njega, odnosno kada su njoj pružali pomoć, dok postoji zadrška da ga se i sama pridržava.

<u>Konstantna dostupnost vs. ne nosim posao kući</u>

Postoji pozivan odnos, ceni se, kada su akteri uključeni, kada poznaju detalje situacije, kada prate njen razvoj i kada su zainteresovani, radoznali za dešavanja u školi čak i kada ih se direktno ne tiču. Na ovakvo ponašanje se gleda kao na uključenost aktera u život škole. Implicitno se podrazumeva da se ovakvo ponašanje prenosi i van zidova škole - akteri će se međusobno čuti bilo pozivom, bilo preko poruka kako bi dodatno razmotrili neku situaciju, čak i kada je takvo bavljenje očigledno van radnog vremena. Implicitno, kao da radno vreme ne postoji kada radiš u školi. Kristina je u početku nastojala da se pridržava ovog pravila, ali je shvatila da joj ono ne prija i da joj je važno da uspostavi balans između poslovnih i privatnih obaveza.

> Kristina: Ja kad sam ovde 100% sam ovde, kad odem kući ja stvarno nemam prostora od kuće da radim nešto vezano za posao jer su mi deca mala, traže dosta posvećenosti i uveče u 9 pola 10, ja sam gotova...
> Istraživač: jel možeš da napraviš presek da kad odeš kući ne nosiš posao sa sobom?
> Kristina: trebalo mi je vremena, iz razloga što sam imala te pozive koji traju po 25min da pričamo o nekim stvarima... Ali jednostavno to nisam mogla da izbegnem... (I-sekretar, Kristina)

> Posle svih tih poziva... Kad dođem kući... Mnogo mi je bilo... mnogo budem nervozna... I onda sam samo jednom presekla... Jer ću da poludim... Jer znaš kad sam presekla, možeš to da zapišeš... Kad legnem da uspavam moju devojčicu od tri godine i ona mi kaže mama nemoj to da radiš... A ja kažem šta... A ona (udiše i izdiše brzo)... Znaš kako to je bio baš težak period... I onda sam rekla ne... Po cenu... Nije ovo jedini posao... Školovana sam... Ja kažem uvek, pa mogu i u butiku da radim... Ako ću ja ovde da dolazim da budem pod stresom... Tako, jednostavno sam tako presekla... (I-sekretar, Kristina)

Vreme dolaska na posao

Vreme dolaska na posao izdvaja se kao još jedan važan aspekt na koji se obraća pažnju, a koji govori o posvećenosti aktera. Pa tako, bivša direktorka je dolazila pre svih, a v.d. direktorka je dolazila u 11h. Kristini se dešava da nekada zakasni na posao, na šta se gleda negativno.

> Jovan: ovu Kristinu sam nacrnio...
> Sanja: zašto?
> Jovan: zato što je sad došla na posao. (EB, kancelarija PP službe)

Profesionalna kompetentnost

Od aktera koji dolazi, očekuje se da bude kompetentan u poslu koji obavlja. Međutim, Kristina nema puno iskustva u ovom poslu, oseća se nesigurno oko njegovog obavljanja imajući na umu odgovornost koju nosi. Shodno tome, Kristina ima teškoće da odgovori na očekivanja koja se pred nju postavljaju. Tako na primer, novi direktor je u nekom trenutku identifikovao da sekretar nije uradila 40 časovnu radnu nedelju, niti je napomenula direktoru da za neke nastavnike 40 časovna radna nedelja izostaje.

> Jovan: e slušaj, treba da se uradi 40 časovna za onu Anđelu, za nastavnicu srpskog...
> Maja: za Petru, kako nema?
> Jovan: bila je ona juče kod mene... Znam ja šta je tu sporno, tu su sporna dva časa... Što je Ljilja...
> Maja: kako Anđela nije dobila, ona radi...
> Jovan: ona radi od ko zna kad, ne znam kako nije dobila... Otkud znam...
> Maja: ovi prethodni, sve ljude koje su zaposlili, nikom nisu davali, odnosno uradili 40 časovnu nedelju... A znaš koliko su ljudi doveli, koliko su promena napravili...
> Jovan: i ajde za Anđelu ćemo nekako da napravimo...
> Maja: ne znam kako je moguće... Mislim Kristina ništa ne zna... (EB, kancelarija rukovodstva)

Jedna od situacija uključivala je učenika iz Rusije koji je imao različito navedeno ime i prezime u različitim dokumentima, što se pojavilo kao problem prilikom pripreme dokumentacije za polaganje završnog ispita. U ovoj kompleksnoj, novoj i nepoznatoj situaciji, Kristina se ustručavala oko davanja smernica o daljem postupanju.

Jovan: ima više dokumenata... U jednom piše Boris X [anonimizovano], a u nekim drugim piše Boris X [anonimizovano]... E sad kad sam ja rekao to X [anonimizovano, prosvetni inspektor], ona kaže vidite koji je dokument validan...
Maja: sa kim da vidimo?
Jovan: sa sekretarom.
Maja: pa jesi video?
Jovan: pa video sam, pitao sam...
Maja: i šta je rekla Kristina?
Jovan: ništa...
Maja: kako misliš ništa?
Jovan: pa lepo...
Maja: nisi dobio odgovor od nje?
Jovan: nisam. (EB, kancelarija rukovodstva)

Takođe, Kristina pokazuje nesigurnost i oko tumačenja pravilnika. Kristina ispoljava oklevanje i pravi konstrukcije „mislim da ne", „mislim nigde ne piše"... Koristi glagol „mislim" čime se lično pozicionira spram pitanja, umesto da ponudi objektivan, činjenični odgovor. Kada Sanja kaže „verovatno mora psiholog", Kristina izbegava da adresira tu tvrdnju, čime ostaje nejasno da li mora ili može da u Tim bude uključen i psiholog. Sveukupno, ovakav njen govor (i dalja postupanja) i na taj ne pružaju sigurnost akterima oko daljeg postupanja ostavljajući ih sa brigom oko toga da li je takvo postupanje u skladu sa pravilnikom.

Sanja: a ko ti je u timu za krizne situacije?
Kristina: moram da vidim sa Jovanom... Biće on sigurno...
Sanja: verovatno mora psiholog...
Kristina: znaš kako, nije broj ograničen... Sve zavisi od skole... Nemamo određen broj...
Sanja: ne mora da bude u okviru Tima za zaštitu od nasilja?
Kristina: mislim da ne... Mislim nigde ne piše... Tim za zaštitu piše ko treba, a za krizne situacije...
Sanja: neko ko ima osećaj za krizne situacije. (EB, kancelarija PP službe)

<u>Briga o deci vs. potrebno je da bude zavedeno</u>

Kolektivni motiv - brinuti o deci, stavlja se i pred Kristinu. Naizgled, s obzirom da ona nije neposredno usmerena na rad sa decom, čini se da ona zadovoljenju ovog motiva doprinosi u širem smislu, posredno, podržavajući aktivnosti drugih aktera koji su neposredno usmereni na rad sa decom. Kada razmatramo Kristinin motiv, čini se da se on ogleda u poštovanju zakona i pravilnika. Iako ne deluje da su ova dva motiva u sukobu, u praksi će se ispostaviti da mogu da budu. Naime, kao što postoji konstantna dostupnost i kontinuirana upućenost aktera jednih na druge, istovremeno postoji njihov otklon prema administrativnim aktivnostima - formalnim sazivanjima sastanaka, formalnim vođenjem zabeleški i zavođenjem datih dokumenata. Zato dolazi do situacije da sastanci recimo timova nisu zavedeni, te da se to radi post hoc. Sa druge strane, od Kristine dolaze zahtevi da se zabeleške i dokumenta zavode, što akteri opažaju kao isuviše administrativno,

pridržavanje i ispunjavanje forme, nasuprot suštinskog zadatka koji imaju, njihove misije brige o učenicima.

> Sanja: taj tim je bio 26.03... I onda sam htela da operativni plan zaštite isto zavedeš da bude tog datuma... Znači prvi sledeći posle 26.03... A ovo može danas...
> Kristina: dobro... (EB, kancelarija PP službe)

> Jovan izlazi. Sanja mu govori da to što odštampa odnese kod Kristine i zavede pod „onim" datumom. (EB, kancelarija PP službe)

> Jovan: jel treba ovde Marija da se potpiše?
> Sanja: potpisaće ti se posle... Samo obrati pažnju na datum kad se zavodi... Znaci 21.02... Nek ostane i ovo... Ali neka bude neki datum u maju... (EB, kancelarija PP službe)

Akterima je od značaja da zavođenje bude post hoc, da bude fleksibilno. Kako oni to vide, administracija je od sporedne važnosti, odnosno njome se bave samo kada postoje zahtevi spolja za pravdanjem aktivnosti. Svođenje administrativnih zadataka na minimum ostavlja više prostora za ono što vide kao važno, brigu o učenicima. Sa druge strane, jasno im je da su dokumenta potrebna za inspekciju i da je važno da odgovarajuća dokumenta i budu dostavljena kada za to dobiju zahtev. Na ovaj način kontradikcija nastavlja da opstaje - nastavlja da ostaje skriveno da je nemoguće sprovesti teorijski u praksi sve kako je predviđeno i tako, sa jedne strane regulativa ostaje propisana, a sa druge strane, ostaje manipulisanje ispunjavanjem regulative u praksi.

S obzirom da je Kristina ta koja zavodi dokumenta, potrebno je da ona bude saglasna sa ovakvim načinom postupanja, što je, kako smo i videli, slučaj. Međutim, do napetosti može da dođe, ukoliko Kristina odluči da ne poštuje ovo pravilo.

> Jovan: ovu Kristinu sam nacrnio...
> Sanja: zašto?
> Jovan: zato što je sad došla na posao... pod kojim datumom da zavedem ovaj broj, ona me pita... pod kojim hoćeš... ne, pod kojim ti kažeš... ne... sad je počela da pravi problem, ti tražiš od mene... pod kojim hoćeš zavedi... ne, ti si pravnik, ti ćeš da zavedeš... (EB, kancelarija PP službe)
> (...)
> Jovan: pošto sam se sa Kristinom nešto posvađao, zavela je po današnjem datumu.
> Sanja: nema veze... to je evaluacija... ovo je operativni plan zaštite i sad je plan evaluacije napravljen, to je urađeno... nemoj ništa da diraš... (EB, kancelarija PP službe)

<u>Pozicija mi/oni</u>

U kolektivu postoji norma da jedni i druge bodre, čuvaju, štite, savetuju. Oni su zajednica i samo tako mogu da se nose sa svim izazovima na koje naiđu - iznutra i/spolja. Za njih je veoma važno da se drže zajedno, jedinstvo vide kao svoju snagu.

U nekoliko situacija Kristina je pokazala otklon spram ove norme. Jedna od njih, odnosi se na iskustvo sa seminara koji se odnosi na Pravilnik o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje. Kristina najpre kontrastira svoj sa Majinim utiskom i pravi konstrukcije poput „da li si došla malo sebi", „Maja je bila pod utiskom". Sa druge strane, kada je Maja pozove da se poravna, ona to direktno izbegne - „ti nisi [misli se „pod utiskom"]"; „nisam". S obzirom da opaža da nisu na istoj strani, Maja zauzima ofanzivniju poziciju postavljajući Kristini pitanje „šta si naučila juče". Kristina to i doživljava ofanzivno, čime upućuje odgovor istog kvaliteta „šta si ti naučila". Dodatno zaoštrava poziciju među njima eksplicitnim povlačenjem linije mi/vi i kaže „to je više bilo za vas". Ovakve rečenične konstrukcije interpretiramo kao diskurzivne manifestacije polarizacije.

> Kristina: dobro jutro direktore... Majo, jesi došla malo sebi... Maja je bila pod utiskom juče...
> Maja: ti nisi...
> Kristina: pa nisam... Bilo je konfuzno...
> Maja: Ti si očekivala da bude konfuzno... Mi smo došli po smernice i razjašnjenje, a mi izašli još luđi sa seminara... Gori od najgoreg odeljenja u školi... Svi pričaju, ne možeš ništa da čuješ... Okrećeš se... Utisak mi je sa seminara kada nastavnici pričaju... To mi je baš uvek utisak...
> Kristina: mogao je biti neki sto...
> Maja: da utrnem... Sedimo ovako... Dali nam taj papir kao potvrdu... Kao kada odeš na prezentaciju udžbenika, ćutiš i samo dobiješ da upišeš ime i prezime... I sad ja držim rokovnik, da pišem, sad ja očekujem (smeh)... Baš čudno... Kad smo ušli nismo imali mesto da sednemo... Ne znam... Šta si naučila juče?
> Kristina: šta si ti naučila (smeh)... To je bilo više za vas...
> Maja: a za tebe nije? (smeh)
> Kristina: pa za sve nas, ali mislim više za vas... Ono što znam je da moramo da imamo Tim za krizne situacije... To ću sad da uradim... Samo da napišem rešenje... (EB, zbornica)

Drugi primer ovakve situacije još je drastičniji, s obzirom da uključuje i realno prisustvo treće strane. Naime, kao što ćemo videti u okviru razmatranja odnosa škole sa susednim sistemom roditelja, postoji tendencija roditelja da u slučaju njihove percepcije da je njihovo dete na neki način ugroženo, angažuju advokata kao vid dodatne podrške u nošenju i razrešavanju date situacije. Ova situacija nosi u osnovi deo koji se odnosi na nesigurnost Kristine oko tumačenja pravilnika i izvesno vreme biva nejasno kako se u datoj situaciji može postupiti - to jest da li roditelji u školu mogu dovesti advokata ili ne. U jednom trenutku Kristina „potvrđuje" da advokat ne sme da prisustvuje i to čini tako što se poziva na „član taj i taj". Kada to uradi na ovaj način, otklanja se nesigurnost, postoji tačno određeni član pravilnika, i dato pravilo se predstavlja kao čvrsto, proceduralno i legitimno. Međutim, u ključnom trenutku, u prisustvu aktera iz okruženja ona izriče suprotno i kaže „može, ajde neka prisustvuju...". Odjednom, pravilo ne važi, odnosno postaje promenjivo, zavisno od situacije i odnosa moći. Sve ovo, kod Sanje proizvodi iskustvo dezorijentacije, ona je paralisana, u nemogućnosti da razume šta se upravo desilo. U ovakvoj njenoj reakciji identifikujemo diskurzivnu manifestaciju kritičnog konflikta.

Sanja: a ja zovem policajca, jeste mi obećali da ćete biti tu, a on zbrisao u X [anonimizovano, naziv druge škole]...
Maja: da pohvalimo ovog policajca i da tražimo nekog slično njemu...
A ja uzdam, hrabra tamo, policajac je tu...
Sanja: shvatio je da je pritegnut, shvatio da su slagali, i kako da se izvučeš iz toga... A treba reći šta se desilo... I mi smo sve vreme išli na to da advokat ne sme da bude prisutan i dobili potvrdu od sekretara da ne sme da bude prisutan i kada je u ključnom trenutku... Dolazi tata... Pre toga je bio sa Markom... Iako je tetkica rekla da dođu ovde... Oni su pre toga bili sa Markom i tim istim policajcem koga sam ja molila da zaštiti naše kolege... I nema ih nema ih... 15 do 10, a u pola 10, a došli su u 9:20... I ja kažem Jovanu zovi Marka, vidi... Kao tetkica rekla da ne može da dođe. Jovan pronađe tetkicu, a tetkica Slavica koja je jedva čekala da odreaguje i kaže - kad sam ti ja to rekla... Jesi rekla si... Marko je slagao naravno. I onda je na kraju... Oni, dani i Jovan govore ne može advokat da uđe i odlaze kod sekretara...
Maja: odlazim kod sekretara samo da mi precizira da mi kaže po članu tom i tom ne može...
Sanja: a ona kaže može, ajde neka prisustvuju... a kad smo pitali jel može, ona kao ne može, po članu tom i tom, proverila sam... I znaš kakvo samopouzdanje ti imaš... (EB, kancelarija PP službe)

Rezime i zaključci

Sekretar je akter koji zauzima jedinstvenu poziciju u horizontalnoj podeli rada sistema škole. Njegov set kompetencija koje se odnose na poznavanje pravnog okvira čine ga izuzetno važnim u tumačenju i predočavanju zakona i pravilnika školskim akterima, te formulisanju potrebne školske dokumentacije kako bi se rad škole smatrao legitimnim. Znanje o pravnom okviru posreduju aktivnosti svih aktera sistema, tako da ono bude u skladu sa pravilima, obezbeđujući ultimativno da ishod delatnosti bude legitiman.
U pitanju je akter koji je „nov" u sistemu, te je praćenje njegovog prilagođavanja upravo poslužilo razumevanju toga kako sistem deluje u prijemu novih članova, kako dolazi do uklapanja, kao i uočavanja nekih pravila sistema u sklopu prilagođavanja novog aktera. Videli smo da je sistem aktera izložio standardnom setu iskustava - od pravila koja definišu međuljudske odnose u sistemu, preko predočavanja objekta aktivnosti do dovođenja u iskustvo vezu sa spoljašnjim sistemima. Međutim, analiza ovih iskustva, ovog procesa uklapanja, ukazuje na niz kontradikcija između novog subjekta i ostalih komponenti sistema. Ključna tenzija do koje dolazi ogleda se u tome da je nadležnost neutralizacije zahteva iz susednog sistema (tj. administracije) dodeljena onom akteru čiji je profesionalni motiv upravo zakonitost. U ovom sistemu „administracija je sporedna, zavodi se post hoc, fleksibilno", ali je „potrebno da ona [Kristina] bude saglasna" sa ovakvim načinom postupanja. Kristina za sada, čini se, nije usvojila pravila sistema, nije transformisala njihovo značenje u lični smisao i nije došlo do konstrukcije zajedničkog motiva. Ova diskrepanca rezultira njenom marginalizacijom unutar zajednice. Marginalizacija će se ispoljiti kroz kontradikcije (uzdržavanje aktera da sa njom dele poverljive teme i pričaju otvoreno). Takođe, pošto postoji nesigurnost oko njene kompetentnosti (primarnog instrumenta), doći će do pojave novih instrumenata - akteri će izgraditi alternativnu mrežu podrške kada su u pitanju nedoumice vezano za pravna pitanja. Konačno, održavanje „korektnih odnosa" tumačimo kao taktiku odbrambene koordinacije ili

maskiranja, čiji je cilj da spreči zaoštravanje kontradikcija u podeli rada (npr. tenzije oko post hoc izrade zapisnika) koje bi potencijalno ugrozile stabilnost čitavog sistema.

6.3.4.4. Kancelarija PP službe: neformalni instrument reprodukcije motiva dobrobiti učenika

Kancelarija pedagoško-psihološke službe predstavlja fizički prostor u školi koji stabilno nastanjuju pedagog i psiholog škole, a čiji su privremeni posetioci učenici, nastavnici, rukovodstvo škole, kao i drugi članovi lokalne zajednice. Ono predstavlja osnovno mesto delanja pedagoga i psihologa u vršenju svih svojih (propisanih i predviđenih) dužnosti. Kancelarija je po svojoj definiciji ograđen prostor, pri čemu ta prostorna zatvorenost nije samo puka arhitektonska karakteristika. Ograđenost prostora na važan način oblikuje funkciju ovog prostora, jer upravo ona daje mogućnost akterima da se „sklone" od različitih pritisaka. Taj prostor je njihov „štit", mesto gde se osećaju sigurno i podržano.
Vrata PP službe su najčešće otvorena, i upravo taj čin otvorenih vrata na simboličan način upućuje na pravilo sistema, otvorenost PP službe za saradnju sa drugim akterima i transparentnost u radu. Za njih, to je čin poverenja, da su kako kažu i „novčanik i torba na stolu" u otvorenoj kancelariji, i da znaju da će ih tu i zateći kada se vrate. Za PP službu, i za sistem u celini, važno je da se ovo pravilo primenjuje, a s obzirom da se radi o važnom, nepisanom, pravilu koje reguliše funkcionisanje zajednice i karakteriše sistem. Interesantno, otvorena vrata kancelarija PP služba i rukovodstva stoje u kontrastu sa zatvorenim vratima sekretara i računovodstva škole. I ovaj mali čin, zapravo ukazuje na važne razlike između ove dve grupe aktera i shodno tome tenzije u njihovom odnosu. Jedna grupa aktera sledi dato pravilo, a druga ga ignoriše, čime nastaje tenzija između pravila i zajednice, kao manifestacije sekundarne kontradikcije. Ovaj kontrast biće detaljnije razmatran u odeljku koji se bavi podelom rada i tenzijama unutar školskog sistema. Važnost otvorenih vrata ilustruje i sledeća razmena, data u isečku ispod, koja je zabeležena tokom neformalnog razgovora u kancelariji, kada je spremačica pomenula da je zatvorila vrata.

> Smiljana: zatvorila sam ti kancelariju...
> Sanja: kod mene je uvek otvoreno, to mi je neko poverenje; ranije (prethodna direktorka) su zaključavali, pa mi je to podsetnik na taj period...
> Maja: i meni je tako... Zašto da brinem da li će neko... (EB, kancelarija PP službe)

Vrata mogu biti i zatvorena, kada je privatnost potrebna. I ovakve aktivnosti su zabeležene, bilo da se radi o interakcijama PP službe sa učenicima, nastavnicima ili rukovodstvom.
Upadljiv aspekt kancelarije je i raspored nameštaja u prostoru, kao primarnih artefakata koji posreduju aktivnosti aktera i možemo ga interpretirati kao eksternalizaciju/materijalizaciju pravila i vrednosti sistema. U kancelariji se nalaze dva velika radna stola, po jedan za psihologa i jedan za pedagoga. Na svakom stolu se nalazi računar. Oko stolova nalaze se još dve dodatne stolice. Ovi radni stolovi nalaze se na drugom kraju kancelarije. Odmah pri ulasku u kancelariju nalaze se fotelje za sedenje koje okružuju stočić. Ovakav raspored elemenata usaglašen je sa postavljenim prioritetima/pravilima u radu PP službe i generalno svrhom funkcionisanja sistema, i možemo ga interpretirati u tom kontekstu. Pozicija radnih stolova i računara u najudaljenijem delu kancelarije, delu u koji se ide samo zarad ispunjavanja administrativnih obaveza, potvrđuje prethodno opisan status administrativnih zadataka na nivou škole. Ovo nije prostor u kom su papiri „važni", u skladu

sa temom instrument rada - administracija, već „ljudi" - dobrobit učenika i međuljudski odnosi u kolektivu. Fotelje za sedenje koje se nalaze odmah na ulasku u kancelariju, kao i (nepotreban) broj stolica u kancelariji govore o prirodi interakcija koje se ovde dešavaju. Veći broj stolica se nalazi u kancelariji, zato što za tim postoji potreba - stolice posreduju okupljanje aktera. Fotelje za sedenje se nalaze odmah na ulazu, zato što su razmene među njima i svakodnevni sastanci ono što je za školske aktere važno. Ovo je u direktnoj saglasnosti sa motivom delatnosti sistema koji, kako pokazuju podaci, nije puko ispunjavanje propisanih procedura, već aktivno staranje o dobrobiti učenika i koheziji kolektiva.

Sa leve strane kancelarije, preko celog zida, nalaze se ormani u kojima je raznovrsna školska dokumentacija. Kao što smo videli, nalazi pokazuju da dokumentacija često nije uređena i organizovana na sistematičan način. Izuzetak čine jedino testovi i beleške sa testiranja prvaka, što predstavlja dokumentaciju koja im je dosta važna i kojoj se često vraćaju.

Pored materijalnog rasporeda, i artefakti na zidovima kancelarije, dečiji crteži, nude analitički relevantne informacije. Prisutnost upravo ovakvih artefakata, namesto nekih drugih, poput diploma, sertifikata ili slika poznatih umetnika, takođe upućuje na značaj pozicije učenika u ovom sistemu, odnosno predstavlja još jedan indikator teze da je „ovde", u ovom sistemu, u fokusu učenik.

Na zidu se nalazi i tabla na kojoj su postavljeni raspored časova i raspored zvona. I ovo je jedan od instrumenata koji je dosta u upotrebi. Primetili smo da ga Sanja koristi u kontekstu dogovora koji je napravila sa jednim učenikom, a u cilju njegovog pohađanja nastave. Pored toga, na raspored se često oslanjaju kada je potrebno da identifikuju gde se neki nastavnik ili razred u tom trenutku nalazi, ili kada dogovaraju susrete - bilo sa učenicima, bilo sa nastavnicima. Raspored je važan i u slučaju da je potrebno naći zamenu za nekog nastavnika koji je iz nekog razloga bio sprečen da dođe. Pregledom rasporeda, rukovodstvo ili PP služba na najlakši način može da utvrdi kako bi bilo moguće pokriti časove nastavnika koji je odsutan.

> Maja: Zamena za treći čas nam treba jer Olivera mora kući...
> Sanja: naći ću ja... (EB, kancelarija rukovodstva)

Sto pedagoga je uredan, sto psihologa je najčešće zatrpan papirima. I ovaj aspekt može biti interpretiran u kontekstu uloga koje ovi akteri imaju u sistemu, a o čemu će više reči biti kasnije.

U pitanju je prostor u kom školski akteri provode najviše vremena. On nije tolike veličine da može da obuhvati celokupan kapacitet osoblja škole, poput zbornice, ali je (postalo) mesto na kom se donose sve važne odluke vezano za funkcionisanje škole. To je mesto u kom rukovodstvo i PP služba započinju dan, naručivanjem kafe. Za to vreme ili pričaju o utiscima od prethodnog dana ili se pripremaju za obaveze koje ih čekaju tog dana. U nekom trenutku, otprilike na sredini smene, to je mesto i gde zajedno jedu, nešto iz školske pekare. Nastavnici koji svraćaju u kancelariju često ostave nešto od hrane na sto psihologa (EB, kancelarija PP službe). Ovo je takođe jedan važan čin koji možemo interpretirati u kontekstu zajedništva aktera u školi. Sa jedne strane, oni primećuju i uvažavaju trud koji PP služba ulaže radi funkcionisanja sistema, zbog čega često nemaju vremena za obrok i na ovaj način im se zahvaljuju. Datu hranu, PP služba deli sa onima koji su u tom trenutku u kancelariji prisutni. Opisani rituali vezani za hranu možemo interpretirati u kontekstu njihove uloge u reprodukciji kohezije zajednice i učvršćivanja njenih granica.

Kancelarija PP službe je mesto koje ima poseban značaj u sistemu, mesto gde se akteri osećaju prijatno, za koje vezuju samo prijatna osećanja. Kako navode, tu se nalaze „omiljene osobe" i to je

„omiljena prostorija u školi" [Lidija, govori o PP službi] (NR, kancelarija PP službe). Od prizemlja do prvog sprata na kom se nalazi zbornica vode dva puta. Jednim putem se prolazi pored kancelarija sekretara i računovodstva kako bi se stiglo do zbornice, a drugim putem se prolazi pored kancelarija PP službe i direktora. Najveći broj aktera dosledno bira put kojim prolaze pored kancelarije PP službe. Za njih je važno da prođu tuda, kao da i taj sam čin bivanja u blizini, proizvodi prijatna osećanja.

> Lidija: ima ta neka energija kad kreneš da se približavaš PP službi. (NR, kancelarija PP službe)

> Ja sam radila u školama gde su pedagozi i psiholozi bili ljudi koji su se isključivo bili bavili papirologijom i meni je to bilo van svake pameti, jer ja kad uđem kod Sanje, ako se Sanja ne nasmeje, ja sam u fazonu izaći ću i ući ću ponovo... (smeh) (I-PN, Irena)

Retko, nastavnici prođu pored kancelarije i zastanu samo radi kratkog pozdrava. Mnogo češće, nastavnici ulaze unutra. Kako je jedna nastavnica u jednom trenutku prokomentarisala „koliko smo kod njih u kancelariji, ne stižu ništa da urade, trebalo bi da im ponudimo pomoć kad uđemo i odmah tražimo da nam daju neki zadatak" (NR, kancelarija PP službe). I podaci prikupljeni kroz etnografske beleške govore u prilog tome da je kancelarija retko prazna, odnosno da su oni trenuci kada je u njoj samo psiholog ili pedagog vrlo retki.
Ovo mesto je za nastavnike važno zato što imaju doživljaj da tu dobijaju podršku. Podršku traže (i dobijaju) i na početku, prilikom uvođenja u posao, ali i tokom celokupnog perioda rada.

> Nekako sam sigurnija kad znam da su tu i kad znam da, mislim samo i da im ispričam šta je bilo, nekako osećam podršku, jer su me saslušali, jer su dali predlog i samim tim što su mi pružili podršku u smislu uradi kako ti misliš da treba, meni je to sasvim dovoljno. Ovde baš osećam... Osećam se nekako i prijatnije i sigurnije i znam da to što radim onda jeste dobro. Bila sam prilično nesigurna kad sam krenula da radim u školi i trebala mi je ta podrška. (I-RN, Lana)

> Svetlana: Ova godina mi je bila dosta teška. Ponašanje mog odeljenja u prvom polugodištu prevazilazilo je dečije nestašluke, kao što znate, mnogo smo pričali o njihovom vladanju. Htela bih da kažem da sam imala veliku podršku Nevene i Sanje, a bila sam na ivici da odustanem od svega. (EB, sednica odeljenskog veća)

Očekivano, kancelarija PP službe od posebne važnosti je kao mesto okupljanja i podrške u situacijama koje su krizne za ceo sistem - poput na primer sprovođenja eksterne evaluacije ili dolaska v.d. direktorke u školu.

> Sanja: i Ribnikar, i dojave bombi, svašta se tu dešavalo... Između ostalog eksterna... I nekako su ljudi ovde dolazili po podršku... Bili su mnogo uznemireni... Dušica, onaj napad panike da će da dođu na čas... Ona mnogo dobro radi te svoje časove muzičkog, lepo drži disciplinu, ali ih i vrlo lepo nauči i zaista učenici vole taj njen predmet. Poštuju to, zna se da se tu ne prave problemi i jako lepo... Ona dok dobije njih, ne odustaje... Vrlo odgovorno radi svoj posao i mnogo su lepi njeni časovi... A ona je to doživela kao smak sveta... I onda su svi... Kad

su bili ti dani pred eksternu, ovde je bilo prepuno... Tu su osećali podršku... (NR, kancelarija PP službe)

U nastavku su prikazane ključne teme koje su se izdvojile iz analize ovog prostora, sa fokusom na načine na koje kancelarija posreduje delatnost i odnose unutar sistema.

Mesto susreta

Kao što je prethodno navedeno, kancelarija PP službe je identifikovana kao mesto susreta različitih aktera. U nastavku ćemo opisati različite interakcije do kojih ovde dolazi.
Najpre, ovo je mesto susreta PP službe i učenika. Prvi susret je prilikom upisa u prvi razred i situacije testiranja, a zatim i tokom celokupnog njihovog školovanja. Kako je jedan učenik to rekao: „Kada ti je teško - Sanja" (NR, kancelarija PP službe), ukazujući time na značaj savetodavne podrške koju dobija od psihologa škole. Teme sa kojima učenici ovde dolaze odnose se na teme vezano za školu, od teškoća vezano za učenje, konflikata sa vršnjacima/nastavnicima, do tema koje su njihove lične teme i vezane za porodične okolnosti i kontekst odrastanja. Citat u nastavku predstavlja jednu ilustraciju situacije kada je učenica došla da iznese žalbu na nastavnika.

Devojčica: imam problem sa nastavnicom francuskog...
Sanja: sad ću da vidim ocene.
Devojčica: nije do ocena, ništa ne radimo; ona samo opominje dvoje dece... ja sam joj rekla da se ništa ne radi... uzela me je za majicu i izbacila iz učionice i rekla da sam nevaspitana. (EB, kancelarija PP službe)

Početna tačka ulaska nastavnika u kancelariju PP službe je, analogno testiranju učenika, njihovo započinjanje rada u školi i uvođenje u posao. Za vreme prikupljanja podataka zabeležena je upravo takva jedna situacija susreta sa novom nastavnicom matematike.

Kancelarija PP službe, psiholog i nova nastavnica matematike
Psiholog daje nastavnici savete za početak, poziva na saradnju, upućuje na to da su vrata kancelarije uvek otvorena i da uvek može da dođe ukoliko ima potrebu. (EB, kancelarija PP službe)

Nastavnica: ocenom ću ih smiriti.
Sanja: ne, ne možeš ocenom... (EB, kancelarija PP službe)

Tokom celog dana, psiholog upućuje druge aktere na situaciju dolaska nove nastavnike i poziva na podršku.

Sanja - Petri: molim te da podržiš novu nastavnicu.
Sanja - učeniku: molim te da sve bude ok [misli na novu nastavnicu] (EB, kancelarija PP službe)

U kancelariji PP službe u jednom trenutku našla se nova nastavnica i druga nastavnica prilikom čega je zabeležena razmena među njima, a koja je išla u smeru pružanja podrške i saveta novoj nastavnici.

> Nastavnica - nastavnici: sve je u stavu. (EB, kancelarija PP službe)

Zabeležene su interakcije kada nastavnici dolaze u PP službu radi konsultacija vezano za učenike.

> Učiteljica Sara dolazi kod pedagoga kako bi tražila savet oko postupanja sa Bojanom - navodi da bi trebalo da ima razumevanja, da ni ona sama ne prepoznaje sebe, da je preplavljena i da puca. (EB, kancelarija PP službe)

> Nastavnica Rajna izveštava pedagoga o problematičnoj situaciji sa učenicima [jutros izvestila psihologa]. (EB, kancelarija PP službe)

Kao što smo primetili prilikom obrade motiva delatnosti, akteri se učenicima bave i nakon što učenici završe osnovnu školu, odnosno zvanično napuste sistem i njihova nadležnost prestaje. Isto tako, kao što smo videli razmene o učenicima i njihovom napredovanju nakon završene osnovne škole su takođe prisutne.

> Nastavnica Sunčica izveštava o učenici koja je završila osnovnu, a sada je u sekti. (EB, kancelarija PP službe)

Zabeležene su i situacije kada nastavnici dolaze da podnesu žalbu na drugog nastavnika.

> Nastavnica Irena prenosi Neveni žalbe roditelja na nastavnika informatike Dušana - ništa nisu radili, nemaju iz čega da uče, podelio im je jedinice. (EB, kancelarija PP službe)

> Olivera je došla da se žali na drugu nastavnicu - Ljiljanu koja predaje francuski koja je došla iznervirana posle časa i njenim roditeljima pred roditeljski rekla da deca nisu poslušna i da nešto moraju da rade. Nastavnica Olivera je bila iznervirana tom situacijom i utisak je da je problem u njoj, da je trebala da reguliše to i da je trebala nju da obavesti, a ne da pred roditeljima izveštava šta je problem. Traži od psihologa da obavi razgovor sa nastavnicom Ljiljanom. Posle toga o situaciji je Olivera obavestila i Nevenu. (EB, kancelarija PP službe)

Takođe, beleške su bogate podacima koji se odnose na posetu rukovodstva škole kancelariji PP službe, pri čemu se stiče utisak da su zapravo retki trenuci kada i postoji razdvojenost. Na ovu temu ćemo se vratiti posebno u okviru obrade individualne pozicije novog direktora škole.

Posebnu kategoriju razmena čini tema „svašta". PP služba je prva linija pomoći ukoliko se učenik ne oseća zdravstveno dobro. Psiholog meri temperaturu, daje flaster, sredstvo za dezinfekciju, ušiva cvet na kostimu za priredbu i slično.

> Maja - Sanja: Jel imate flaster? [za učenika] (EB, kancelarija PP službe)

> Jovan prima učenika i objašnjava da je psiholog na testiranju.
> Učenik poslat kod psihologa zato što se ne oseća dobro (spava mu se, prethodnu noć nije spavao). (EB, kancelarija PP službe)

Vidimo dakle da su interakcije koje se odvijaju u kancelariji PP službe svakodnevne, po prirodi raznovrsne, kao i po intenzitetu, a i neretko snažno afektivno obojene. Akteri ulaze „samo da pitaju", a ukoliko je „gužva", opet će na neki način pokušati da se izbore sa svoje vreme sa PP službom, pa tada se javlja konstrukcija „jel imaš samo pet minuta" (EB, kancelarija PP službe). Zabeleženo je nekoliko upečatljivih konstrukcija koje sami akteri koriste osvrćući se na intenzivnost interakcija. Na primer Sanjin komentar jednom prilikom je bio da je „PP služba skraćeno za protiv-požarna služba" (EB, zbornica). Nevena pedagog je u jednom trenutku rekla da je kancelarija kao „prolazna stanica" (EB, kancelarija PP službe). Sve prethodno navedeno jasno upućuje na važno mesto koje kancelarija PP službe ima u sistemu. Sa druge strane, u isto vreme opisane interakcije ukazuju na poremećaj skripta, odnosno aktivnosti su intenzivnije i šireg obuhvata u odnosu na ono što podrazumeva domen nadležnosti PP službe. Na primer, upečatljivo je to što nastavnici izveštavaju i pedagoga i psihologa ponaosob vezano za učenike, u situaciji kada onaj drugi nije bio prisutan prilikom prvog izveštavanja. Takođe, možemo primetiti da se nastavnicima upućuje poziv da posećuju kancelariju, da su „vrata uvek otvorena", ali sa druge strane „oni ne stižu ništa da urade". Ovu situaciju kao poremećaj skripta, možemo interpretirati kao prekomerno oslanjanje na PP službu kojoj se pripisuje celokupna odgovornost za rešavanje situacije. Ovo nije nešto što je osvešćeno na nivou aktera, već predstavlja interpretaciju istraživača. Samo u jednom trenutku, kada je tenzija vezano za prebacivanje odgovornosti na PP službu bila izražena, uz dodatnu zatrpanost drugim zadacima, Nevena je jednoj nastavnici vratila odgovornost za rešavanje situacije među učenicima. S obzirom da je naviknuta na poremećaj skripta i podršku u rešavanju situacija, ovakva reakcija Nevene na nastavnicu deluje zbunjujuće.

> Nastavnica Petra ima situaciju u odeljenju (konflikt među učenicima) i dolazi kod Nevene kojoj prepričava dešavanja i traži od Nevene da se uključi i reši problem. Nevena se naljutila jer ne želi da ona više rešava probleme i poziva Petru da ga ona reši. Petra je u čudu i pita se zašto ona to da rešava. (EB, kancelarija PP službe)

Važno je napomenuti da ne samo da postoji protivrečnost na nivou pravila koja se odnose na deljenu odgovornost nastavnika i PP službe, već, mnogo važnije, datu protivrečnost beležimo i u odnosu između odgovornosti rukovodstva škole i PP službe. Posmatrano kroz prizmu teorije delatnosti, opisani obrazac ukazuje na sekundarnu protivrečnost između pravila (definisanog domenom nadležnosti PP službe) i realne podele rada koja se uspostavlja u praksi. PP službi se implicitno pripisuje odgovornost koja prevazilazi njen formalni obim nadležnosti. Na ovaj deo vratićemo se u okviru obrade individualne pozicije novog direktora škole.

<u>Mesto za debrifing i važne odluke</u>

Svaki važan događaj akteri imaju potrebu da „izbace", odnosno podele i analiziraju u kancelariji PP službe. Na primer, nakon jednog veća, rukovodstvo škole i neki nastavnici okupili su se u kancelariji kako bi razmenili utiske oko diskusije vezano za izricanje mera učenicima koja se povela na veću.

Kancelarija PP službe - Jovan, Maja, Sanja, Lidija, Olivera, Ranka, Dušica
Jovan: treba da izanaliziramo...
Sanja: jel samo ja vidim razliku između Nemanje i Darka?
Dušica: jel u redu da Viktor ima trojku, dete petog razred? To je dete petog razreda... Pa on samo priča i smeje se, jel to toliko strašno?
Jovan: ne može da se tako gleda...
Sanja: nije svako dete isto... (EB, kancelarija PP službe)

Zabeležene su razmene vezane za situaciju primene Pravilnika o izboru učenika generacije.

Učiteljica Mirela: ne znam šta ljudima nije jasno... Ono je sve toliko jasno... Pravilnik postoji, po tome se radi.
Jovan: to da pravilnik može da bude loš, to je u redu... Ali dok je takav kakav je radi se po tome...
Mirela: jeste...
Maja: ali nastavničko veće je izglasalo taj pravilnik...
Jovan: nastavničko veće glasa, a ŠO valjda odobrava...
Maja: ali nastavnici su ti koji su potvrdili da je pravilnik dobar, čim su glasali...
Sanja: meni uopšte nije loš pravilnik... Možda malo više bodova za republičku nagradu, malo...
Maja: jel se sećaš kako ide, opštinsko, gradsko...
Sanja: od 1 do 9. Treće, drugo mesto, prvo mesto, opština 1,2,3... Pa onda 4,5,6 i 7,8,9
Jovan: pa dobro...
Sanja: po mestu...
Maja: znači 9 je maksimalno za republičko prvo mesto.
Jovan: nije baš u redu okružno da bude 6, a republičko 9, možda stvarno treba da bude malo više...
Sanja: eto malo više...
Maja: to bukvalno treba sabrati šta bi se dobilo na prethodnim i da se republičko stavi toliko...
Mirela: ali ti si sve lepo obrazložila... (EB, kancelarija PP službe)

Razmena između jedne nastavnice i zamenice direktora takođe spada u kategoriju neočekivanih, intenzivnih događaja za koje postoji potreba da se dodatno prodiskutuju.

Sanja: baš je bilo, ne mogu da verujem...
Maja: ja sam gledala, to je ova pored, to je smišljeno, ne bi nikad Klara... Zamisli ona javno traži izvinjenje... Da se ja njoj izvinim... Šapatom... Mislim šta sam joj rekla... Mislim prišla sam joj i rekla otvoreno to šta mislim, ne bih volela sa strane da čuje... Rekla sam joj da mislim da nije u redu i da smo uvek imale normalnu komunikaciju... Što mi nije rekla tad... Nego su sad one preradile, to jest ova i smišljeno rekla... A i ova Tina... ona da se javi koja tračari... Treba joj reći, pa prva ti... Ona nije ni shvatila...
Sanja: nikad nismo ovo imali... Dušica jeste rekla povišenim tonom...

Maja: nikad nisam vikala... Jesam rekla dođi do kancelarije, zato što je bila gužva, haos... A ona je predstavila kao da sam ja njoj... I zašto nije insistirala, tuži me, idi do kraja... Pa ću da se branim, ti jedno, ja drugo... Ja ću da uzmem X [anonimizovano, ime advokata] (smeh)... Ovo govori o situaciji i nekim ljudima, i zato sam namerno rekla, a možda nije trebalo da kažem...
Svetlana: ti si rekla ono što svi mi mislimo...
Maja: pa koja struja... Zlata struja to je ta struja, šta se praviš blesava...
Svetlana: kako smo ti i ja nadrljale onomad...
Maja: jedna osoba truje ceo kolektiv, ali tako je...
Lidija: baš mi je onako ružno...
Maja: a Petra je bila dobra, ti sad mene možeš da tužiš, kao šta sam ti rekla onaj dan, bila sam baš nervozan... Ja kao pa ajde dobro...
Lidija: a kako je predstavljeno, kao da je bilo ne znam šta... (EB, kancelarija PP službe)

Isti obrazac interakcija se ponavlja i kada je reč o interakcijama nastavnika sa roditeljima o kojima izveštavaju PP službu.

Lidija: htela sam samo da vam prepričam razgovor sa roditeljima, bilo ih je par nisam ni stigla ranije (PP služba). (EB, kancelarija PP službe)

Vanredne prosvetne inspekcije su još jedan intenzivan događaj o kom se priča u kancelariji.

Maja dolazi, Sanja prepričava utiske sa inspekcije. (EB, kancelarija PP službe)

Maja nije došla na posao.
Direktor: ko brine o nama; ja sam danas loše, da li treba da uzmem bolovanje i ostavim školu na cedilu? (EB, kancelarija PP službe)

Ulazi Jovan u kancelariju PP službe.
Sanja: kakav ti je utisak vezano za inspekciju?
Jovan: ono što sam napisao. Za šta služi inspekcija - predlaže da sve bude u redu kada dođe sledeća inspekcija koja će da te uputi da sve bude u redu za sledeću inspekciju... Inspekcija sama sebi... (EB, kancelarija PP službe)

S obzirom da je novo rukovodstvo započelo svoj mandat u toku školske godine, održanje probnog završnog i završnog ispita takođe predstavlja intenzivan događaj o kom su imali potrebu da razmene utiske.

Sanja: neka reakcija na probni završni?
Maja: kakva reakcija? Zakasnela (smeh)?
Sanja: ja sam baš pod utiskom probnog završnog...
Maja: aha, to misliš na nastavničkom da bude izneto? Dobro dobro... Trebalo bi da se provuče... Kad budemo razgovarali zašto je važno da se to pročita, da kažemo i da je vrlo važno da podržavamo jedni druge.

Sanja: da.
Maja: a utisak je bio baš drugačiji...
Sanja: tu nema šta bih ja mogao da uradim... Znaš ono što su za drugi razred imali - šta ja mogu da uradim za tebe. Nema, nego, šta ti možeš da uradiš za mene. E to je... (EB, kancelarija PP službe)

Neki razgovori, bez obzira na to sa kim se vode, ostavljaju takođe snažan utisak na PP službu te oni pokreću razmenu na tu temu. To mogu biti razgovori sa roditeljima učenika, Centrom za socijalni rad, učenicima, nastavnicima... Za sve te razgovore zajedničko je to što su na neki način intenzivni, akteri su pod utiskom tih razgovora i oni se prepričavaju. Primera radi, jedan takav razgovor koji je ostavio snažan utisak na psihologa je razgovor sa nastavnicom matematike koja je odlučila da više „ne želi da se troši" i koja je dala otkaz.

Sanja: Zašto sam ja mislila da ima smisla taj razgovor. Znači Nevena je bila na njenom času i rekla mi da ona njih nonstop kritikuje, da je do nje puno... I onda sam ja mislila da je važno da ona dobije tu informaciju... I onda je to išlo u potpuno drugom pravcu... Nevena se slaže sa njom da je njoj teško, a onda ja preuzimam ulogu lošeg policajca... I to se tako vodi taj razgovor i ja sam bila u lošem, sve vreme... Bilo mi je neverovatno da ona nijednog trenutka... ona sve negativno iznosi, nijednu pozitivnu stvar za to odeljenje nisam čula... Ja kažem nije tako... Ako kažem oni mogu da se smire, kad je drugi predavač, znači do tebe je... Ona je odmah tu zašto skrećete sa teme... Ne zašto skrećete, nego zašto skrećeš... Bila je vrlo na mene usmerena... Šta god je bilo...
Jovan: ona ne ume na času onako fino i lepo...
Maja: ona ne ume to ni sa kolegama... Ona je jako mračna...
Sanja: ona ulazi sa tako jednom negativnošću u to odeljenje... I to je bila moja greška, pokušaj da to odeljenje vidi drugačije... Ali ona je samo došla, i to je suština celog razgovora da ona kaže da oni ne valjaju i da ona ne želi, znači ona ne želi, tako mi je rekla, ne ne mogu, nego ne želi da troši energiju na njih
Jovan: dobro... Trebalo je da kažemo ne želimo ni mi na tebe...
Sanja: tačno... To je meni trebala da informacija... Jer ne razumem, mislim razumem da se tako oseća, ali ne razumem da to kažeš i da se u skladu sa tim ponašaš, to mi je stvarno nekako... Mislim ok, onda nisi za ovaj posao... ali ona ne može da prihvati da ona nije za posao, nego je do njih... Opravdavam ih... Ne, razumem ih... A ko je u tom odeljenju... Samo Aleksandar i Darko... Dobro, a onda kada dalje priča svi su ovakvi onakvi, ne vredi... I ono što je važno je što ona stalno vređa tu decu... Ona je došla posle Jelene, ali nije to mana, jer oni su nju prihvatili...
Maja: imali su gard, pa su je prihvatili...
Sanja: ali i ona je imala gard... I onda smo razgovarali i ja sam rekla da su oni sjajno odeljenje i Lana je sa njima radila... Sa njima ne možeš na taj način, a ona ga samo koristi...
Jovan: ja sam bio kod nje na času... to je ono kao babe na ulici kad se raspravljaju... Vi ste ovo ono... Oni ne mogu da krenu u raspravu, a ona se...
Sanja: oni su nevaspitani... Mislim... Arsenije tu ume... Onaj mali Siniša... I tu ima...
Maja: ali držali su se pod kontrolom...
Jovan: a kako je u drugim odeljenjima u kojima ona predaje?

Sanja: kaže 7-2 super.
Jovan: čekaj, ona tu ne predaje, kako je u ovima u kojima predaje?
Maja: ona predaje petacima.
Jovan: da, to je lagano... (EB, kancelarija PP službe)

Akteri su u svakodnevnoj komunikaciji, kao što smo već upoznali, pri čemu dodatno zastaju nad istaknutim događajima. Jedna ista situacija će se više puta međusobno razmeniti, nekada u toku jednog dana, nekada će se razmena odvijati i nekoliko dana. Kada razmatramo tok ovakvih razmena, možemo primetiti da one mogu imati različite trajektorije. Nekada se radi o razmenama koje imaju smisao „ventiliranja" - akteri samo razmenjuju utiske o datoj situaciji i dele svoje doživljaje. Tada završetak razmene nastupa kada nastane zamor ili češće, interupcijom drugog događaja. Druga trajektorija ovakvih razmena je početak stvaranja znanja o datoj situaciji. Naime, akteri kao da razmenu završavaju izvođenjem nekog zaključka, naučene lekcije nakon date razmene. Važno je istaći upravo ovakvu dvojaku prirodu ovih razmena, odnosno da nemaju sve konstruktivni karakter u smislu izgradnje znanja zarad budućeg postupanja. Međutim, nepotpuna interpretacija bi bila da razmene koje ne vode izgradnji znanja nisu korisne za sistem i da ih kao takve treba eliminisati. Naime, kao što je više puta do sada istaknuto, kroz ovakve razmene, akteri jedni drugima pružaju podršku, gradeći na taj način socijalni kapital, jačajući zajedništvo, koje kao što smo videli predstavlja i svrhu njihovog delanja, a i važan element koji posreduje njihov rad. Dodatno, na ovaj način akteri ujedno i podsećaju i utvrđuju motiv delatnosti. A s obzirom da su u pitanju kolektivne razmene, na ovaj način se obezbeđuje da i motiv bude i ostane kolektivni.
Dodatno, distinkcija između razmena koje ostaju na nivou ventiliranja i onih koje vode izgradnji znanja analitički je relevantna u kontekstu Engeštromovog koncepta ekspanzivnog učenja (Engeström et al., 1996). Razmene koje završavaju izvođenjem zaključka ili „naučene lekcije" predstavljaju elementarne oblike kolektivne refleksije, odnosno predstavljaju potencijalna mesta gde sistem počinje da osvetljava sopstvene protivrečnosti i gradi kapacitet za njihovo prevazilaženje. Međutim, podaci pokazuju da ovakve razmene retko dosežu nivo koji bi Engeštrom nazvao ekspanzivnim ciklusom, to jest retko vode transformaciji ili konstrukciji novog elementa aktivnosti. Kao što Maja kaže, teme se „pakuju u fioku" do daljnjeg.
Još jedan zanimljiv aspekt uočen je u njihovim razmenama. Naime, akteri imaju tendenciju konstrukcije tzv. konspirativnog narativa prilikom interpretacije događaja. Interpretaciji događaja ne pristupa se naivno, već sumnjičavo - akteri povezuju dati čin sa njegovim kontekstom. Na primer, prijava inspekciji od strane jednog roditelja interpretira se u kontekstu bliskosti datog roditelja i v.d. direktorke, koja je, zbog smene, podstakla datog roditelja da podnese prijavu. Ili recimo, podnošenje žalbe jedne nastavnice na rad zamenice direktorke se interpretira kao čin koji je podstakla druga nastavnica, i slično. Neki primeri manifestacija konspirativnih narativa dati su u nastavku teksta.

Jovan: ona priča... Nisam razmišljao nešto duboko... Ali sad iz ove perspektive, to je ludilo kad vidiš šta se dešava... (EB, kancelarija PP službe)

Pričaju kako je bilo na priredbi. Zatim sumiraju utiske, Jovan stalno ima rečenicu, ja na to nisam obratio pažnju. A Maja obraća pažnju na detalje i onda daje detaljni uvid u dešavanja. (EB, kancelarija PP službe)

Sanja: Lana koja ne zna... To je učiteljica koja je radila ovde koja je povezana sa mamom na neki način... I onda sam ja kao ako si dobra sa Lanom da se čuju, samo da bih potvrdila svoju sumnju... I onda je Lana rekla da ona ne zna ništa o tome... Ali da joj je brat rekao da je ona super žena, fenomenalna, da je iznenađen, ali da će ona ići do kraja... Toliko je iznenađen da zna njenu krajnju reakciju... A znaš koliko muškarci znaju... To je vrlo jasno bilo... (EB, kancelarija PP službe)

Sanja: verovatno su se dogovorili...
Jovan: ko?
Maja: pa Tina i Zlata... Zlata je njima dala instrukciju jer su one u isto vreme se javile... (EB, kancelarija PP službe)

Sanja: Znači ovo je učenik koji pravi najveće probleme u školi... A ona je inače roditelj one koleginice... Ovo ja sad sve povezujem. (NR, kancelarija PP službe)

Ovakve konspirativne narative možemo interpretirati dvojako. Sa jedne strane, oni predstavljaju diskurzivnu manifestaciju tenzija koje postoje u sistemu. Recimo u slučaju konflikta između nastavnice i zamenice, na deklarativnom nivou postoji kolegijalnost, a implicitno postoji nesaglasnost sa izabranom rukovodećom postavkom. Ove tenzije mogu se interpretirati kao manifestacija sekundarne kontradikcije, odnosno napetosti na nivou novoizgrađene rukovodeće strukture/subjekta i zajednice. Na isti način možemo recimo interpretirati i situaciju roditelja bliskih v.d. direktorki i inspekcije. Drugi nivo interpretacije konspirativnih narativa je u sagledavanju njihove instrumentalne vrednosti. Naime, razotkrivanje i građenje mape skrivenih odnosa moći pomaže akterima da navigiraju odnose u zajednici. Ovakvo hipotetisanje ima i zaštitnu funkciju - na osnovu izgrađene mape skrivenih odnosa akteri mogu da anticipiraju situacije i mesta nastanka mogućih problema u sistemu.

Pokazali smo da su razmene do kojih dolazi među akterima višestruko značajne. Međutim, dinamika školskog života nalaže i da teme moraju biti brzo obrađene zato što nove teme dolaze. U tom smislu, čak i ako bi u nekom trenutku postojala opasnost da razmene postanu isuviše dugotrajne, iscprljujuće i da su u nekom smislu akteri „zaglavljeni" u datoj temi, realnost školskog života to ne dozvoljava. Naredni citati ilustruju zahteve koji se pred njih postavljaju u ovom pogledu.

U četvrtak je bila informacija o Danki (nestaloj devojčici) - informacija je preneta od strane Nine, uznemirili su se, a onda nastavili sa radom... (EB, zbornica)

Istraživač: izvinite što sam vas podsetila... [misli se na situaciju sa veća]
Maja: sve je u redu... spakovano u fioku i idemo dalje. Ovako dinamično, ima puno situacija i onda je pozitivno što upakuješ te stare i ne vraćaš se, imaš nove... nemaš ni vremena da obrađuješ, nego odlažeš do daljnjeg, pa ćeš nekad obrađivati... u penziji... kad budeš imao vremena... (NR, kancelarija PP službe)

Rezime i zaključci

Kancelarija PP službe nije samo mesto gde se susreću različiti akteri i elementi sistema, ona ima ulogu i kao element koji posreduje delatnost.

Prvi nagoveštaj značaja kancelarije u funkcionisanju sistema, jeste to što je ona uspostavljena kao mesto okupljanja aktera. Iako bi se akteri mogli okupljati u bilo kojoj prostoriji, recimo u zbornici, koja je formalno namenjena kolektivnom radu, ili u kancelariji direktora, aktera sa najvećom formalnom moći u sistemu, kancelarija PP službe ostaje dominantno mesto njihovih susreta. Ovde treba istaći i to da je upravo direktor škole jedan od aktera u kancelariji, tj. da on napušta sopstvenu kancelariju i dominantno boravi u kancelariji PP službe, iako bi obrnut smer bio formalno primereniji.

Niz aktivnosti koji se u prostoriji odvija: razmene, prepričavanje i analiziranje događaja, upućuju na interpretaciju prostorije kao oruđa sistema. Za početak, u pitanju je mesto na kom se akteri šale i ispoljavaju brigu jedni za druge, čime kancelarija ima važnu ulogu u održavanju međuljudskih odnosa i zajedništva kolektiva. Pored jačanja zajedništva, važna njena uloga jeste u podršci ostvarivanja delatnosti sistema. Naime, posle svakog događaja koji akteri prepoznaju kao intenzivan, npr. veća, inspekcije, probnog završnog ispita, razgovora sa roditeljima ili sa Centrom za socijalni rad, sledi njegova obrada u kancelariji. Sanjino pitanje upućeno direktoru neposredno po njegovom ulasku u kancelariju, „kakav ti je utisak vezano za inspekciju?" (EB, kancelarija PP službe), sažima taj obrazac. U ovom kontekstu, osvrnimo se nakratko na nalaze iz odeljka o samovrednovanju, gde je uzajamna upućenost aktera u sva dešavanja i svakodnevne razmene interpretirana kao neformalna praksa samovrednovanja na nivou škole. Odeljak o kancelariji predstavlja u tom smislu dopunu datog odeljka tako što pokazuje gde se ta praksa materijalno odvija.

Upadljiv raspored elemenata u prostoriji, kao što smo videli, predstavlja materijalizaciju pravila i prioriteta sistema, u kom su razmene, svakodnevni susreti i akteri, stavljeni kao prioritetni u odnosu na administrativne zadatke. Kancelarija, međutim, ne posreduje (samo) svojim materijalnim svojstvima i ne nezavisno od aktera koji je nastanjuju. Podaci pokazuju da bez prisustva stručnih saradnika, kancelarija ne proizvodi aktivnost. Recimo, zabeležene su situacije u kojima neko dođe, „proviri", a kada ustanovi da se u kancelariji ne nalaze stručni saradnici, on ode. U tom smislu, kancelariju interpretiramo kao adresu, odnosno, mesto gde se stručni saradnici mogu naći radi ostvarivanja razmene sa njima, bez zakazivanja i bez ikakve procedure.

Nalaz da se razmene pitanja od značaja za školu, odvijaju upravo u ovoj kancelariji, te da je za njihovo odvijanje ključna uloga stručnih saradnika, i to pre svega psihologa škole, od ključnog je značaja za razumevanje podele rada i uopšteno funkcionisanja sistema. Naime, propisana podela rada odlučivanje smešta u poziciju direktora, a njega u vlastitu kancelariju, dok u praksi, on (i odlučivanje) se smeštaju u prostoriju aktera koji formalno predstavljaju njegove saradnike. Nadležnost PP službe kako je ona formalno propisana, u svakodnevnom funkcionisanju se prevazilazi, i to kako u odnosu prema nastavnicima, tako, i za analizu važnije, u odnosu prema rukovođenju škole. U terminima okvira u ovoj situaciji identifikujemo sekundarnu kontradikciju između pravila i podele rada.

Kancelarija kao posrednik delatnosti, nije predviđena, već je konstruisana. Podaci o istorijskom razvoju sistema pokazuju da je kancelarija i ranije imala važno mesto u sistemu, ali se čini da je oblik koji danas ima izgrađen pre svega u periodu formulisanja i pružanja otpora prema praksama v. d. direktorke. Tada se, prema navodima aktera, beleže izražena okupljanja u kancelariji („tada je bilo

prepuno") i postepen razvoj različitih vidova agensnosti aktera koji su usmereni na odbranu prethodno uspostavljenog modela rada.

6.3.5. Sa kim je sistem u odnosu?

6.3.5.1. „Mi smo tu vrlo složni: roditelji su problem": odnos škole i roditelja/staratelja učenika

Tenzije u odnosu škole i drugog sistema, roditelji, identifikovane su u prethodnom periodu kada smo analizirali istorijsko oblikovanje sistema. Bivša direktorka je „čuvala leđa" nastavnicima i drugim akterima škole, odnosno istorijski vezujemo animozitet u odnosu između ovih sistema. Za ovaj period, prema rečima aktera važi to da je direktorka držala „na distanci" roditelje - „ona ih je sekla"... (NR, kancelarija PP službe). Situacija se menja dolaskom v.d. direktorke koja „poziva" roditelje i gradi sa njima prijateljske odnose. Kako jedna nastavnica kaže: „poklekla je, da kažem, poklekla je pritisku roditelja i htela je da bude sa roditeljima ortak i da to sve bude super kul, ali na uštrb onoga što se dešava sa nama" (I-PN, Una). Dato postupanje bilo je tretirano kao kršenje pomenute norme „čuvanja leđa" i jedan od izvora tenzije između v.d. direktorke i ostatka kolektiva.
U okviru aktuelnog funkcionisanja sistema nalazi ukazuju da se odnos sistema škole i sistema roditelja, od strane školskih aktera, konstruiše kao odnos pritiska i odbrane. U ovom segmentu biće dat prikaz nalaza koji se odnose na izgradnju datog odnosa - od saglasnosti kolektiva da su „roditelji problem", preko razumevanja da uključenost roditelja znači „mešanje", do toga da učenik kao objekat dva sistema ne uspeva da postane deljen. Nakon ovoga biće dat prikaz nalaza koji opisu reakciju kolektiva na dato stanje, a koja se ogleda u povlačenju iz odnosa.

<u>Roditelji su problem, svi u kolektivu se slažu to je tema oko koje smo kao kolektiv najsložniji</u>

Kako je ranije navedeno, odnosi sa roditeljima su, pored opterećenosti administrativnim obavezama, druga posebno izazovna tema za sistem. Postoji saglasnost na nivou kolektiva oko toga da je problem sa roditeljima izražen. Odnosi su u toj meri zategnuti da, kako direktor u jednom trenutku kaže „da bi većina nastavnika ovde u situaciji izbora povećanje plate na 50% ili rešavanje situacije sa roditeljima pre izabrala ovo drugo" (NR, kancelarija rukovodstva).

> Pa, kada su ta neka krupna pitanja, škola jeste jedinstvena. Znači ovo kad je bilo sad oko roditelja i kad su razne neke inspekcije bile i onda kolege budu zaista povređene i mi smo tu vrlo složni. I onda zaista imamo jedinstven stav da ne treba roditelji da se mešaju u određene stvari. Naravno, mi smo tu uvek da saslušamo i zaista to i radimo. Roditelje saslušamo u čemu je problem i to, ali ne može baš da se meša u naš posao, kako ću ja da predajem i da li ja smem da mu kažem nešto detetu, da li smem da ga pitam nešto a mimo roditelja. Mislim, to je zaista strašno. Ono što je interesu deteta, to zaista ne treba da se postavlja pitanje. (I-PN, Maja)

<u>Roditelji su „laki na obaraču"</u>

Iz perspektive aktera, čini se da je malo potrebno da se kod roditelja javi nezadovoljstvo vezano za neki aspekt postupanja škole.

> Sanja: ja razmišljam kako mi ovde ovako držimo te roditelje (misli kao malo vode na dlanu) i opet su nezadovoljni... (NR, kancelarija PP službe)

Roditelji su veoma zaštitnički nastrojeni prema svojoj deci i u slučaju da procenjuju da postoji neadekvatno postupanje, reagovaće na to. Roditelji gledište deteta uzimaju kao apsolutno tačno, ono se ne problematizuje, tj. njegova verzija događaja se postavlja kao istinita. U tom scenariju, nastavnik je krivac, i roditelj nastupa sa tim stavom. Ovakvo pozicioniranje čini dosta štete odnosu nastavnika i roditelja, i na nastavnika stavlja zadatak zauzimanja asimetrije u odnosu i uloge onog ko treba da popravi narušenu saradničku atmosferu. Dodatno, kod nastavnika se može javljati strah oko daljeg rada, to jest da li će reći nešto pogrešno i kakve će posledice toga biti, pošto greške nastavnika, roditelji ne opraštaju.

> Ja sam imala veliku neprijatnost prošle godine kada mi je jedna mama došla na otvorena vrata. Još sam ja mislila žena dolazi čisto, pošto mi je jedan tata pre toga bio da vidi šta dete treba da uči, ja sam mislila da je ista priča. I dolazi žena i ja je sa osmehom dočekujem kao e dobar dan i ona tu du, du, du, du, du i ona me toliko nariba tu i verbalno onako (imitiranje dranja) i bogami povisila je ton.
> Bukvalno sam se isplakala koleginici koja je odeljenski starešina tom odeljenju, jer, kad je ona otišla, ja nisam više izdržala. Mama nije, koliko sam shvatila, zamerala meni na ocenu, mada je uvek ocena tu u pozadini, nego na tom mom verbalnom obraćanju detetu. Kad je bilo ispitivanje, ja sam tad detetu rekla, reko sačekaj molim te, reko treba da pitam ove nemaju ocenu, i onda sam ovako stala i rekla: „već sam te dva puta pitala nisi ništa znao" tako sam rekla. I to ju je zabolelo što sam ja prokomentarisala... I posle sam stalno prevrtala šta sam ja to njemu rekla... (I-PN, Milica)

Kada se javi nezadovoljstvo, roditelji ne samo što ne pokušaju da sagledaju poziciju nastavnika, nego ga apriori posmatraju kao krivca i dodatno, uključuju više instance, direktora škole ili nadređene sisteme - prosvetnu inspekciju/Ministarstvo, u rešavanje problema.

> Pa mislim da je mnogo dato roditeljima da se upliću u stvari koje se ne tiču njih. Naravno roditelj kao roditelj mora da ima da bude upućen u svoje dete i postupke, ali nekako oni preskaču te neke korake. Znači smatraju da smo možda mi, evo, učitelji, razredni nebitni i da odma treba da se obrate ili direktoru i data im je mogućnost da to zaista tako i bude, što nije u redu, jer kad se dešava neki problem i kod kuće prvo ga rešavamo mi u kući, pa ne daj bože ako ne možemo idemo dalje, tako je isto i u školi. Dakle, možda mi nismo nešto primetili, ali treba ukazati, razgovarati. Ja stalno roditeljima na roditeljskom pričam „Možda vi nekada primetite nešto" i deci, da možda ja i ne znam, nemojte odma preskakati, ići... Tako da mislim da je to nešto što, znate, ima dosta tih roditelja sada ovo politički, ovako, onako, angažovano, razumete, oni vrše tu neku, da kažem, svoju silu ne bili upotrebili... (I-RN, Julijana)

Uključivanje dodatno i Ministarstva, kao trećeg sistema, dodatno komplikuje ove relacije. Ono što je posebno problematično jeste to što roditelji koriste Ministarstvo da ojačaju svoju poziciju spram škole. Na ovaj način relacija se još više zaoštrava, a predstavnici škole se „zastrašuju" sistemom koji im je nadređeni.

> Irena: sram je bilo, zove me kad god joj nešto treba... Roditelji su mi rekli, nemoj da im se zameriš... Ja kažem reci i ti njima da meni tata radi u policiji... Pa kako to da im kažem... Pa lepo, kako si meni rekla da rade u ministarstvu, tako reci njoj tata radi u policiji... (EB, kancelarija PP službe)

U svom nastupu, roditelji ne zauzimaju stav u kom uvažavaju sagovornika, nego su agresivni. Za nastavnike je ovakav vid razmene uznemirujuć i u nekim situacijama isuviše intenzivan.

> U početku su mi jako teško padali razgovori s roditeljima. Naravno, mislim, to nisu normalni razgovori s roditeljima, to je uglavnom situacija kada roditelj uleće besan. Dok su se na kraju... dok nisam vremenom stekla iskustva tu kako da odreagujem u takvim situacijama i kako da se nosim sa takvim situacijama.
> (...)
> Mislim, uletao je tata od besa, rekao mi je ovo, rekao mi ono... Mislim, kada vam roditelj uleti besan i urla na vas, ne možete da dođete do reči, niti bilo šta. Mislim, ja, prvenstveno, nisam psiholog da bih znala u takvim situacijama kako reagovati. Mislim, pokušavam ja da smirim situaciju, ali, znaš, nekad smiriš, nekad ne uspeš da smiriš.
> Tako da, kažem, jedino to godine iskustva, pa onda, znaš, ono, posle toga smo negde, mislim, sad mi više nije problem. Mislim, ja sam tada imala problem držanje i roditeljskih sastanaka, mislim, ono, kad... mislim, sad već više nije. Ogugla sam iz svega toga. (I-PN, Dušica)

> Ja u životu do tad nisam se srela sa nekim da on... kao da on...da da...da će da nas bije, razumeš... Ja sam se tresla kao prut. (I-PN, Vesna)

<u>Roditelji su (previše) uključeni u rad škole</u>

U osnovi se, kako to akteri vide, nalazi gubitak poverenja u rad škole. Škola je deo sistema društva, u društvu postoje problemi, i oni se preslikavaju na funkcionisanje škole. Zato, zato što može da dođe do propusta u funkcionisanju škole, a ona je roditeljima važna, zbog njihove dece, oni moraju biti uključeni u funkcionisanje škole i pratiti njen rad. Ovakva perspektiva kao da nameće asimetričnost u odnosu škole i roditelja, gde se roditelji postavljaju kao akteri koji imaju moć, odnosno oni kojima škola „odgovara", „polaže račune". Akteri imaju doživljaj da ih roditelji „preslišavaju".

> Sanja: ovih dana dolaze roditelji i preslišavaju nas šta treba da radimo... (NR, kancelarija PP službe)

> Potreban je profesionalni odnos. To ne znači da je to hladan odnos, ali prosto moraju da znaju gde su došli, sa kim razgovaraju. Znači, da mi jesmo za saradnju, ali naravno da granica neka mora da postoji. A to danas vrlo čisto se prelazi ta granica. (I-PN, Maja)

Posebno se ističe jedna situacija, kada je roditelj uputio poziv školskom psihologu, pred upis deteta u prvi razred, kako bi proverio u kakvom je stanju škola.

> Sanja: mama zove kaže, jel možete da mi date broj, prebacili su me iz računovodstva, kada su otvorena vrata... Ja pitam za koga. Mama: uopšte... Upisujem dete u školu i hoću da vidim da li je to neka ruina, rupčaga. (Sanja se smeje)
> Lidija: nemoj kod nas.
> Maja: kaži ruina, rupčega...
> Nevena: svi koji dolaze su nam problematični.
> Sanja: ja kažem, nije ruina... Ona: svašta sam viđala. Kad mogu da dođem... Ja kažem, prvo obiđite, pa me onda zovite da zakažemo sastanak.
> Maja: spoljne radove. (EB, kancelarija PP službe)

Paralelno sa ovom, javlja se i tema da se u društvu ne vrednuje znanje, te da znanje ne treba da bude briga/motivacija učenika.

> Pa, to je upravo saradnja s roditeljom. To je najveći sad izazov, a ja tu sad pričam lično za našu školu, ali to jeste generalni problem. Roditelj ne veruje nastavniku. Roditelji ne veruju školi, ne veruju društvu, jer vide šta se dešava. Danas sam ih, ove nedelje sam ih naučila jednu pesmicu, koja je na kraju, ima jedan stih, to ćemo recitovati na priredbi za prijem prvaka, „škola je veoma važna". E, to se izgubilo. Škola je debilana. Škola, šta će ti škola? Vidi ovaj bez škole dokle je stigao. Znači, društvo je urušilo školu i obrazovanje.
> (...)
> Ali oni nama ne veruju. Oni nas ismevaju kada mi kažemo važno je da budiš vredan, važno je da radiš, to je poruka deci. Znači mi ne kažemo važne su petice. Važan je tvoj trud, važna je tvoja volja. Važno je to da se raduješ kad nešto uradiš, kad nešto naučiš. A oni kažu, ma šta? Ko bre šljivi ovu nastavnicu šta priča. Daće ona tebi ocene. Moraće, doći ću ja u školu da to završim... (I-RN, Svetlana)

Dodatno, čini se da je „roditeljima mnogo dato". Relevantna zakonska regulativa koja se tiče funkcionisanja škole, usaglašena je oko uključenosti roditelja u rad škole. Na ovu uključenost, školski akteri ne gledaju benevolentno, kao izvor podrške, već imaju negativni stav, i uključenost interpretiraju kao „mešanje", tj. „roditelji se u sve mešaju".

> Pa evo recimo i taj Savet roditelja, i, ne znam, ajde Školski odbor, mora da postoji, sve to mora, ali nekako previše, sad kao jedna tačka postoji, roditelj učestvuje u odabiru udžbenika. (I-PN, Maja)

> Nevena: ne mogu roditelji toliko da se mešaju u našu organizaciju. Oni daju sebi za pravo da se dogovaraju, da rešavaju neke probleme... (NR, kancelarija PP službe)

> Zapravo, mnogo je maha uzelo to roditeljsko mešanje u sve. U sve segmente života su ušli roditelji. To ne bi smelo tako uopšte da bude... niti je to ikada bilo tako. (I-PN, Una)

Roditelji se „mešaju" u posao nastavnika i to kako on treba da radi, što akteri doživljavaju kao poniženje. Neko ko nema kompetencije da proceni kvalitet njihovog rada se postavlja kao da te kompetencije poseduje.

> Moraju da nas puste da radimo naš posao. Ne može, ne mogu oni da nekako imaju ideje o tome kako treba biti nastavnik. A to je sve više zastupljeno. I ne mogu da kažem da smeta nego... stvarno je strašno i degradirajuće je. (I-PN, Una)

> Sa svih strana su nas stisli, roditelji imaju tako puno prava, deca imaju tako puno prava. Mislim, sad kao, znaš, on ko može da dođe i da ti napiše prijavu, pa čekaj, stani, pa dođi kod mene, pa daj da razgovaramo, pa mislim, u čemu je fora, mislim, pa nisam ja ona, da li bi ja radila pet godina u školi, da sam debil. Mislim, znaš, tako neke stvari. Mislim, ljudi koji imaju 20 godina radnog staža, onda naiđe neki roditelj koji odjednom sad će, on da pokaže da je on nula nastavnik. Pa da li je to realno? Nekako to je dozvoljeno. Znaš, dozvoljeno je da se ceo tvoj rad dovede u pitanje. (I-PN, Irena)

Situacije preispitivanja nastavničkih kompetencija od strane roditelja posebno su izražene u slučajevima kada je nov nastavnik mlađi.

> Sećam se, na početku kad sam došla, prvi roditeljski. „Ko ste Vi?", pa ja kažem „Ja sam nova učiteljica.", „A Vi ste mogli sa ulice da dođete.", ovako meni roditelji, „Gde su predstavnici škole? Gde je direktor?". Bili su onako skeptični, da sam malo mlada, da li ja imam dovoljno snage, energije, za posao učitelja koji je bio vrlo onako oštar, direktan... (I-RN, Julijana)

Obrazovanje je degradirano, znanje nije važno, ali ocene jesu. Za roditelje je važno da njihova deca imaju najvišu ocenu.

> Vi ne možete roditelju da objasnite da je to trojka, moram stalno da pokazujem papir da je to trojka. I stalno se pravdamo. I uvek dajete, ajde šansu, ajde da naučimo. (I-RN, Svetlana)

> Kad sam došla, meni je Nevena rekla da postoji pritisak roditelja oko ocena. (I-PN, Emilija)

Tema roditeljskog mešanja je čest predmet razmene među nastavnicima. Za njih je ta situacija neverovatna i oni je zbog toga izvode do granica apsurda.

> Nastavnici su u zbornici i pričaju o roditeljima koji se žele na jednu nastavnicu, kako ne zna da predaje. Komentarišu kako se roditelji u sve mešaju, i šale se oko toga, sad će lekar da onda gleda, odnosno ispravljaćeš lekara tokom operacije i tome slično. Maja šta je mera - da se ode na čas, da ode direktor i neki matematičar da se kaže da nastavnica dobro objašnjava. (EB, zbornica)

Kada razmatramo sfere „mešanja" roditelja, ovde je važno pomenuti i temu koja se odnosila na rad nastavnika na zameni, odnosno preuzimanja starešinstva, a koja je prethodno obrađena. Roditelji dolaze do informacije o tome ko će biti dodeljen kao odeljenski starešina razredu koje njihovo dete pohađa i spram toga zauzimaju određeni stav. Ukoliko iz njihovog ugla, dati predlog odeljenskog starešine nije adekvatan, oni će se pobuniti protiv takvog predloga. U skladu sa prethodno opisanim primerima, ovakva reakcija roditelja izaziva otpor kod školskih aktera.

Maja: Sad smo pod utiskom Jovan i ja. Bila je nastavnica Ranka i prijavila da je došao roditelj jedne učenice i rekla joj da ne shvati ništa lično to što će mama reći, da ona smatra da ona nije dobar izbor za odeljenskog starešinu... Prvo što ne predaje celom odeljenju, a drugo, što odeljenje zaslužuje nekog boljeg...
Jovan: e baš će da bude iz inata.
Nevena: hajde da pozovemo tu ženu...
Maja: kao da očekujemo delegaciju 6-1.
Nevena: hajde da je pozovemo... Ne mogu oni da odlučuju...
Maja: sad je to stvarno uzelo maha i roditelji stvarno misle da mogu kako oni žele... (EB, kancelarija PP službe)

U ovu kategoriju spada i prethodno obrađena tema u situaciji sa nastavnicom koja je bila na zameni kada su roditelji imali predlog da nastavnica koja je zaposlena za stalno po povratku ode u boravak, da bi nastavnica koja je na zameni ostala sa njihovom deco. „Oni već imaju organizaciju", odnosno imaju predlog za školske aktere kako da „reše situaciju" (EB, kancelarija PP službe).

Predmet interesovanja ili „mešanja" roditelja jesu i udžbenici koji se koriste u nastavi.

Maja: Oni su previše uvučeni u sve to, za moj ukus, mislim da je previše.
Istraživač: A kad kažeš gde su previše, na šta misliš?
Maja: Pa evo recimo i taj Savet roditelja, i, ne znam, ajde Školski odbor, mora da postoji, sve to mora, ali nekako previše, sad kao jedna tačka postoji, roditelj učestvuje u odabir udžbenika. I sad neki roditelj, kad to pročita, to kaže, e, ja mogu da se pitam sad - zato sam ja bila vrlo surova kad sam rekla: „ajde izaberite udžbenik iz francuskog", da vidim šta to znači. Tu gde imate samosvesnog roditelja i koji zna gde mu je mesto i ako je stručan za određenu oblast, on neće vama da se meša. Ali, nažalost, ima mnogo roditelja koji nisu, koji nemaju određene manire, a onda su tu problemi i misle da mogu da se mešaju, a i nekako škola im je dostupna da oni mogu da tu dođu, kažu šta misle i ovaj prođu tako. (I-PN, Maja)

Roditelji ne bi trebali da se mešaju... nastavnik je taj koji treba da bude veza između udžbenika i deteta. (I-PN, Sunčica)

<u>Roditelji (ni)su saveznici u brizi o deci</u>

Jedan od osnovnih motiva delatnosti škole, kako smo ga identifikovali, odnosi se na brigu o dobrobiti učenika. Za ceo kolektiv je vrlo važno da se bave učenicima, da učenici budu dobro, da se izazovima u njihovom funkcionisanju (bilo kada je u pitanju sticanje znanja, bilo psihološka dobrobit) pruži podrška. Roditelji predstavljaju sistem delatnosti čiji se objekat u ovom smislu ukršta sa sistemom škole. Međutim, akteri škole konstatuju da ne mogu uvek da računaju na podršku roditelja - sa jedne strane zato što objekat konstruišu na drugačiji način, ili zato što je nešto drugo objekat njihove delatnosti.

> Goran: ja mogu nešto da kažem o Andreju, pre mog predmeta imao je odeljensku zajednicu kada mu je određeno da dolazi na čas, i on beži sa svih tih časova i ne dolazi... Jedanput kad je došao ga je Lidija dovela... I tad je dobio šta treba da nauči... I posle kad je trebao da se pojavi, opet nije... Dakle možemo da konstatujemo da dete, uz podršku roditelja izbegava svoje obaveze. (EB, sednica nastavničkog veća)

> Znači on pošalje u grupu sliku kako u dnevnoj sobi ovako hoće da se obesi, i sad ti šta da radiš? To te na primer prestravi. Da li da zoveš policiju, koga, mislim šta sad ili...A njegov otac je problematičniji nego on. (I-PN, Vesna)

Situacija je dodatno otežana, kada očekivana saradnja između škole i roditelja ne postoji u slučaju učenika iz osetljivih grupa.

> Rajna: 48 neopravdanih (tih 48 imaju Marija manje i Dragana) - ja sam njima pravdala po nekom dogovoru, a sada je ovo bezobrazluk roditelja i molim da od septembra pozovemo roditelje i ozbiljno porazgovaramo - ona je i upisana posle 1 septembra, oni neće da slušaju da dete mora da ide u školu. Dva puta sam odgovarala Centru za socijalni rad, nisam htela da to dignem na nivo da dete dolazi neredovno u školu, ali bezobrazluk je u pitanju, tako da nisam htela da opravdam... Ja kažem da ona mora da ide u školu, na šta oni imaju opravdanje da ona čuva kuću da im se neko ne useli kad ih nema, a ja znam da njih ima mnogo, ali ne može dete od 7 godina da čuva kuću i da ne ide u školu. (EB, sednica nastavničkog veća)

Još jedan od posebno izazovnih aspekata tiče se situacije kada dobrobit deteta narušavaju sami roditelji.

> Najveći izazov je borba sa ovakvim stvarima. Jer mislim da niko od nas, mi nismo prilagođeni da se borimo sa ovakvim izazovima. Znači to nisu razvojna i pedagoška psihologija na fakultetu. Kako ti da se izboriš sa tim da njega roditelji kod kuće biju do krvi (I-PN, Emilija)

<u>Postavljanje granica u odnosu sa roditeljima i zatvaranje vrata komunikacije</u>

Kolektiv je saglasan oko teme da su „roditelji problem". Isto tako, javlja se teza da se saglasnost u njihovom stavu mora očitavati i u njihovim aktivnostima, tj. da moraju zajednički, dosledno delati u uspostavljanju granica na relaciji sa roditeljima.

> Moramo svi da budemo dosledniji i mi kao škola da imamo određeni stav i oni kad to vide onda će poštovati, čini mi se. Ako mi kao škola nismo zajedno u svemu tome, ako jedan kaže ovo, drugi kaže ono, drugi kaže može, nije problem. Znači moramo da budemo, da imamo stav i onda se to nekako poštuje. (I-PN, Maja)

> I ako hoćemo to da sprečimo, znači, moramo svi da zauzmemo stav... ne, da kažem, protiv roditelja... mi nismo protiv roditelja, mi smo svi na istoj strani. Međutim, roditelji to ne vide uvek tako. (I-PN, Una)

Uspostavljanje granica tiče se sa jedne strane očuvanja autonomije nastavnika da odlučuje o pitanjima koja su u domenu njegove nadležnosti, a kada je u pitanju tema oko koje postoji deljena odgovornost da postoji saradnja sa roditeljima/starateljima učenika. Za aktere je važno da saradnja ne znači „udovoljavanje", to jest da cilj nije prihvatiti svaki zahtev koji roditelj upućuje, nego da se zahtevi objektivno razmotre.

> Mi želimo da budemo realni. Znači da ne bude, da nema tog udovoljavanja. Ne znam zašto je to poenta, da nema problema, imaćemo ga i tako i tako. Iako kažemo sve je u redu, a nije, desiće se sledeći, i sledeći, i sledeći. To ne može tako. Mora se biti realan i negde proceniti na koji način da se to zaustavi, završi. I ne možete dopuštati roditeljima ili bilo kome da ulazi, da viče, da zastrašuje bilo koga, ponižava i šta već. (I-PN, Lidija)

U skladu sa obrađenom temom opterećenosti aktera, za nastavnike je važno da postave granicu u komunikaciji sa roditeljima i u pogledu vremena njihove dostupnosti. Za njih je važno da odvoje profesionalni i lični život.

> Kad se isključim, posle osam uveče, tada ne želim nikakav kontakt sa roditeljima... mora da se zna granica, posle osam, nema što da me zove. Mislim, ružno možda zvuči i grubo...
> Ali, mora da se zna. Znači, možemo da se čujemo sutra u toku dana, ali posle osam uveče, znači, ja imam svoj život. (I-PN, Olivera)

Međutim, situacija nije idealna. Saradnja sa roditeljima je ideal kome se teži. Zbog različitih, neprijatnih razmena sa roditeljima koje karakterišu mesece/godine unazad, primećeno je da se školski akteri povlače iz interakcije sa roditeljima. Roditeljski sastanci i otvorena vrata postaju mučni događaji i održavaju se samo koliko je zahtevano.

> I zašto bih ja sad zbog toga, ostavila to odeljenje, uzimala neko drugo, uh, šta bežala od mame koja je došla tu i sasula mi svašta u lice što treba i što ne treba, u stvari više ne treba, ne, ne razumem... mislim ni ja nisam stvarno razumela njen stav. I onda sam shvatila da, da ne treba roditelje primati na otvorena vrata kada se zaključuju ocene i negde stoji nedelju dana pre, mislim da ne treba i dve nedelje i neke kolege ne primaju dve nedelje i ne treba. (I-PN, Milica)

Negativan stav prema interakciji sa roditeljima vidljiv je i u drugim sferama u kojima je predviđeno njihovo angažovanje, kao što je uključenost roditelja u rad školskih timova i rad organa Saveta roditelja. U školskim timovima roditelji si uključeni samo formalno, „na papiru", dok u realnosti ne prisustvuju sastancima timova, niti su na neki drugi način uključeni u njihov rad. Kad je u pitanju Savet roditelja, na dati organ ne gleda se kao na nešto što potencijalno može biti od pomoći, već kao nešto što izaziva teskobu, što je besmisleno i predstavlja gubitak (dragocenog) vremena. U momentima kada su zaokupljeni drugim obavezama, „moraju još i ovim da se bave". Pred sam sastanak osećaju se loše, zato što postoji (opravdan) doživljaj da će ih roditelji „preslišavati", i oni osećaju mučninu i nemaju želju da idu na sastanak.

Preventivne i interventne aktivnosti školskih aktera spram roditelja

Prijem prvaka

Prvi kontakt, prvi ulazak sistema roditelja u sistem škole, jeste prilikom upisa u prvi razred. Situacija je uokvirena kao upoznavanje sa karakteristikama funkcionisanja učenika radi procene podrške koja mu je tokom školovanja potrebna. Iako to jeste, i ostaje važan cilj ovog inicijalnog susreta, on je po sebi problematičan i u izvesnom smislu sporedan.
Problematičnost testiranja ogleda se u tome što bi test trebao da služi upoznavanju sa (kognitivnim) karakteristikama učenika, a on, u praksi, ne ostvaruje taj cilj. Razlog tome ogleda se u činjenici da (neka) deca na testiranje dolaze pripremljena, odnosno test su prethodno već radila. Ovo dovodi do tenzije u odnosu dva sistema, škole i predškolske ustanove, a instrument/test koji škola koristi gubi svoju vrednost.

> Sanja ulazi.
> Upućuje molbu istraživaču da pričuva devojčicu nakon testiranja. Sanja je otkrila da je devojčica došla sa uvežbanim odgovorima na testiranje, te da testiranje nema smisla i o tome želi nasamo da porazgovara sa roditeljima.
> (...)
> Sama sam sa Sanjom u kancelariji... Ubrzo dolazi i Nina. Priključuje se i Jovan.
> Sanja: jao, sve mi se okrenulo... Znači šta se dešava... rekla sam ti da je provaljen test... Da im vaspitačica da... I to mogu da razumem, da to o njima nešto govori...
> Nina: da li je moguće... Stvarno da dovedeš dete na testiranje...
> Sanja: a ne mogu pred detetom, dete nije ništa krivo...
> Nina: i ti sad treba svog X [anonimizovano, ime Sanjinog deteta] da pripremiš... (EB, kancelarija PP službe)

Situacija testiranja nije u potpunosti kompromitovana, neka deca na testiranje dolaze „naivno". Međutim, i tada, primat se ne daje kognitivnom postignuću, već socio-afektivnim reakcijama. Za te potrebe, psiholog i pedagog su konstruisali upitnik za roditelje koji koriste prilikom obavljanja razgovora tokom upisa deteta u školu.

> Sanja: testiranje mi je monotono, važnije mi je kako se ponašaju tokom testiranja (i deca i roditelji). (NR, kancelarija PP službe)

Za školske aktere, ponašanje roditelja tokom ovog prvog kontakta predstavlja važan izvor informacija. U tom smislu, testiranje radi dobijanja informacije o kognitivnim kapacitetima budućeg učenika postaje sporedno, a primat se stavlja na posmatranje i uočavanje relevantnih reakcija deteta, ali i roditelja.

> Sanja: imala sam jednu devojčicu i ja pitam mamu, kako reagujete kada prekrši zabranu, mama kaže ne baš mirno, a devojčica kaže - dere se. Ide drugo pitanje, kako postignete da učinite da dete uradi ono što tražite, ona kao pa razgovorom; dete: bije me. (NR, kancelarija PP službe)

I upravo zato što je ovo tako vredan izvor informacija za školske aktere, ona kao praksa biva čuvana. U nekim situacijama, tokom perioda testiranja, postoji izazovnost balansiranja različitih obaveza. Psiholog ili pedagog odvajaju vreme za testiranje, a istovremeno bi direktoru ili pomoćniku direktora ili nekom nastavniku trebale konsultacije. Moguće je takođe da je i nekom učeniku potrebna hitna podrška psihologa ili pedagoga, a oni su u datom trenutku nedostupni.

> Ulazi Nina.
> Mame neke su slikale decu kako lome grane u parku i traže Jovana... Hoćeš ti da ih primiš?
> Sanja: ja imam testiranje... (EB, kancelarija PP službe)

> Sanja: Desi se da neko kuca, hitno, i onda imam osećaj... Ima puno posla... (NR, kancelarija PP službe)

> Sanja: samo da se vratim na ovo hitno i bitno, a to je inspekcija (smeh), pošto ja imam testiranje...
> Maja: ja imam čas do 20 do 11.
> Sanja: aha, i ti si na času... (EB, kancelarija PP službe)

> Učenik: pedagog Nevena nam je rekla da potražimo psihologa zato što se nešto desilo... Ja nisam njega udario, ali sam imao jaku želju da ga udarim... Kad da dođem... Jel možemo za likovno jer je to jedino onako, kako da to kažem crtanje... Imamo posle bitne lekcije iz biologije... I čos imamo na tu temu...
> Sanja: Ali ja imam testiranje, ne mogu da završim... Pa ne znam kako da rešimo... Ne mogu sada... Dođite za vreme likovnog... (EB, kancelarija PP službe)

> Vesna: koliko još traje testiranje?
> Istraživač: još 20ak min... to je baš velika uzurpacija vremena, baš vidim kako je drugačije bilo pre testiranja...
> Vesna: naravno, oduzmu ti vreme... i onda sve drugo čeka... (NR, kancelarija rukovodstva)

Navedeni primeri predstavljaju izazovne situacije za aktere u kojima treba doneti odluku o tome šta je prioritet. Hipotetički, kao jedno rešenje, moguće je zamisliti angažovanje studenata koji bi vršili testiranje i tako „oslobodili" pedagoga i psihologa za bavljenje drugim poslovima na nivou škole. Jasno je da je ovakav predlog irelevantan za ovaj sistem. Upravo je važno da posvete vreme ovom procesu i na taj način i upoznaju roditelje, ali i iskoriste priliku za prvo predstavljanje kako vide zajednički rad i kako vide zajedničko delanje na zajedničkom objektu.
O tome koliko je ova praksa važna, govori i to da se u slučaju bilo kog incidenta oni vraćaju na beleške tokom testiranja kao izvor informacija.

> Sanja ima sve sa testiranja, složeno u rokovnicima po odeljenjima. (EB, kancelarija PP službe)

> Maja: jel to bilo na času fizičkog?

Sanja: ne, ispred boravka... Valjda kako su je uzimali iz boravka, pala je... Učiteljica je rekla da samo odu po led... Međutim u gipsu je... I sad je zašto učiteljica nije zvala roditelje...
(Sanja za to vreme gleda šta je napisala kao utisak prilikom testiranja i polaska u prvi razred)
Maja: a ti gledaš, uklapa se, jel?
Sanja: da... Roditelji su me davno kontaktirali, ali su ipak kontaktirali i Ministarstvo. Vrlo hladni, uštogljeni, moja gospođa supruga. Otac svaku reč naglašava, devojčica je velika pričalica... I toliko mi se nisu dopali... (EB, kancelarija PP službe)

PP služba predstavlja važan organ koji potpomaže rad škole. U tom kontekstu, praksa testiranja jeste u sukobu sa pružanjem redovne podrške za redovne situacije u životu škole. Međutim, zbog specifičnog položaja PP službe (posebno psihologa, o čemu je prethodno bilo reči) u sistemu funkcionisanja škole, uzurpacija koja nastaje tokom perioda testiranja još je intenzivnija.

Konačno, kada je u pitanju testiranje, istakla bih još jedan aspekt ovog procesa. Testiranje roditelji zakazuju onlajn. Na ovaj način, predviđena je ušteda u vremenu, odnosno školski akteri ne moraju da odvajaju vreme i za zakazivanje. Međutim, ovo je resurs koji samo teoretski pravi uštedu u vremenu. U praksi, roditelji ili nisu sigurni da su uspeli da zakažu, ili nemaju razvijene digitalne kompetencije za korišćenje ovog resursa ili sam resurs ima tehničke smetnje. U praksi, roditelji u najvećem broju slučajeva zovu kako bi lično zakazali testiranje, odnosno ovaj instrument gubi svoju vrednost.

Sanja (telefonom): ajde da probamo, nisam ni ja sigurna... Hajde da vidimo kad je prvi slobodni termin da vidimo da li vam odgovara... čekajte da vidimo da li će prihvatiti prijavu... Kažite mi svoj JMBG... Vaše ime... JMBG deteta... februarsko dete, dečak... Ime deteta... (EB, kancelarija PP službe)
(...)
Istraživač: oni zovu zato što ne znaju?
Sanja: verovatno ne znaju, i verovatno su sigurniji da to uradi neko od njih... (NR, kancelarija PP službe)

Dopis za roditelje

U reflektovanju o odnosu sa roditeljima, akteri opažaju da je promena postala naročito uočljiva nakon pandemije COVID-19. „Roditelji su nagrnuli" i „uglavnom se sve pretvorilo u individualne razgovore". Akteri imaju doživljaj da su izgubili kontrolu i da su postali pasivni primaoci onoga što je dolazilo iz spoljašnjosti - „zatrpavali nas nekim svojim planovima i onda čovek više nije ni radio po svom planu..." (NR, kancelarija PP službe).

Nevena: mi samo odgovaramo na pritiske, borimo se; ne možemo ovako da nastavimo. (NR, kancelarija PP službe)

Dominantan oblik reagovanja postao je „gašenje požara" i odgovaranje na pojedinačne situacije kako se dešavaju. Primat se daje individualnim situacijama, naspram sistemskog reagovanja.

Sanja: Ti dolaziš u situaciju šta si tako uradio za ovu jednu tačkicu, a ovde požar... I sad će biti nalet inspekcija... (NR, kancelarija PP službe)

U kontekstu osvešćivanja samih aktera o karakteristikama koji je odnos sa roditeljima poprimio, značajna su njihova nastojanja ovladavanja, odnosno pokušaji preoblikovanja tog odnosa u smeru koji vide kao poželjniji. Primer jedne takve reakcije odnosi se na formulisanje ideje o slanju dopisa roditeljima, a koji bi adresirao temu njihovog međusobnog odnosa.
Još jedna potvrda toga da je tema roditelji deljeni problem, svedoči i uključivanje nekoliko nastavnika u formulisanje dopisa. Svaki akter u kolektivu unosi kompetencije koje ima i date kompetencije koriste se kao resurs, bez obzira da li je takvo angažovanje aktera u skladu sa njegovom ulogom u sistemu ili ne. U ovim primerima vidljive su norme „svi rade sve" i „međusobno se štitimo".

Nevena: jeste videli ovo što je Svetlana poslala?
Sanja: nismo...
Nevena: nije dugo.
Maja: ne treba da bude dugo, to treba da bude kratko, ali ubitačno.
Sanja: da da. I ja bih ubitačno...
Nevena: Svetlana lepo piše... (EB, kancelarija PP službe)
(...)
Nevena: ništa, pročitaću vam...

„Poštovani roditelji, u ovoj školskoj godini primetili smo veću uznemirenost roditelja. Pretpostavljamo da je uzrok nastao zbog upotreba viber grupa, širenja polu istina i dezinformacija. U vezi sa tim imamo potrebno da izreknemo da je potrebna dobra saradnja roditelja i škole, a pre svega sa odeljenskim starešinama i učiteljima vaše dece. Želimo da uz obostrano uvažavanje i poverenje nastavimo sa radom, a sve u korist dobrobiti naše dece..."

Nevena: Šta misliš?
Sanja: dobro je, da počnemo samo malo drugačije... (EB, kancelarija PP službe)

Učiteljica Svetlana je dostavila predlog za tekst dopisa. Međutim, predlog figurira upravo kao predlog, on se ne prihvata bez promatranja. Za aktere je važno kako je on sročen, da oslikava poruku koju žele da upute. Još jednom, možemo primetiti ključnu ulogu Sanje psihologa.

Maja: šta treba tu da stoji. Znači redosled obraćanja, to prvo, da ne kucaju direktno... Da se prvo obrate odeljenskom starešini, predmetnom nastavniku, a onda sa PP službom ukoliko ne uspe da reše... A direktora nećemo ni pominjati da je tu...
Sanja: njemu da se ne obraćaju ukoliko nisu lepe vesti (smeh). (EB, kancelarija PP službe)

Uobličavanje teksta predstavlja aktivnost aktera na koju su tokom dana i narednih dana usmereni. Vraćaju se na ono što žele da kažu i proveravaju da li je tekst sa tim saglasan, da li oslikava ono što su želeli da kažu. Međusobno se dopunjuju, ali i naizmenično uzimaju ulogu kritičkog prijatelja - proveravajući da li se deo poruke može pogrešno protumačiti. Isečak u nastavku predstavlja zabelešku tokom jednog njihovog susreta i razmene koje su tada imali.

> PP služba - sastavljanje poruke za roditelje, važna tačka: redosled obraćanja - ne odmah direktor, prvo razredni starešina... školski prostor podrazumeva pristojno ponašanje; knjiga obaveštenja - informacije o dešavanjima u školi; da se izvuče opšta poruka (Maja), da se ne rasplinemo (Sanja), da nabacamo informacije za početak (Nevena); Centar za socijalni rad - kada nemamo saradnju sa roditeljima; Jovan: i nastavnici tu treba da stave tačku, da ne objašnjavaju previše... U slučaju da prema našoj proceni (Nevena); Svetlana: da preuzmu odgovornost za svaku reč...; imamo saradnju sa Centrom za visoko tehnološki kriminal (Nevena), Sanja: da se ne pretvori u pretnje... (EB, kancelarija PP službe)

Međutim, na kraju, ostaje bojazan da li data aktivnost ima smisla, da li će se konstruisani instrument pokazati korisnim. Da li će poruka sa jedne strane ispuniti nameravani cilj, a sa druge strane, da li je kolektiv zaista ujedinjen oko ovog cilja - ne toliko u smislu da li su „roditelji su problem" tema, već više oko toga da li će postojati (ujedinjeno) delovanje u skladu sa datim ciljem.

> Lidija: problem je ako svako na svoj način...
> Sanja: svako će na svoj način i da pročita...
> (...)
> Šale se... „Pročitati, snimiti i proslediti upravi"... (EB, kancelarija PP službe)

Rezime i zaključci

Normativnim okvirom odnos između sistema škole i sistema roditelja predviđen je kao saradnički, to jest, roditelji su predstavljeni kao partneri škole u ostvarivanju brige o dobrobiti učenika. Nalazi, međutim, pokazuju da odnos nije saradnički. Na nivou kolektiva postoji saglasnost oko toga da su „roditelji problem". Uključenost roditelja koja je predviđena kao resurs, akteri interpretiraju kao „mešanje" roditelja u domen njihove stručne nadležnosti. Na sličan način, mehanizmi kojima roditelji raspolažu, poput obraćanja direktoru i drugim sistemima, školski akteri vide kao instrumente pritiska, a ne kao način zajedničkog rešavanja problema. Objekat ova dva sistema delatnosti, dobrobit učenika, u opisanom obliku funkcionisanja, nije deljen. Posledica ovakvih karakteristika interakcije (a koje će dodatno biti zaoštrene uključivanjem susednih sistema advokata i prosvetne inspekcije, kako ćemo videti) jesu nastojanja školskih aktera da se iz odnosa sa roditeljima povuku, a interakcije svedu na minimum. Podsetimo se, Savet roditelja, kao organ škole koji čine roditelji, ima istovetan obrazac i shodno tome tretira se kao susedni sistem.
Zabeležena je i izvesna agensnost aktera u ovom pogledu, međutim, ona nije izražena, a istovremeno je praćena nesigurnošću procene oko efektivnosti bilo kakve strategije koja bi narušeni odnos unapredila.
Obratimo pažnju da je tema „roditelji su problem" jedna od najjačih tačaka slaganja kolektiva škole, i da shodno tome kao jedna od njenih posledica jeste i jačanje socijalne kohezije kolektiva sistema.

6.3.5.2. „Ovo sa advokatima nismo imali": roditelji i advokati u odnosu sa školom

Nova forma reagovanja roditelja u situaciji nezadovoljstva postupanjem škole podrazumeva angažovanje dodatnog sistema delatnosti sa advokatima kao subjektima.

Jedan primer takve situacije odnosio se na povredu učenice za vreme boravka u školi, pri čemu su roditelji bili nezadovoljni reakcijom škole/učiteljice. Povreda devojčice inicijalno nije bila od značaja za školske aktere (s obzirom da je situacija rešena), ona dobija na značaju naknadno, podstaknuto žalbom roditelja i suočavanjem sa advokatima sa kojima roditelji dolaze.

> Maja: jel to bilo na času fizičkog?
> Sanja: ne, ispred boravka, pala je... Učiteljica je rekla da samo odu po led... Međutim u gipsu je... I sad je zašto učiteljica nije zvala roditelje... (EB, kancelarija PP službe)

> Sanja: kad bi znali kako to izgleda kad su oni napolju... Vrlo je lako da se ne vidi...
> Maja: i nema godinu, dve...
> Sanja: dešava se... Kad se vraćaju sa fizičkog, padnu, koliko puta... (EB, kancelarija PP službe)

Interakciju između predstavnika škole i advokata, kao dva sistema delatnosti, karakteriše snažna napetost. Dok je motiv škole briga o učeniku/učenicima, advokat unosi svoj objekat - utvrđivanje pravne odgovornosti. Upečatljiv momenat predstavlja sam početak interakcije, kašnjenje roditelja i advokata na dogovoreni sastanak, što školski akteri interpretiraju kao demonstraciju moći. Na ovaj način zapravo dolazi do pokušaja redefinisanja podele rada i moći - roditelji i advokat zauzimaju nadređenu poziciju čime školi nameću podređenu poziciju „onog koji čeka". Zatim, sve poruke koje advokat upućuje imaju karakteristike konflikta zbog upotrebe negacija i kriticizma - „kažete da devojčica laže", „niste napravili procenu", „nismo očekivali ovakav doček sa vaše strane" (NR, kancelarija PP službe). Škola se sa jedne strane bavi učenikom, a advokat se bavi propustima škole. Pozivanje na nastavničku procenu, kao instrument, da se nastavnica u datoj situaciji ponela profesionalno, ne predstavlja argument koji advokat prihvata. Ključni aspekt razgovora, zbog čega se Sanja kasnije oseća dobro vezano za to kako je razgovor protekao odnosi se zapravo na ispoljavanje njene agensnosti. Naime, Sanja koristi advokatovu sopstvenu retoriku („lov na veštice", „zabrinutost") kao pomoćno sredstvo da preuzme kontrolu nad situacijom. Vraćanjem pitanja „Za šta ste zabrinuti?", ona otkriva advokatovu strategiju. To dovodi do toga da se advokat „pogubio" jer je škola odbila da igra po njegovom „skriptu". Sanjino zadovoljstvo „dostojanstvenim" ishodom predstavlja uspešno proživljavanje kritičnog konflikta. Ona je bila suočena sa „nemogućom situacijom" u kojoj se od škole traži da se brani od advokatskog lova na veštice. Njeno insistiranje na pitanju „šta vi tražite?" predstavlja poziv na pregovaranje i čuva lični i profesionalni smisao rada, sprečavajući da škola bude konstruisana kao puki krivac u pravnom procesu.

> Sanja: Dolazili su oni roditelji sa advokatom u petak i toliko sam bila zadovoljna... Ne zato sto će ishod biti dobar, ko zna kako će biti...
> Oni su kasnili 35min... Ja sam znala da će kasniti sigurno 15min, pošto je mama sva u toj formi... I onda smo namerno to i naglasili... (NR, kancelarija PP službe)
> (...)
> Sanja: i onda smo mi to i rekli, ja sam rekla - mi smo već odustali... A oni kao, mi smo zakasnili od posla... Učiteljica kaže kako je to izgledalo iz njenog ugla. I sad mama kaže: „Vi kažete da dete od 10 godina laže?" A kao da je to nešto sad... Deca sa 10 godina ne lažu... I ja kažem: „Ona je iznela svoje." „Vi niste napravili procenu" - ja kažem: „Možda je ona pogrešila u

proceni, ali je sve vreme pravila procenu, sve vreme je posmatrala dete i verovatno je računala da će joj dete reći ako trpi bolove." (NR, kancelarija PP službe)
(...)
Sanja: i onda je advokat u jednom trenutku rekao: „Mi nismo ovde došli u lov na veštice, ali smo zabrinuti." Ja kažem: „Za šta ste zabrinuti"... On kao: „Molim?" I ja kažem: „Rekli ste da niste došli u lov na veštice, ali da ste zabrinuti, za šta te zabrinuti?" I onda se on tu tako pogubio... I on i ona... I kao: „Mi nismo očekivali ovakav doček sa vaše strane"... Oni su očekivali da mi sad tu budemo pogubljeni i onda je bio šokiran... I onda ja opet ponovim: „Za šta ste zabrinuti, nemate poverenja? Nekako ste ga lako izgubili..." „Mi smo mislili da ćete nešto da ponudite"... I ja kažem: „sa čim biste bili zadovoljni?" Povišenim tonom: „Ne treba mi da vam kažemo!" „Ali mi smo spremni da čujemo šta vi tražite." I onda su se spakovali i otišli... (NR, kancelarija PP službe)
(...)
Sanja: ja sam bila zadovoljna zato što je makar izgledalo dostojanstveno... Jao da, ona se bavi nacionalnim sportom i iskrivila joj se ruka... To prenaglašavanje... Tako da mi je bilo baš... (NR, kancelarija PP službe)

<u>„Advokat" je stigao!</u>

Za školske aktere uključivanje advokata predstavlja emocionalno snažan događaj. Prisutne su različite emocije - od straha, bespomoćnosti do ljutnje.

Sanja: Stiglo je pismo od advokata...
Maja: i šta piše? ja sam zato došla, da to vidim. (EB, kancelarija PP službe)

Roditelji došli na razgovor sa advokatom; razgovor je bio jako ružan, zamenici su se obraćali sa „ti"; zamenica sutradan nije došla na posao koliko je bila potresena... (EB, kancelarija PP službe)

Veliki izvor nesigurnosti ogleda se u tome što akteri ne mogu da dođu do proverene informacije o tome da li je prisustvo advokata zakonom regulisano, to jest da li je to nešto na šta moraju da pristanu ili mogu i da odbiju. Slično tome, kod njih perzistira nedoumica koja se odnosi i na odgovaranje na mejl koji dolazi od advokata.

Sanja ja nešto mislim da treba da mu odgovorimo da isključivo sa roditeljima razgovaramo, šta misliš?
Jovan: ne znam...
Sanja: možemo mi da pozovemo mamu da dođe... Ali ajde prvo da vidim sa učiteljicom šta se desilo...
Maja: da ne odgovaramo na mejl?
Sanja: ajde da se čujem sa učiteljicom... (EB, kancelarija PP službe)

Kod aktera se javlja snažna potreba da odbiju prisustvo advokata, zato što to vide kao dramatično narušavanje odnosa sa roditeljima, ali nisu sigurni da li će snositi posledice ukoliko odbiju prisustvo advokata.

> Sanja: Sedi Selena, nemoj da te ova Jovanova energija... Ima puno obaveza... i jeste ova situacija stvarno... Novo... ovo sa advokatima nismo imali...
> Vesna: a Maja kaže da ne zna sa kim može da proveri...
> Sanja: već je to dovoljni problem... Ta doza nesigurnosti jer znaš da može i ovako i onako i onda u jednoj takvoj atmosferi...
> Vesna: treba neko da potvrdi, može ili ne može...
> Sanja: pa nema ko... Uvek ti imaš neki...
> Vesna: mnogo bi nam bilo lakše kad bismo znali može ili ne može...
> Istraživač: da biste mogli da donesete neki zajednički stav?
> Sanja: to bi bilo idealno. (EB, kancelarija PP službe)

> Maja: a tolike škole imaju problem sa advokatima, pa nemoguće da škole to ne znaju... Tu nešto postoji... Na osnovu nečega oni mogu da pregovaraju... (NR, kancelarija PP službe)
> (...)
> Istraživač: Šta bi se desilo ukoliko biste vi odbili da razgovarate u prisustvu advokata?
> Maja: mi smo to negde i planirali... Da imamo taj stav... Ali onda kad smo razmišljali... Znamo da škole imaju problem sa tim i nemoguće da bi pristajale da razgovaraju sa advokatom da to negde nije obaveza... I možda svako želi da reši problem, pa kako god, da ne komplikujemo stvari... (NR, kancelarija PP službe)

S obzirom da nisu sigurni šta je u okvirima njihovih mogućnosti, školski akteri pribegavaju konsultovanju sa drugima oko date situacije. Dilema oko toga da li mogu da odbiju advokate ili ne prisutna je nekoliko dana u razmenama među akterima.

> Maja - Sanji: jel ti Marija javila da se čula sa advokatom? Znači njoj je kuma rekla, koja se bavi time i koja zastupa školu u raznim slučajevima, da je njoj javila da ima pravo roditelj da uzme advokata. A sad vidi šta su nama rekli... Znači zamisli mi kategorički odbijamo, a na kraju upadneš u još veći problem... (EB, kancelarija PP službe)

> Jovan: Niko ne zna za te advokate šta je tačno... Niko... (NR, kancelarija rukovodstva)

Važno je primetiti da je u ovoj, kao i drugim emotivno angažovanim situacijama, uključena cela zajednica. To je tema o kojoj međusobno pričaju, školski akteri koji nisu direktno uključeni takođe bivaju upoznati sa situacijom, a kada razmatraju oblik delanja, koriste zamenicu „mi". Pomenute konstrukcije možemo interpretirati kao diskurzivne manifestacije polarizacije. Na nivou kolektiva istovremeno se javlja jedinstvo, i animozitet spram situacije angažovanja advokata.

> Svetlana: šta ćemo da preduzmemo? (EB, kancelarija PP službe)

Vesna: mnogo bi nam bilo lakše kad bismo znali može ili ne može... (NR, kancelarija PP službe)

Maja: Sanja, ja nešto mislim da treba da mu odgovorimo da isključivo sa roditeljima razgovaramo, šta misliš? (EB, kancelarija PP službe)

Među nastavnim osobljem postoji jedinstvo kada je u pitanju otpor prema interakcijama sa advokatima. Međutim, ključni akter, sekretar, koji ovde treba da da podršku, a upravo imajući na umu da se radi o temi koja je predmet tumačenja zakona, ne uzima aktivno učešće u situaciji. Čak, kao što smo videli u okviru poglavlja koje se bavilo obradom pozicije ovog aktera, u ključnom trenutku krši normu „štitimo leđa jedni drugima". Slična je pozicija još jednog aktera u sistemu, školskog policajca - ni on nije prisutan u ključnom trenutku, što akteri tumače kao da i on krši pomenutu normu.

Sanja: a ja zovem policajca, jeste mi obećali da ćete biti tu, a on zbrisao u Rajsku... A ja uzdam, hrabra tamo, policajac je tu... A treba reći šta se desilo... I mi smo sve vreme išli na to da advokat ne sme da bude prisutan i dobili potvrdu od sekretara da ne sme da bude prisutan i kada je u ključnom trenutku... Dolazi tata... Pre toga je bio sa Markom... Iako je tetkica rekla da dođu ovde... Oni su pre toga bili sa Markom i tim istim policajcem koga sam ja molila da zaštiti naše kolege... I onda je na kraju... Oni, Maja i Jovan govore ne može advokat da uđe i odlaze kod sekretara...
Maja: odlazim kod sekretara samo da mi precizira da mi kaže po članu tom i tom ne može...
Sanja: a ona kaže može, ajde neka prisustvuju... a kad smo pitali jel može, ona kao ne može, po članu tom i tom, proverila sam... I znaš kakvo samopouzdanje ti imaš...
(...)
Maja: pritom meni nisu uopšte dali da progovorim jer su kad su čuli, to im nije nije odgovaralo i rekli su vi nemate pravo... I ja sam tu isto očekivala od Kristine da kaže da ja imam pravo... Ja ne znam precizno zakon... Ne, kao vi nemate pravo, imate pravo samo da prisustvujete i da slušate, ali ne i da aktivno učestvujete, to mi je advokat stavio do znanja...
(...)
Sanja: a mi se posle obrušimo... Kristina pobogu sve vreme smo ti dali poverenje da ne može tu da bude advokat i sad ti... Ona se konsultovala sa nekim, ne znam sa kim, a nije nam rekla... I onda kaže njoj ti si mu... Nisi smela onako da postupiš...
(...)
Svetlana: a čekaj, koji član zakona dopušta da roditelj dovede advokata...
Maja: pa ne dopušta...
Svetlana: a što je rekla da može?
Maja: može, ali ona je nekoga zvala i rekao joj je ne može, ali pusti, bolje je da pustiš... Sad ne razumem zašto...
Svetlana: mi sve tako pustimo... (EB, kancelarija PP službe)

Kao što smo videli, za školske aktere situacija sa advokatima predstavlja stanje duboke konfuzije i kao takvo manifestaciju kvaternarne kontradikcije. Njihovo samo dovođenje, nameće roditeljima i školi pozicije suprotstavljenih strana. Za školu motiv je učenik, za roditelje motiv je odgovornost škole.

Interakcija sa advokatima za školu je mučno stanje, a ukoliko ga prati i prijava, odnosno dolazak prosvetne inspekcije, događaj je dodatno stresan.
Ovakvo stanje aktera možemo interpretirati kao manifestaciju dvostruke veze. Akteri su svesni da troše dragoceno vreme na „nepotreban posao", ali ne vide izlaz unutar postojećih pravila. U nedostatku sistemskih instrumenata koji bi ih zaštitili, akteri se okreću zajedništvu i humoru kao strategijama prevladavanja. Kako vidimo u primeru gde Sanja i Maja ironično predlažu zvanje hitne pomoći za svaku ogrebotinu kako bi bile „evidentirane na listi".

> Sanja: i sad zamisli da smo stvarno pozvali hitnu pomoć... Dete se saplelo i palo...
> Maja: možda treba praviti takve situacije... Padne dete ogrebe se, hitna pomoć... Tamo da nas evidentiraju na listi... (EB, kancelarija PP službe)

Kroz ovakve šale, akteri ukazuju apsurdnost birokratizacije i vrše kolektivno proživljavanje kritičnog konflikta. Iako se samim tim ne rešava strukturni problem, pozitivan ishod ovih stresnih događaja je jačanje horizontalne povezanosti kolektiva, čime se gradi specifičan socijalni resurs za buduće suočavanje sa sistemskim tenzijama.

Rezime i zaključci

Angažovanje advokata od strane roditelja ojačava već postojeću tenziju u relaciji škola - roditelji. Na ovaj način, takođe je naglašena i prethodno identifikovana tendencija preoblikovanja uloge roditelja u nadzornog organa rada škole koja sada dobija i pravni okvir. Razmimoilaženje proizilazi iz, kako smo videli, različitog značenja objekta delatnosti. Dok se škola bavi učenikom, roditelji sa advokatima nastoje da utvrde pravnu odgovornost, odnosno propuste škole. Celokupna situacija dodatno je intenzivirana nesigurnošću škole oko odgovaranja na zahteve advokata. Naime, od različitih aktera iz okruženja, rukovodstvo dobija suprotstavljene informacije, pri čemu resurs na nivou škole, sekretar, takođe ne pomaže u razrešavanju ove dileme.
S obzirom na učestalost i intenzitet ovih situacija, školski akteri se nalaze u stanju nesigurnosti i bespomoćnosti. Iako nedostaju pravila koja bi razrešila dilemu vezano za prijem advokata, primetili smo da su akteri konstruisali lokalno rešenje nošenja sa situacijom. Za početak, postojanje problema sa roditeljima je vidljivo na nivou kolektiva i članovi su upoznati sa datim problemom. Potom, u sukob sa advokatima ulaze zajedno, odnosno, možemo primetiti da je element zajedništva izražen u ovim situacijama. Zajedništvo identifikujemo u konstrukcijama kada akteri koriste prvo lice množine. Konačno, akteri se oslanjaju na upotrebu humora i ironije koji sa jedne strane predstavljaju indikatore kontradikcije, a sa druge strane održavaju horizontalnu povezanost kolektiva kao resurs u nošenju sa datom tenzijom.

6.3.5.3. „Zaključak svakog susreta je da treba da pišeš i pišeš": škola i (vanredne) posete prosvetnih inspektora

Motiv delatnosti prosvetne inspekcije je utvrđivanje usklađenosti delatnosti škole sa respektivnim zakonskim i podzakonskim okvirom. Vršenje delatnosti prosvetne inspekcije podrazumeva da inspektori utvrde stanje i po potrebi „nalože zapisnikom otklanjanje nepravilnosti i nedostataka".

Prosvetni inspektor procenu stanja vrši uvidom u relevantnu školsku dokumentaciju. Njihovo delanje regulisano je Zakonom o prosvetnoj inspekciji.
Razlikujemo redovne inspekcijske nadzore i vanredne, to jest one koji stupaju na snagu na osnovu prijave i iznete sumnje u nezakonito postupanje ustanove. Kako za vreme prikupljanja podataka za potrebe ovog rada nije bilo redovnih inspekcijskih nadzora, već samo vanrednih, analiza odnosa škole i pomenutog susednog sistema biće oslonjena samo na okolnosti koje prate vanredni inspekcijski nadzor.

Dolazak inspekcije remeti uobičajeni ritam škole

Prilikom posete inspektora potrebno je izdvojiti vreme, najpre za pripremu dokumentacije, ukoliko nešto izostaje, a potom i za samo dostavljanje dokumentacije i njeno predočavanje tokom posete. Takođe, tokom posete akteri privremeno obustavljaju sve druge poslove i fokusirani su na inspektora. Zbog ovog aspekta, akteri posete inspektora uokviravaju kao nešto što „remeti njihov rad" (EB, kancelarija PP službe). Treba napomenuti da ovakva „uzurpacija vremena" ne važi samo za vreme kada je inspektor stvarno u poseti. Naime, i vreme od najave posete inspektora pa do njegove posete, podrazumeva da je uobičajena dinamika rada poremećena.

> Njihov dan je protekao u pripremi za inspekciju. Maja kaže „kao da radim, ali u stvari ne mogu, nego čekam..." „Sve čekam taj trenutak, odnosno jedan sat kada treba da dođe". Učenici jednog odeljenja napravili su tortu i na njoj napisali „da li želite da dođete na našu maturu" i tako pozvali nastavnicu matematike na proslavu. Nastavnica je potom podelila tortu sa ostalima. Maja je odbila tortu uz komentar da nema apetit, da joj nije do torte. (EB, kancelarija PP službe)

Ne samo da „ne mogu" da obavljaju druge radne zadatke i da vreme provode u „čekanju", već je taj period za njih mučan, napeti su.
Za školske aktere, resurs vremena koji se ulaže u dolazak inspekcije je „gubitak", „potrošeno vreme", što ukazuje na besmislenost koju osećaju spram sistema prosvetne inspekcije.

> Sanja: u petak smo imali inspekciju, 4 sata su nam bili... Ja sam na kraju dana bila neupotrebljiva.
> (...)
> Sanja: Veruj mi dok sam pričala sa njim, došlo mi je da ne radim više... (NR, kancelarija PP službe)

Takođe, ne samo da „troše" vreme dok inspektor ne dođe i ne obavi posetu. Ključni deo je nakon posete, u merama koje dobiju i koje moraju da sprovedu. Količina vremena koju treba da ulože u to je velika, a pritom, iz perspektive aktera, besmislena - situacija je završena, ni na koji način retrospektivno ne olakšava situaciju recimo dopunjavanje pedagoškog profila učenika sada.

> Jovan: pa on dolazi ponovo.
> Sanja: kad?
> Jovan: pa...

> Sanja: a dobro, on dolazi u kontrolu mera, to ćemo uraditi... Znači otkazujemo raspust... (EB, kancelarija PP službe)

Remećenje rada dolaskom inspekcije predstavlja redak primer teme u kojoj se sekretar poravnava sa ostatkom kolektiva. Međutim, obradimo pažnju da je njeno poravnanje blago - nju dolazak „nije mnogo doticao".

> Hoću da kažem i to je deo mog posla, pošto ja sarađujem sa njima naravno... Ali nas generalno poremeti, generalno poremeti ceo sistem... i onda neku tu... ja kako zamišljam da teče posao, i onda dođe inspekcija... Generalno u petak nije mene mnogo ta inspekcija doticala... Samo mi je tražio neku dokumentaciju koja je stajala kod mene... (I-sekretar, Kristina)

<u>Inspektorima se sviđa ovde</u>

Vanredni inspekcijski nadzori trebalo bi da budu relativno retka pojava u sistemu delatnosti škole. Međutim, u toku perioda prikupljanja podataka bilo ih je neuobičajeno mnogo.

> Sanja: jesmo li završili sa inspekcijama?
> Maja: nismo, očekujemo onu za fiziku, znaš da treba da dođe. (EB, kancelarija PP službe)

> Kristina: Od kad sam počela da radim, svakog meseca inspekcija... (I-sekretar, Kristina)

> Sanja: Dolazi nam inspekcija, po 665 nadzor od kad nam je Jovan direktor... (NR, kancelarija PP službe)

> Sanja: ja sam rekla, ovde je istureno odeljenje za prosvetnu inspekciju... (NR, kancelarija PP službe)

Velik broj inspekcija akteri interpretiraju u kontekstu prethodnog perioda kada je v.d. direktorka bila rukovodilac ustanove. Njen odnos sa roditeljima, njeno „ohrabrivanje" roditelja da podnesu žalbu, dovelo je do toga da roditelji to i zapravo urade, što rezultira inspekcijskim nadzorima. Kada je prijava podneta, inspekcija mora da izvrši nadzor.

> Sanja: Nikada nije bilo ovoliko inspekcija... ranije bismo imali jednu godišnje... i da, ima propusta, ali to su propusti od ranije... (NR, kancelarija PP službe)

Kao i u drugim situacijama, kao strategiju regulisanja tenzije akteri međusobno dele i razgovaraju o situaciji i spram iste se šale.

> Ulazi učitelj Milan.
> Milan: sad opušteno?
> Nevena: da, bila nam inspekcija, pa sad malo...
> Milan: njima se sviđa ovde... (EB, kancelarija PP službe)

Inspekcija i mi ne delimo isti motiv - za njih je sve forma, samo traže papire, a za nas su važna deca

Kao što je navedeno na početku, inspektori uvid u stanje vrše na osnovu dokumentacije koja je sačinjena vezano za datu situaciju. Shodno tome, za inspektore izostanak dokumentacije znači da su postojali propusti u radu. Sa druge strane, školski akteri prave razliku između „stvarnog rada" i „pisanja o tome šta su uradili".

> I onda se stvara jedan utisak haosa i da smo mi nemoćni... I obavezno o tome (roditelji) obaveštavaju inspekciju, gde kada dođu oni nalože mere... Imali smo utisak da nas ne čuju uopšte, gleda se samo šta smo mi pogrešili, gleda se neka forma, ne zanima ih suština, a suština je da se mi itekako bavimo decom... I kada razgovaraju sa nama znamo tačno razvojni tok tog deteta, međutim to nije važno ako to nije upisano u dnevnik, ako nije upisano da ste razgovarali sa roditeljem isto u dnevnik... Ili ako donesete operativni plan zaštite ispisan na 20 strana, to se ne uzima u obzir, već se uzima u obzir da to nije upisano u dnevniku na predviđenom mestu... Znači samo forma. I onda naravno da imate utisak da nema smisla to što radite. (EB, sednica nastavničkog veća).

> Sanja: Opet ista priča... Treba da dam izjavu... Da sam razgovarala... Pošto mi se ne veruje na reč... A tu izjavu isto ja pišem... I onda sam sad uzela da vidim šta treba da ispišem... (NR, kancelarija PP službe)
> (...)
> Sanja: Meni je suludo da će oni da veruju izjavi Sanje, a da neće da veruju rečima Sanje... (NR, kancelarija PP službe)

Inspektor traži papir - „on ne veruje rečima, on veruje pisanoj izjavi". Za školske aktere je to pristup koji maši poentu, potpuno besmislen, „kao kad lekar samo kuca na kompjuter bez da pogleda pacijenta" (NR, kancelarija PP službe).
U suštini, akteri se suprotstavljaju samom izvoru informacija na koji se inspektori oslanjaju. Umesto da vrše pregled dokumentacije, koja ni ne mora biti validna, akteri zagovaraju drugačiji pristup. Iz njihovog ugla mnogo relevantniji izvor informacija, ekološki validniji, jeste posmatranje - da dođu na čas, da dođu na sastanak, da pričaju sa roditeljima.

> Mi zaista energiju trošimo na tu papirologiju, na te razne neke provere gde nam traže samo papire, što se meni uopšte ne dopada. Znači ja sam više za to kad mi dođe neko u inspekciju, dođi mi na čas, a toga nema. To samo kad je eksterna, oni dolaze na čas. Inače ovako kad ti proveravaju rad, nijedna inspektorka neće da ti posveti čas, nego ti traži papire. Što je meni suludo. Što to znači? Ako sam sve napisala, da je to tačno što sam ja napisala. Mislim, uđi u učionicu pa vidi kakva je atmosfera, kako ja pričam sa tim detetom, kako ono ima odnos sa mnom. I odmah ćeš da vidiš o čemu se radi. (I-PN, Maja)

> Sanja: „Šta, neformalni razgovori?" Mislim da, naši razgovori jesu neformalni... Prenosimo poruke, ne moramo sad formalno... Hiljadu naših razgovora... Šta, onako usput... Pa da, usput, dođi da vidiš kako to izgleda. „Jao, na Savetu niste izneli"... Pa ne treba ja da iznosim

> tu meru koju ste dali... Ona je bila sa njima u sadejstvu i ja sam se tu osećala protiv svih njih... Ja kažem dođite da budete gost na Savetu roditelja, da vidite kako to izgleda... (NR, kancelarija PP službe)

Vrhunac besmislenosti situacije za školske aktere jesu oni primeri kada dokument postoji, ali forma nije sasvim zadovoljena.

> Nevena: kakav je bio X [anonimizovano, prosvetni inspektor]?
> Sanja: bio je grozan, rekao je „neću da Vas slušam", ja sam rekla „ja ću preuzeti odgovornost, ali morate da me čujete". Ja njemu govorim da se ovo zove „Tim", a ne „sastanak", da li biste prihvatili? „Prepravite naslov", to mi je rekao. Sve je samo forma... Baš je bio grozan... (EB, kancelarija PP službe)

<u>Kriterijumi na čeklisti su upitni</u>

Instrument koji posreduje rad inspektora je takozvana „čeklista". Za školske aktere i ona sama po sebi je upitna. Prvo, za svaku stavku moguće je označiti jednu od opcija - prisutno, nije prisutno i jeste i nije. Ovakve oznake su isključivo kvantitativne, nema kvalitativnih mera koje bi dale širi uvid u stanje. Ukoliko je obavljen razgovor, „stavka je čekirana", nije važno koliko je razgovor trajao niti kako je izgledao tok razgovora. Drugo, i same stavke se problematizuju, to jest, procena aktera je da se primat daje postojanju dokumentacije (npr. postoji program), nasuprot sprovedenih aktivnosti (npr. obavljen razgovor).

> Sanja ne može da veruje da je škola ocenjena kao visokorizična. Misli da je škola sa malim rizikom. Kaže - kriterijum liste im nije dobar, što znači ovo, zašto je važno da postoji plan zaštite, to je pet poena. Nasuprot tome da nema nasilja trećeg nivoa, kako je moguće da to nije važniji element. Jako je ljuta. (EB, kancelarija PP službe)

> Sanja: kad se popravi program, onda je to plus 8... (NR, kancelarija PP službe)

> Sanja: razgovori, emocije ono najosnovnije u radu sa ljudima, to ništa... Ne znam šta da kažem... (NR, kancelarija PP službe)

<u>Inspektori su ljudi koji su radili u školi, i opet nemaju razumevanja</u>

Kao što je rezon kolektiva bio da je za školu dobro da novi direktor bude neko od njih, neko iz kolektiva, zato što on poznaje školu, tako bi iz činjenice da su inspektori prethodno radili u školi, da znaju kako izgleda život škole, trebalo da sledi da imaju razumevanja za školske aktere. Međutim, ispostavlja se da zaključak ne sledi.

> Jovan: Lako je ovom inspektoru da kaže šta treba da radimo, kad sam čovek kaže da je pobegao iz škole... Čovek je rekao... čovek inspektor rekao je da je bio direktor škole i nije to više mogao da podnese i pobegao je iz škole... I on nas savetuje šta mi treba da radimo... (NR, kancelarija rukovodstva)

Za aktere izvor zbunjenosti predstavlja i nerazumevanje inspektora za dinamičnost škole, imajući n na umu da su u nekom periodu i sami bili zaposleni u sistemu škole.

> Jovan: ona X [anonimizovano, prosvetni inspektor]... „Kod vas je to nešto haotično"...
> Sanja: jao... Pa dobro, jeste... A jel može da ne bude haotično... (EB, kancelarija PP službe)

> Nevena: znaš kad je inspektor prokomentarisao da ga nismo kafom poslužili, a mi u onoj žurbi, ne znaš kud ćeš pre... Zamisli... (NR, kancelarija PP službe)

Inspektori akterima traže da njihov rad bude uređen, da svaka aktivnost bude isplanirana i dokumentovana. Akteri sa ovim zahtevom ostaju u kognitivnom konfliktu - nije moguće da sve bude isplanirano, zato što je škola živ organizam, niti je moguće da svaka aktivnost bude dokumentovana, zato što je aktivnosti previše, a vremena premalo.

> Sanja: Prosvetni inspektor kaže - morate da planirate svaki korak, svaki razgovor. Kako da to izvedemo? (NR, kancelarija PP službe)

> Sanja: oni se uopšte ne udubljuju [prosvetna inspekcija], oni samo traže papir. A kako ja mogu da stavim na papir ovo sto sam radila sa Stevanom? A radila sam mnogo... kako da napišem podrška na svakom koraku... (NR, kancelarija PP službe)

<u>Inspekcija i mi se ne razumemo - usmeno se usaglasimo, a opet nam nalože mere</u>

Nekada deluje da inspektor pokazuje razumevanje spram školskih aktera, da je na „njihovoj strani" i da ne sledi puko formu. Međutim, ispostavlja se da to nije slučaj. Konačno, malo uticaja imaju i razmene između aktera i inspektora tokom njegove posete, na kraju, jedino što je važno jeste da li je aktivnost dokumentovana, da li postoji papir koji predstavlja dokaz da je aktivnost izvedena.

> Sanja: imali smo jednu situaciju gde je došla inspektorka i procenjivala situaciju u kojoj uopšte nije bilo nasilja. Ispričali smo joj da imamo problem sa mamom, da je i u prethodnoj školi bilo problema, da pravi problem bez problema, mama upadljivog ponašanja. U jednom trenutku se zakačila sa direktorkom i onda sam ja uletela između njih dve... Ona je krenula da viče, onda je i Branka krenula da viče, baš je bilo ružno... I onda je ta mama prijavila da dete trpi nasilje, da se desilo da je neko udario šamar... Međutim nije bilo nikakvog šamara, nije bilo nasilja... I mi joj to kažemo, i ona kao, dobro, ali... Znači ona nema ono elementarno, kad se saziva Tim i zašto... Ja joj kažem - mi smo ispitali, nije došlo do nasilja, i dete kaže da nije došlo do nasilja, samo mama tvrdi... I ona opet - trebalo je Tim... ja opet - nije bilo nasilja, zato se Tim nije sastajao... Dobro... Jao da, to roditelji prave problem... I dobro... I ona otišla i stiže mera - mora da se sastane Tim... (NR, kancelarija PP službe)

Iz iskustva da usmeni dogovori sa inspektorima ne važe, akteri razvijaju nepoverenje prema inspektorima. Prisetimo se da je za školske aktere dilema oko toga da li da pristanu ili ne na razgovor

sa advokatima, bila vrlo izražena. A s obzirom da na nivou škole, od aktera sekretara čija je ovo nadležnost, nisu uspevali da dođu do konačnog odgovora, za pomoć su se obratili susednom sistemu prosvetnih inspektora. Akteri, kao što vidimo, od inspektora dobijaju smernice za postupanje. Međutim, s obzirom na to da smernice nisu date u pisanoj formi, a zbog izgrađenog nepoverenja u inspektore, akteri imaju zadršku spram postupanja u skladu sa savetom inspektora.

> Sanja: Pitali smo, da li advokat sme da prisustvuje. I to mi se dopalo. Rekli su „po kom osnovu, jel on tu nekoga zastupa, jel se vodi disciplinski postupak protiv deteta ili roditelja... Ako zastupa roditelja nema potrebe, ako zastupa dete, u kom svojstvu ga zastupa"... Smisleno je... Ako je... Sad nisam sigurna... „Ako zastupa dete, onda se roditelj odriče roditeljskog prava i onda se obaveštava Centar za socijalni rad..." (NR, kancelarija PP službe)

> Sanja: i šta sad?
> Maja: sad treba pozvati mamu na razgovor, ali oni će doći sa advokatom i šta onda... Da li stvarno da se držimo one priče što nam je rekao inspektor... Mi stvarno možemo da se pozovemo na njega...
> Sanja: jel imaš napismeno da ti je to rekao?
> Maja: nemam... (EB, kancelarija PP službe)

Pored nedoslednosti u postupanju, još jedan razlog nepoverenja aktera u inspektore jeste zbog indikatora njegove (ne)kompetentnosti. U nekoliko navrata, ispostavlja se da inspektor nije siguran oko postupanja u datoj situaciji, zbog čega „tri sata proverava". Ovakva ponašanja inspektora akteri tumačen kao manjak njegove kompetentnosti, i dodatno imaju zadršku u oslanjanju na njegove sugestije. Takođe, kada su suočeni sa akterom koji je u raspodeli moći neko ko je hijerarhijski na višoj poziciji, a pritom su njegove kompetencije manje razvijene nego kompetencije aktera, akteri takvu situaciju doživljavaju kao posebno ponižavajućom. Procenu njihovog rada daje osoba koja nema znanja da tu procenu izvede.

> Maja: A neee, jesi ti videla njegovu reakciju... Kad sam ja pitala za to - on: „ko vam je to rekao"... I onda smo rekli, X [anonimizovano, prosvetni inspektor]... I on kao aha aha...
> Sanja: ne bih ja njemu puno verovala, s obzirom da je tri sata proveravao... Prvo društveno-koristan rad, a nije disciplinski... „Jeste sigurni?" I onda kao on priča, a tačno sam videla da traži... I sad ti njemu da poveruješ za advokata... (EB, kancelarija PP službe

> Sanja: Kaže on meni za društveno-koristan rad, „kako ste smeli da ga sprovedete, a nemate treći nivo nasilja"... Ja kažem „nije neophodan"... On kaže „molim"... Ja uvek prvo u sebe... Ide neko preispitivanje... Ipak je on inspektor, možda se nešto donelo... A onda sam kad se prepisuje društveno koristan rad... I kao sad ću da proverim... I onda on kao priča nešto, a u stvari traži, traži... I kao „može". I ja kao „dobro je"... (EB, kancelarija PP službe

> Nevena: on će naložiti dosta mera... Išao je po onom protokolu...
> Maja: aha, onda je on saznao šta treba da nam traži jer u petak nije imao tu informaciju...
> Nevena: imali su opet sastanak...
> Sanja: utvrdio je (smeh) (EB, kancelarija PP službe

Neprofesionalni nastup inspektora

Očekivanja školskih aktera su da inspektor zauzme profesionalni stav, međutim, opažaju da je inspektor neformalan u nastupu i to im izaziva otpor.

> Sanja: To je jedan tako neformalan razgovor... „Jao šta ću sa vama"... „Jao ništa nemate"... Jao jao... na to se svodio razgovor. (NR, kancelarija PP službe)

> Sanja: I onda sam ja rekla kako je mama non-stop visila na vratima. I onda sam ja pozvala jednu rođaku iz Centra za socijalni rad i ja sam je pitala kako da postupimo i mi smo tako i postupili... I onda su oni bili u fazonu, „ok daćete nam broj te rođake"... I tako je sve to bilo neformalno i otišlo u tu krajnost... (NR, kancelarija PP službe)

> Maja: sve tako „dušo"... Baš čudno, očekujem profesionalno, na jedan fin način reci mi sve što smo pogrešili, ali nemoj mi „dušo" i „cmok"... Na to ne reagujem baš dobro... (EB, kancelarija PP službe)

> Nevena: znaš kad je inspektor prokomentarisao da ga nismo kafom poslužili, a mi u onoj žurbi, ne znaš kud ćeš pre... Zamisli... Mislim zamisli da nam zameri...
> Sanja: pa i oni su došli kao na neku slavu... V.d. direktorka je tako radila... Donela im je kolače... (EB, kancelarija PP službe)

Neformalnost inspektora ispoljava se u konstrukcijama koje koristi „dušo", „cmok", traži kafu, a kada ukazuje na propuste to čini na afektivno obojen način „jao šta ću sa vama", „jao ništa nemate", „jao". Zadržaćemo se malo na ovom segmentu. Najpre, možemo primetiti da istu ovu upotrebu neformalnih konstrukcija imamo u nastupu v.d. direktorke i da je i tada postojao negativan odnos prema ovakvom nastupu. Drugi aspekt je još interesantniji. Naime, i školski akteri su dosta neformalni - videli smo da se međusobno oslovljavaju preko nadimaka, šale se itd. Čak i kažu da su njihovi razgovori i sastanci neformalni, da oni rade, i da se sastaju, ali da to nije uokvireno na tako formalan način. Može se učiniti da je njihov nastup kontradiktoran - nekada je neformalnost u redu, a nekada ne. Međutim, treba obratiti pažnju da neformalnost koju akteri međusobno koriste služi kao instrument za građenje zajedništva. To je alat koji pomaže akterima da se regulišu spram tenzije, ali i da koordiniše njihov rad. Sa druge strane, neformalnost inspektora je narušavanje skripta. Inspektor, u vertikalnoj raspodeli moći, koristi neformalnost da prikrije moć, pri čemu tenzija ostaje, s obzirom da on ostaje akter koji ima moć da školu kazni nalaganjem mera. Inspektorov nastup se doživljava kao pokušaj „lažne simetrije", dok u realnosti postoji asimetrija u odnosu među njima.

Tražimo podršku, a dobijamo poruku da to znači da smo slabi

Kao sistem koji prati rad ustanove škole, rad prosvetne inspekcije može biti uokviren i kao alat pružanja podrške školi. Međutim, kada školski akteri na ovakav način pristupe prosvetnim inspektorima, to jest, kada im zatraže podršku, oni nailaze na otpor. Ne samo da podršku ne dobiju, već se čin traženja podrške interpretira kao slabost aktera da se sa problemskom situacijom suoče.

Ovim činom inspektori odbijaju da služe kao alat koji posreduje rešavanje problema. Dodatno, konstrukcije „vi ste slabi", „hoćete da vas držimo u krilu", „vi hoćete psihoterapiju" naglašavaju asimetriju moći i poništavaju njihovu profesionalnu agensnost. Ovakve razmene ne vode gubitku agensnosti školskih aktera, već naprotiv, jačaju njihovu agensnost. Oni se suprotstavljaju ovakvim infantilnim karakterizacijama - „ne, nismo slabi". Zaključak koji školski akteri ovde izvode jeste da prosvetni inspektori nisu od pomoći i da za nošenje sa izazovima moraju da se oslone na sopstvene resurse.

> Sanja: Ali nije mi se dopalo ni to kad je rekla „vi ste slabi"... „Ne, nismo slabi"...
> Istraživač: zašto je to rekla?
> Sanja: zato što smo se mi požalili na te roditelje... (NR, kancelarija PP službe)

> Sanja: Ja kažem „treba nam podrška, ti teški roditelji se obrate vama, a onda se vi obratite nama"... „Jao hoćete da vas držimo u krilu"... Ne... to je sad ona druga...
> Istraživač: šta znači to „držati u krilu"?
> Sanja: to znači kao mi smo razmaženi... Ja kažem, „ne, ne želimo to"...
> Istraživač: ne razumem...
> Sanja: smeh... Ovo ti pričam ozbiljniju varijantu... Ona druga to ne znam ni da ti prepričam... To je do te mere neformalno... Non-stop je upadala, „pa vi sad hoćete da vas mazimo"... „Ne, nećemo da nas mazite"... „Jao pa vi hoćete psihoterapiju"... (NR, kancelarija PP službe)

<u>Krivi smo čim dolazi inspekcija, naložiće nam mere</u>

Situacija je jasna - pravila su apsolutna, odgovornost je objektiva, poslušnost je jedini prihvatljiv oblik funkcionisanja. Svako odstupanje od pravila znači da sledi kazna, to jest „mere".

> Sanja: Mislim krivi smo čim dolazi inspekcija, a pokušaćemo da dokažemo suprotno... (NR, kancelarija PP službe)

> Nevena: kako je prošlo?
> Jovan: prošli smo, ono što se kaže, „kao bosi po trnju"... Čekamo mere da naloži.
> Sanja: a mere na šest strana koliko sam razumela...
> Nevena: što?
> Sanja: pa on sve... Ovde ću naložiti meru, ovde ću naložiti meru... Najbolje da nam naloži meru...
> Nevena: baš ide u detalje čovek...
> Jovan: a sve naložiću vam meru (nabaci osmeh dok to priča i svi se smeju)... Što se kaže „klaću vas, ali nežno"... (EB, kancelarija PP službe)

<u>Na kraju dana, šta možemo da zaključimo?</u>

Akteri, na kraju dana, bez obzira na okolnosti, imaju propisanu meru i dužni su da postupe u skladu sa njom. U suštini, ne postoji opcija za drugačije reagovanje.

> Sanja: I potpuno se pitaš šta u tim situacijama... Ili ćeš da prihvatiš da će da dođu da nalože mere i šta je druga opcija... Ali to šta se stvarno desilo, šta je važno... (NR, kancelarija PP službe)

U konačnici, na kraju celog procesa, od najave dolaska inspektora, preko dolaska, do nalaganja mera i kontrolnog susreta, akteri postupaju u skladu sa naloženim merama. A suština mera je da je potrebno da administracija bude uredna/ija, da „imaju papir".

> Sanja: zaključak svakog susreta je da treba da pišeš i pišeš... Da staviš u plan... To je lepo... Isto sam ja to mislila šta bih radila, ali je u realnosti mnogo drugačije... Postoji mnogo stvari koje uradiš usput, dok ovde razgovaraš, drugi te pita, jel možeš na sekund, ja izađem... (NR, kancelarija PP službe)

> Sanja: Jedan besmisao potpuni, jedna forma... I sve je bila forma... Sve kod nje je bila forma. Da budemo pokriveni. Da imamo papir. (NR, kancelarija PP službe)

Nastavak poruke je da ako imaju urednu administraciju, nemaju problem. Ako su uradili sve po protokolu i situaciju propisno dokumentovali, nema problema.

> Jovan: pusti na mejl škole, sad ću ja da odštampam... Kakva je svrha tih papira, kad ti to sad pred inspekciju... Da budemo pokriveni... Pred kim...
> Sanja: kakva je svrha uopšte, kad je to samo napisano...
> Jovan: rešiće problem.
> Sanja: vidiš da rešava... (EB, kancelarija PP službe)

Nemoćni pred ovom porukom, oni je izvode do granica apsurda. Utopijsko rešenje je da imaju „papir" i kad je to potrebno i kad nije, za svaki slučaj.

> Sanja: razmišljam da li imamo još nekoga...
> Maja: da, da ne bude...
> Sanja: mi za svako dete preventivno treba da napravimo plan zaštite i plan podrške...
> Maja: i da u svakom trenutku možemo da izvučemo...
> Sanja: to može isti obrazac i samo menjamo ime... (EB, kancelarija PP službe)

Dodatne sugestije koje dobijaju, poput toga da budu „bez emocija" u odnosu sa roditeljima ili ranije opisanog primera sa postavljanjem Romkinje na mesto predsednice Saveta roditelja, ne vide kao korisnim/primenjivim.

> Kontinuirana poruka koju dobijaju od inspekcije je da budu „bez emocija" prema roditeljima. Oko ove sugestije javila se diskusija. Sanja kaže da to ne može, da su to zapadne vrednosti koje oni neće, ne žele da prime u kontekst. (EB, kancelarija PP službe)

Možemo videti da sveukupno odnos sa sistemom prosvetne inspekcije pokreće ekspanzivni ciklus učenja, da se stanje analizira i da se identifikuju kontradikcije. Međutim, ciklus se tu završava, to jest ne dolazi do konstrukcije novog modela delatnosti.

Prijavu za bilo šta može da napiše bilo ko, a samo škola dobija mere

Još jedan važan segment iz ugla aktera jeste osvešćivanje toga da su oni uvek ti koji su u poziciji „dežurnog krivca". Njihova krivica se automatski pretpostavlja, dok se ne dokaže suprotno. Sa druge strane, dokazivanje nevinosti, ne znači da se na bilo koji način tereti onaj koji je prijavu podneo. Ovaj aspekt predstavlja dodatni izvor frustracije i bespomoćnosti kod aktera.

> Sanja: Samo se uzima ona strana koja priča, koja je došla i to se uzima kao činjenica... Nema ono subjektivni doživljaj realnosti, ne, tako je objektivno, uopšte ne uzima ko je sa druge strane... (NR, kancelarija PP službe)

> Sanja: Do te mere ti gaziš po nekome i nemaš pojma kako on radi u toj školi i uzeo si zdravo za gotovo te roditelje koji su napisali te nebuloze... (NR, kancelarija PP službe)

> Maja: X [anonimizovano, prosvetni inspektor] kad sam rekla da imam utisak da su na strani roditelja... „Sram vas bilo"... (EB, kancelarija PP službe)

> Sanja: Ovih dana dolaze roditelji i pitaju nas šta vi još možete da uradite... Negde nas preslišavaju... Ne treba... Nama je u interesu da uradimo sve što možemo... Negde nisam sigurna da imamo podršku bilo koga van ove škole... Ministarstvo nemamo sigurno, nažalost... Negde kada dođu, opet se preispituje naša odgovornost... I mi imamo odgovornost, to stoji... Ali oni uopšte ne vide roditelja koji je uputio neku pritužbu na nas, nego se preispituje ono što smo mi mogli još da uradimo... (EB, sednica nastavničkog veća)

Rezime i zaključci

Rezimirajući ovu temu, važno je da se osvrnemo na dva aspekta. Jedan uočeni aspekt tiče se sličnosti odnosa sa sistemom prosvetne inspekcije i aktera v.d. direktorke. I sistem prosvetne inspekcije i v.d. Direktorka često su obezličeni - to nisu akteri sa imenom i prezimenom, o njima se govori spram uloge koju u sistemu škole imaju, pri čemu se njihove aktivnosti vide kao mehaničko sprovođenje pravila. Možemo primetiti da ponašanje inspektora i v.d. direktorke karakteriše redukcija profesionalnih aktivnosti na nivo operacija. Dok bi nadzor trebalo da bude svesna aktivnost usmerena ka motivu unapređenja obrazovanja (delatnost), on se ovde pretvara u niz automatizovanih operacija (traženje papira, rituali kafe i kolača). Na ovom nivou, akteri su „neosetljivi" na kontradikcije jer operacije po svojoj prirodi nisu predmet svesne refleksije aktera, već mehanički odgovor. Druga sličnost koja se izdvaja jeste pristup koji imaju. Obe grupe aktera pokazuju površnost u radu - ne udubljuju se, inspektori samo traže papir, neće da dođu na čas, a v.d. direktorka, dolazi u 11h na posao i odlazi u 14h, a vreme u školi provede u svojoj kancelariji praveći „selfije", a ne sa svojim kolegama baveći se aktuelnim temama u školi. Inspektori prilikom posete „traže kafu", a v.d. direktorka postupa u skladu sa ovim skriptom i inspektore nudi „kolačima".

Konačno, oba elementa se procenjuju kao nekompetentna za obavljanje uloge koju imaju - v.d. je „neuka", „nema pojma o poslu direktora", a inspektori nisu sigurni oko postupanja i „traže i traže" odgovor u pravilniku. Školski akteri imaju dosledan stav otpora i otklona spram obe ove grupe aktera. Drugi važan aspekt ove teme je prepoznata istorijski nagomilana tenzija u odnosu sistema škole i sistema prosvetnih inspektora. Školskim akterima je „muka", „ne mogu da se koncentrišu" pred dolazak inspekcije, a nakon razgovora sa njima, imaju doživljaj da „ne žele više da rade" u sistemu. Pritom, ne veruje se njihovoj usmenoj reči, samo pisanoj „izjavi", to što je neka aktivnost izvedena ne znači ništa, ako ona nije i zapisana. Zapisivanje se nalaže kao mera, pri čemu je traženu količinu zapisivanja nemoguće uskladiti sa dinamikom školskog života. Doduše, zapisivanje je moguće, ali bi to značilo da praksa koju imaju sad vezana za brigu o učenicima bude i drugačijeg oblika (bez udubljivanja i emocija) i smanjena. Za školske aktere ovo nije prihvatljiva opcija. Suočavaju se sa bezizlaznom situacijom u kojoj nijedna od alternativa nije prihvatljiva - ako rade kako misle da je ispravno, to nije dobro i biće im naložene mere, a ako se drže smernica i vode urednu dokumentaciju, onda oni ne rade na način na koji je to za njih smisleno i imaju doživljaj besmisla. Opisane diskurzivne manifestacije kritičnog konflikta i dvostruke veze ukazuju na kvaternarnu kontradikciju sa sistemom prosvetne inspekcije.

6.3.6. „Škola u sigurnim rukama": očuvanje kontinuiteta modela rada

Za razmatranje trenutnog stanja sistema i pozicije Jovana kao direktora tog sistema, nužno je da se vratimo korak unazad i sagledamo kako je došlo do formiranja te pozicije. Stoga ćemo se u prvom segmentu zadržati na formiranju pozicije iz istorijske perspektive. Prelaz člana sistema u novu ulogu posredovan je pravilima sistema, od kojih ćemo posebnu pažnju posvetiti normi „saradnja". Obećana podrška kolektiva biće razmatrana kao resurs kojim sistem kompenzuje izostanak formalne pripreme za poziciju, pri čemu ćemo razmotriti i tenzije u ovom segmentu a kao posledicu višeglasja sistema. Potom ćemo se osvrnuti na viziju škole koja prati dolazak Jovana na poziciju direktora, a koja kako ćemo videti, ima specifičan, restaurativni karakter očekivane promene sistema. Nakon toga, naredni segment posvetićemo bavljenju promenama Jovanove pozicije u podeli rada, specifično time kako koordiniše zaduženja aktera i postupa u situacijama kada dolazi do kršenja pravila. Dodatno, pažnja će biti posvećena odnosima unutar rukovodećeg tima, tj. Između direktora i njegove pomoćnice, s obzirom da se kroz razmatranje njihovog odnosa najjasnije manifestuju tenzije koje prelazak u novu ulogu proizvodi. Konačno, kroz analizu svakodnevnog funkcionisanja direktora nastojaćemo da sagledamo šta u strukturi sistema proizvodi i održava teškoće u njegovom snalaženju, a šta ih kompenzuje.

Konstituisanje nove pozicije: od člana zajednice do rukovodioca sistema

Jovan je najpre u sistemu, u okviru podele rada zauzimao ulogu nastavnika, da bi u aktuelnom istorijskom trenutku funkcionisanja sistema imao ulogu direktora škole, odnosno formalnog rukovodioca sistema. Jovan kao kandidat ispunjavao je oba uslova koja su na nivou sistema identifikovana kao važna pri izboru novog direktora. Prvi uslov ticao se toga da direktor bude neko ko je prethodno bio član kolektiva, ko poznaje sistem i njegove norme, i drugi, da osoba bude „dobar čovek".

> Tako da, mislim da smo mi tu nekako tražili nekoga ko nam je sinonim za školu. Iskreno mislim da niko drugi to nije. On je nekako ko je uvek tu. Ako je, ne znam, zapisnik sa veća, ne znam, Jovan je nekako tu. Ako ste pravi raspored pismenih i kontrolnih, Jovan je tu. Ako je, ne znam, neka frka za ocenu, nekako je uvek tu. Ali ne nametljivo. Nekako jednostavno je tu. (I-PN, Irena)

> I ona [Branka] je to isto rekla, ako si bila na danu škole, ona je isto rekla jednu rečenicu, Jovan je pre svega dobar čovek. I to je ono što negde, koliko god da mu treba veština da se uhoda za mesto direktora, da se oproba i sve, mislim da sve to negde mnogo prevagne da je on dobar čovek i da mnogo vuče da će on uspeti i da se izbori sa tim. (I-RN, Lana)

Važan element Jovanovog dolaska na mesto direktora jeste to da ideja za to nije potekla od njega, već od drugih članova kolektiva. On sam nije bio zainteresovan za kandidaturu, a prilikom iznošenja tog predloga puno se „nećkao". Na ovaj segment vratićemo se kada upoznamo karakteristike prvih dana njegovog funkcionisanja na poziciji direktora.

> Ja sam to u početku bio, ja to nisam hteo, ali na kraju sam to prihvatio. To nije bila moja ideja, to je bila ideja više ljudi, škole, koji su smatrali da ja mogu to da radim. (I-direktor, Jovan)

> Naravno da niko nije hteo. Nismo mi uopšte ti tipovi i to, ali jednostavno, pa ne znam, zato što nema, nema, pa nema dalje, neko mora. On se na početku nećkao, naravno, zato što nije Jovan nije taj tip. Nije on tip karijeriste, ambiciozan, ne, on voli, voli tu svoju učionicu, đake. On je bio omiljeni, sve je to bilo... (I-PN, Vesna)

Branka, bivša direktorka, podržala je izbor Jovana kao novog direktora, što je još jedan od argumenata na kojem će akteri zasnivati opravdanost konstruisanog rešenja za situaciju sa v.d. direktorkom.

> Za vreme Branke, ona je bila godinama direktor, trideset i nešto godina ili, čini mi se, tako, škole. Znači, to je i ona je sama rekla pa nije uvek bilo tako. I ona je rekla jednom prilikom, ja mislim da je to bilo za Dan škole, obratila se i rekla je: „Pa nije uvek bilo tako. Bilo je uspona i padova. Ja kada sam došla učila sam. Ja znam da ćete vi sve naučiti". Obratila se tu Jovanu i Maji, kaže: „Znam da ćete naučiti. Sve se da naučiti, al' od svega je zapravo najvažnije da si dobar čovek"... (I-PN, Una)

> Branka: Bilo me sramota da na aktivu predstavim bivšu direktorku, a sada me više nije sramota. (EB, kancelarija rukovodstva)

Pozicija direktora škole formalno važi za poziciju koja nosi odgovornost - i krivičnu i materijalnu, dok nadoknada za prihvatanje takve odgovornosti nije njoj proporcionalna. U ovom neskladu uočavamo primarnu kontradikciju, smeštenu unutar samog elementa podele rada. Upotrebna vrednost uloge za sistem je visoka jer bez popunjene pozicije direktora delatnost ne može da funkcioniše („neko mora" da bude direktor), dok je njena razmenska vrednost za pojedinca koji je preuzima niska, budući da preuzeta odgovornost premašuje ono što se u zamenu dobija. Otuda

paradoksalan status uloge koja je istovremeno nužna i nepoželjna. Manifestacija ove kontradikcije prisutna je u celokupnoj građi, pri čemu je jedan od ilustrativnijih primera onaj koji se tiče Nininih navoda vezano za bivšu direktorku: „ne bi ni pobegla da je bilo slatko".

> Jovan: jel želiš jednu informaciju ili ne... Ovo kad kažeš za platu...
> Petra: kaži...
> Jovan: ništa nije tajna... Ali čoveče ti imaš veću platu od mene...
> Petra: pa ja imam 10% preko norme... Nisam znala da toliko... Zar nema direktor 30% veću platu...
> Jovan: eto toliko o vrednovanju direktora... A nisi ni jedina... (EB, kancelarija rukovodstva)

Dodatno, Jovan nije „karijerista", on sam nije zainteresovan za poziciju direktora, on tu ulogu prihvata. Međutim, uloga ne podrazumeva samo izvršenje zaduženja predviđenih podelom rada, već sa sobom nosi i usvajanje repertoara ponašanja i simboličkih obeležja koji se za ulogu vezuju. Biti direktor škole znači i izgledati na određeni način. Ilustrativna je zabeležena situacija Jovanovog odlaska na jedan sastanak u opštini:

> Ulazi Jovan.
> Jovan: e odoh...
> Sanja: jesi poneo svesku?
> Maja: jesi poneo ranac?
> Jovan: pa kad nemam drugu torbu...
> Maja: nabavićemo u septembru...
> Jovan izlazi. (EB, kancelarija PP službe)

U ovom slučaju, ranac kao materijalni artefakt sa simboličkom funkcijom označava još jedan nivo potrebe za prilagođavanjem novoj ulozi i stoji u kontrastu sa „rancem", odnosno artefaktima prethodne uloge. Na nesklad ukazuje pomoćnica Maja, što će jedan od važnih elemenata na koji ćemo se vratiti prilikom razmatranja njihovog odnosa. Za sada obratimo pažnju da Maja, osim što ukazuje na nesklad, ona i nudi rešenje „nabavićemo". Pritom, ona koristi prvo lice množine, što predstavlja još jedan indikator teze o dovođenju Jovana na mesto direktora kao kolektivnog projekta zajednice, o čemu će biti više reči u nastavku.

Jovan „ne izgleda" kao direktor, a u kandidaturi ne vidi „lični smisao". Postavlja se stoga pitanje zašto se Jovan kandiduje za ovu poziciju?

Deljeni narativ na nivou kolektiva je da je Jovan to mesto prihvatio zarad „višeg cilja", u čemu i leži razrešenje dileme vezane za to „ko će" preuzeti ulogu direktora. Akteri sistema „ne prihvataju" nametnuto rešenje (v.d. direktorku), već kroz Jovana konstruišu model odbrane svog objekta, ali i drugih elemenata. Jovan je član kolektiva koji istupa u ime kolektiva, kao njihov izabrani predstavnik, kako bi osigurao očuvanje postojećeg modela rada. Njegovo postupanje nije „lično", već je „kolektivno", u njemu je reprezentovan izraz zajedničke brige svih aktera za objekat delatnosti. Prethodno uspostavljeni model, opisan u okviru odeljka koji se odnosio na rad dugogodišnje direktorke Branke, imao je karakteristike poželjnog modela, kako ga vide akteri (a i komplementarno spoljašnjim evaluacijama) i shodno tome javila se težnja ka njegovom očuvanju. Dakle, možemo reći da je „viši cilj", kako smo ga prethodno opisali, u ovom istorijskom trenutku predstavljao objekat

delatnosti sistema, a prethodni model je imao ulogu alatke pomoću koje akteri zamišljaju kako sistem treba da funkcioniše u kriznom periodu i kakav treba da bude ishod nakon kriznog perioda. Odstupanje od datog modela je za aktere „odustajanje" od obrazovnog sistema i njegovo „urušavanje". Obratimo pažnju da akteri ovde prave „skok" od sopstvenog sistema škole, ka sistemu obrazovanja, odnosno u nekom smislu kao da urušavanje jedne škole ima značenje urušavanja sistema. Ukoliko oni „odustanu", svi će odustati. Na neki način, akteri vlastiti način nošenja sa situacijom kao da vide kao model funkcionisanja za druge sisteme.

> Pa baš zašto, znači da ne ide naša škola u sunovrat, znači to nam je negde, znači negde smo osetili odgovornost, pa ako svi budemo odustali, pa našta će ličiti ovaj obrazovni sistem, gde će ići sve ove škole, evo sad svi daju otkaz direktori i to, pa jel treba da nam dođu tako v.d-ete na tu poziciju. Ne, ovo je baš, da kažem, taj viši cilj, kako ja kažem. (I-PN, Maja)

> Istraživač: kako biste vi nekako to formulisali? Prihvatio sam to mesto zarad...
> Jovan: škole. Zarad svih tih ljudi koji rade u školi. Zarad škole, zarad uopšte sistema, društva, uopšte to je... Uopšte nešto urušavanje jedne ustanove kao što je škola. Tako sam ja to posmatrao. (I-direktor, Jovan)

Istorijski, za kolektiv važe dobri međuljudski odnosi posredovani opisanim normama saradnje i zajedništva. Međutim, rekonstrukcija perioda za vreme v.d. direktorke ukazuje na to da su u tom periodu međuljudski odnosi bili posebno snažni, a u onom smislu da se kolektiv držao jedinstveno i da su u tom periodu posebno bili usmereni jedni na druge. Konflikti koji i postoje na nivou kolektiva, privremeno su zanemareni, a napori su bili udruženi radi pružanja otpora prema onome što su doživeli kao pretnju funkcionisanja sistema.

Jedan od važnih indikatora ujedinjenosti ticao se i toga da su na nastavničko veće čija je jedna od tema bila glasanje za izbor novog direktora, došli svi, posebno oni koji su opravdano bili privremeno odsutni sa pozicija.

Ovakvo jedinstvo, odnosno udruživanje protiv zajedničkog „neprijatelja" možemo razumeti prevashodno na osnovu razumevanja istorijskog razvoja sistema, i to specifično čvrstine sistema, a kada su u pitanju i konstruisani objekat na koji je delatnost sistema usmerena, ali i svi elementi koji doprinose reprodukciji objekta. Odnosno, otvoreno je pitanje kakav bi dalji tok razvoja sistema bio u slučaju da elementi sistema nisu postavljeni tako „čvrsto".

Još jedan zanimljiv deo tiče se toga da akteri ovakvo udruživanje vide kao nešto što je opravdalo očekivanja bivše direktorke Branke. To što se akteri i naknadno, nakon odlaska direktorke, osvrću na nju, odnosno svoje aktivnosti interpretiraju u skladu sa tim u kojoj meri bi direktorka bila njima zadovoljna, govori o značaju i uticaju koji je direktorka Branka imala na sistem. Iz istog razloga, za kolektiv je od značaja to što Branka odobrava i izbor Jovana za novog direktora.

> Pa mislim da je to momenat [misli na biranje Jovana] koji nas je ujedinio. (I-PN, Sunčica)

> Bili smo ujedinjeni i u toj situaciji. Nekako nismo se dali. I nismo dozvolili da se promeni nešto što se gradilo godinama. (I-RN, Lana)

> Nas je ujedinilo da kažemo da to nećemo. (I-PN, Lidija)

> Ali jednostavno je... ti sad, kada dođeš u kolektiv koji ne poznaješ, a napadaš nekoga ko je deo tog kolektiva, pritom je to neko ko je omiljen... nama je bilo bitno šta kaže Sanja, šta kaže Jovan, šta kaže bilo ko od nas. I kada ti onda nekako to, pokušaš na bilo koji način da omalovažiš, smanjiš njegovu vrednost, da se taj neko oseća loše za tebe, naravno da ćemo svi negde, koliko god da mi možda međusobno imamo neke nesuglasice, da ćemo tu negde onako biti prilično, da se držimo zajedno i da prosto... jer mi smo to negde videli kao spašavanje i nas i škole i dece.
> (...)
> Ali negde nekako mislim da je zapravo i dobro za nas što se to desilo, jer smo mi tu nekako pokazali i da smo jedinstveni, da možemo da se izborimo i da smo negde nekako opravdali tu Brankinu što je ostavila školu svima nama. (I-PN, Irena)

> Sanja: I onda je došla [misli na nastavnicu Divnu] kad je bilo glasanje... Tad su došle mnoge koleginice... I trudnice, koje su bile na porodiljskom... Stvarno je delovalo da je važno... (NR, kancelarija PP službe)

> Bila je napeta atmosfera kad je bila direktorka. Niko nije tu bio, znaš... da nije bilo te direktorke, pitanje da li bi Jovan bio direktor, da je bilo još dvoje, troje iz kolektiva. Ne zato što su njegovi kvaliteti upitni, daleko od toga, on je sjajan. Ali oni su bili, to je sad kao, mrzimo Vučića, pa ćemo dovesti koga god na vlast. Nekako su se udružili u toj, ono, mržnji, mislim prejaka reč... (I-PN, Emilija)

Prethodno smo već pominjali normu „saradnja" u okviru međuljudskih odnosa. I u ovoj situaciji, očekivano, ona je bila vidljiva. Od svih članova kolektiva dolazi ista poruka - svi ćemo ti pomoći. Podrška koju obećavaju članovi kolektiva nadilazi podršku u značenju koordinacije, odnosno toga da će svi da rade „svoj deo posla" besprekorno, i da u tom smislu neće imati „problema". Članovi kolektiva upućuju poruku kooperacije, to jest, umesto fokusiranja na „svoj deo posla" u raspodeli rada, fokus, odnosno zajednički problem, je na olakšavanju Jovanovog snalaženja u novoj ulozi. Odnosno, akteri sami formulišu spremnost da deluju izvan onoga što njihova pozicija u sistemu formalno podrazumeva. Važno je obratiti pažnju i na to da se poruka podrške artikuliše u tonu srdačnosti - na sistem škole se gleda kao na „porodičnu firmu", a članovi nisu samo kolege, već su kao „porodica" u skladu sa normama saradnje i zajedništva. U nekom smislu, svi članovi kolektiva postaju „pomoćnici" direktora.
Treba napomenuti i da ne postoji očekivanje idealnog funkcionisanja sistema nakon dolaska Jovana na mesto direktora, naprotiv da je moguće da „dođe do nekog problema". Pri čemu, ovde se ne misli samo na tenzije sa susednim sistemima, već i unutar samog sistema. Na primer, da može da bude problem aspekt interne podele rada, to „što neko neće da dežura". U tom smislu, preciznija interpretacija je da su istaknuti članovi kolektiva ti koji aktivno demonstriraju norme saradnje i zajedništva i da zapravo time kompenzuju moguća odstupanja drugih članova.

> On nije znao u šta ulazi. Znaš ipak je to isto, velika odgovornost, ogromna. Al', opet mu mi kažemo: „pa čekaj mi smo tu, naši smo, znači, lako ćemo mi". Znaš, šta je problem, ti meni

kažeš da ja nešto uradim. Nema veze, što ja nisam ništa, ni pomoćnik, ali ako mi kažeš, odradi mi ovo, 'ću ti odradim, ajde i ovo, znaš nekako kao tipa porodična firma. (I-PN, Vesna)

Mi smo mu ponudili svu pomoć. Kad kažemo mi? Pa skoro deset savetnica i ima mnogo kvalitetnih mladih ljudi. Oni su bili uz Jovana. Bile su otvoreno za njega... Šta god je bilo, on je podršku... Uvek možeš da nas zoveš, uvek možeš da nas pitaš. Mi smo tu za sve. I kad dođe do nekog problema, evo tu sam. Ajde da prevaziđemo to što neko neće da dežura. Evo ja ću da dežuram. (I-RN, Svetlana)

Još jedan važan segment razumevanja Jovanovog rukovođenja školom tiče se toga da je on došao „posle oluje". Odnosno, njegovi počeci u ulozi direktora praćeni su najpre izazovom učenja elemenata nove uloge, a potom i bavljenja situacijama koje potiču iz perioda v.d. direktorke. S obzirom na promenu modela rada, kao što je naznačeno u delu koji se odnosio na funkcionisanje sistema za vreme v.d. direktorke, došlo je, između ostalog, do kršenja norme „štitimo leđa jedni drugima" u odnosu sa susednim sistemom roditelja. Direktorka je zasnivala odnose koalicije sa roditeljima učenika i podsticala ih da se obraćaju prosvetnim inspektorima. Posledično, nakon njenog odlaska, dodatni element dinamike školskog života postaju učestale posete prosvetne inspekcije, koje, kako smo videli u istoimenom odeljku, značajno remete svakodnevicu života škole.

Teško je, on je došao tu posle znači takve oluje koja nam je bila, znači od ove v.d. direktorke koja je napravila haos. Haos je napravila svuda u svakom pogledu. Znači, među nama ne toliko, među kolektivom, ali među tim papirima sa inspekcijom. Ja se ne sećam da je nama inspekcija toliko puta bila u školi dok je ona bila i sad posle nje. Jer ona je dala zeleno svetlo roditeljima da mogu da se žale, da ne znam šta već, a da pritom ne pogleda drugu stranu. Znači nastavnik šta ima da kaže, nju to uopšte nije zanimalo. E, i sad to se treba ispraviti. Znači, njegov veliki izazov je prvo sve da dovede na svoje mesto, da bude na pozitivnoj nuli, pa da odatle onda krene. E, to je sad jako veliki problem. (I-PN, Olivera)

Znači, potrebno je malo vremena da se izdigne škola iz te, neke, napaćene situacije u koju je dospela, a zaista je pod vladavinom v.d. direktorke jako propatila... škola i zaposleni... Sve što se godinama gradilo i koliko je škola bila renomirana, na imenu, na glasu, znači, sve se urušilo za tih par meseci... I to je zaista katastrofalno, to je baš strašno... I sada, sadašnji direktor, Jovan, ima jako veliku odgovornost, veliki teret i veliki posao da to sve vrati na nulu, da kažemo jer ono, ono je bilo ispod svih kriterijuma, kad tako moram da kažem. (I-PN, Una)

Sanja - Maji: ja sam juče pričala Jovanu... Da je Mina radila posao kako treba, ovo ne bi bilo... (EB, kancelarija PP službe)

Akteri u intervjuima spontano navode pomenute elemente koji čine „oluju", međutim, moguće je izdvojiti još neke elemente koji bi pripadali ovoj kategoriji. Recimo jedan segment se tiče ostajanja u sistemu onih koji su bili „pristalice" sistema v.d. direktorke, odnosno onih koji nisu „glasali" za Jovana, kao i konflikata do kojih je dolazilo među akterima. Svi ovi segmenti, iako nisu dominantni, i nisu adresirani, ostaju kao izvor tenzija u novoformulisanom sistemu. Drugi aspekt je još manje osvešćen kod aktera, a tiče se idealizovane slike sistema tokom perioda kada je Branka bila direktorka.

Odnosno, čak i ako izuzmemo period v.d. direktorke, funkcionisanje sistema za vreme Branke nije bilo optimalno. Poslednjih godina, u kontekstu niza opisanih kritičnih događaja, čini se dolazi do transformacije sistema, a u onom smislu koji se tiče njegove pasivizacije. Od izuzetno „aktivnog" sistema koji uzima učešće u različitim projektima i snažno teži unapređenju funkcionisanja (zabeležen je jedan navod Branke da je ona želela da škola postane model škola), beležimo izvesnu pasivizaciju sistema. Sistem više ne uzima učešće u projektima, nema novih praksi inovacije u nastavi i stručnog usavršavanja u tom smeru, a i samovrednovanje postaje aktivnost koja je pre usmerena na ispunjenje „forme", odnosno birokratskog zahteva spram njene funkcije u stvarnom unapređenju funkcionisanja sistema. U poslednjim godinama rada Branke kao direktorke, sistem, čini se, živi od „stare slave", odnosno svoj rad zasniva na reprodukciji prethodno utvrđenih dobrih praksi. U tom kontekstu, izazov za Jovana čini upravo i adresiranje ovih aspekata.
Konačno, kada je u pitanju vizija škole kako je Jovan formuliše, vidimo se da ona podrazumeva održavanje uspostavljene tradicije dobre škole. Ovaj aspekt je očekivan i usaglašen sa prethodnim. Još jednom, Jovanovo postupanje nije njegovo samostalno postupanje, već ima značenje očuvanja sistema na nivou kolektiva. U tom smislu, jasno je i da se kao svrha novog sistema zapravo „kopira" svrha ranijeg modela. Prethodno uspostavljen sistem rada je internalizovan, i u tom smislu težnja sistema je obezbeđivanje kontinuiteta takvog funkcionisanja, na osnovu „starih pravila", a s obzirom na to da su ona u prošlosti bila efektivna. Obratimo pažnju da Jovan ne govori samo o objektu, odnosno ishodu, tj. „četvorki" na eksternoj evaluaciji. On pominje i saradnju među članovima kolektiva, odnosno pravilo koje posreduje odnose. U tom smislu, vidimo da postoji razumevanje da je delatnost sistema nužno posredovana, kako socijalno, tako i putem instrumenata. Jovan u opisivanju vizije škole navodi i poštovanje zakona, odnosno odnos sistema sa spoljašnjim sistemima. Ovaj deo proističe upravo iz njegove nove uloge, a koja podrazumeva bavljenje i administrativnim i drugim pitanjima, i u ovom kontekstu nije nam od važnosti. Ključno možemo da primetimo da je Jovanova težnja da delatnost sistema koordiniše na taj način da svi elementi budu usmereni na reprodukciju objekta i generalno modela rada prethodnog sistema.

> Ja sam na sednici nastavničkog veća izložio svoj plan rada. Taj plan je podrazumeo jedan korektan odnos sa svim nastavnicima u školi, poštovanje procedura, poštovanje organa upravljanja, institucija škole... jednostavno poštovanje zakonitosti, poštovanje procedura, dobar odnos sa osobljem škole, učiteljima i nastavnicima, tetkicama, domarima uopšte, i dobro saradnja sa svim nadležnim organima... očuvanje kontinuiteta vrednosti. Mi smo prepoznati kao dobra škola, jednostavno to je trebalo na neki način da se održi... Mi smo ocenjeni kao škola četvorkom, to je nekako trebalo da se održi. (I-direktor, Jovan)

Saradnja i zajedništvo kao posrednici prelaska u novu ulogu direktora

Dolazak Jovana na poziciju bio je praćen obećanjem kolektiva da će oni Jovanu pomoći u obavljanju svoje uloge. Svesrdna podrška, bezuslovno obećanje pomoći od strane svih (često istican aspekt je dolazak kolega sa bolovanja kako bi pružili podršku prilikom glasanja), delovao je podsticajno na Jovana i njegovu kandidaturu. Možemo reći da se njegova odluka o kandidovanju u velikoj meri bazira na doživljaju da je ceo kolektiv iza njega. Podrška kolektiva zapravo deluje kao posredujući mehanizam navikavanja na novu ulogu. Odnosno, prelazak u novu ulogu ne podrazumeva

individualno „savladavanje" posla, već je predviđena da se odvija kroz interakcije posredovane normama, podelom rada i artefaktima koji su se u sistemu istorijski oblikovali.
U aktuelnom funkcionisanju, međutim, stvarno pružanje podrške bilo je drugačije od „obećanog". Naznake da će doći do odstupanja nalaze se u samom „obećanju", odnosno nepreciznosti u definisanju oblika podrške koji će biti pružan. Ne manje važan deo tiče se inicijalnog zanemarivanja dela kolektiva koji je podržavao kandidaturu drugih kandidata. Osvrnućemo se najpre na to kako izgleda podrška koju je dobijao, a zatim ćemo ukazati na tenziju u ovom elementu.

Tokom celokupnog perioda prikupljanja podataka norma saradnje bila je vidljiva. U ovom kontekstu tipične konstrukcije su bile „da li mogu da pomognem", „kako mogu da pomognem", „idem da pomognem Jovanu".

> Vesna: odoh da pomognem Jovanu.
> Vesna izlazi. (EB, kancelarija PP službe)
>
> Ulazi Sanja.
> Sanja: jel mogu nekako da pomognem?
> Maja: ovde Jovana držimo pod kontrolom jer je krenuo već da...
> Sanja: šta se desilo?
> Maja: puno posla i on se onda uznervozi... (EB, kancelarija rukovodstva)

U skladu sa tim je i zabeležen aspekt koji se odnosio na to da je primarno bilo pružiti podršku, čak i kada je ona u konfliktu sa okvirima radnog vremena.

> Sanja: a Violeta je došla samo na slikanje, a ostala je do pola 1... (EB, kancelarija PP službe)

Jovanu su u prvim danima vršenja uloge bili potrebni različiti oblici podrške, i stručna, kada su u pitanju pravila i procedure, ali i tehnička podrška, u smislu preuzimanja zadataka od strane kolega. Recimo, setimo se situacije vezane za zakazivanje Saveta roditelja. Jovanu je bila potrebna pomoć vezano za sam postupak, tj. „ko zakazuje Savet", ali i tehnički, da Sanja „pozove" i dogovori termin.

> Jovan: ko zakazuje Savet roditelja?
> Sanja: pa predsednik Saveta roditelja, on zakazuje, u terminu u kom se dogovara sa školom...
> Maja: on treba da bude inicijator, da pozove školu.
> Jovan: on treba da pozove školu... A ne poziva zato što mora da se reši ovo sa udžbenicima...
> Sanja: Jovane čekaj, mogu ja da pozovem u krajnjem slučaju... (EB, kancelarija PP službe)

U suštini, svaka situacija koja se dešava prvi put, za Jovana je bila nova, i shodno tome on je imao potrebu za konsultacijama. Primera radi, to su bile situacije vezane za izradu godišnjeg plana rada, zatim za formiranje odeljenja, kao i na primer situacija vezana za prijavljivanje za polaganje ispita za licencu direktora škole.

> Jovan - Sanji: Ko to dostavlja? [misli na delove godišnjeg plana rada] (EB, kancelarija PP službe)

Jovan - Sanji: Kako da znam koliko grupa da napravim od ovih učenika?
Sanja: Opet ti kažem, pozovi Branku. (EB, kancelarija PP službe)

Jovan - Sanji: da li Kristina treba da me prijavi za polaganje licence?
Sanja: da. (EB, kancelarija PP službe)

Još neki primeri koji ilustruju potrebu za tehničkom podrškom odnose se na organizovanje zamena za nastavnike i dostavljanje spiska učenika koji ostvaruju pravo na besplatne udžbenike.

Maja: Zamena za treći čas nam treba jer Olivera mora kući...
Sanja: naći ću ja...
Maja: Zamisli... Drugi čas treba da ima... i ja kažem: „treći čas zamena", a ona mi kaže: „ja sam krenula kući"... Kao „Petra mi je uzela odeljenje i ja idem kući." (EB, kancelarija rukovodstva)

Sanja: Jovane, slušaj me... Mi ćemo da rešimo za ove knjige i onda ćemo ujutru da dođemo da rešimo...
Maja: ili večeras... Nikakav problem...
Jovan: a šta je problem?
Sanja: da se ne uznemiravaš...
Jovan: aha...
Maja: ja sam sve razvrstala... Da vidimo ko nije predao i zašto nije predao. (EB, kancelarija rukovodstva)
(...)
Sanja: Znam napamet ove podatke ko je po IOP-u, ko je treće dete... Tad sam shvatila, Bože koliko ja imam tih informacija... Zato što učitelji to nisu uradili kako treba i nisu prijavili za besplatne udžbenike i onda sam ja po nekom sećanju... IOP-e nisu prijavljivali... A onda to treće dete ko treba šta da dobije, to je... Do jedan smo ostale na vezi... (EB, kancelarija rukovodstva)

Direktor je i sam zauzeo poziciju nekoga ko shvata da mora da se osloni na pomoć drugih. U završnom intervjuu, na kraju školske godine, osvrnuo se na to kako mu je bila potrebna pomoć i kako se oslanjao na bliske kolege za podršku.

Nije meni teško bilo da tražim pomoć. Nije meni teško jer, nekako ukoliko zatražim pomoć to znači da sam ili nezainteresovan ili da me ne zanima kako će neke stvari da izgledaju. I tražio sam pomoć i ne znam, osećao sam se, iako to može da izgleda kao neko traži pomoć pa ne zna svoj posao da radi, meni je to izgledalo kao da... Meni je to izgledalo potpuno, onako, logično i sledstveno da to jeste tako da to treba na taj način da se radi jer, je nemoguće posao na neki drugi način.
(...)
Istraživač: Šta vam je nekako pomagalo u toj neizvesnosti? Šta vam je bio neki resurs na koji ste se oslanjali?

> Jovan: Pa, pomoć stručnih službi, pre svega mislim na pedagoško-psihološku službu, PP službu, to je služba na psihologa, pedagoga i na pomoćnika. Zatim, pomoć od onih nastavnika u koje sam imao poverenje, pomoć prethodnog rukovodstva, direktora zamenika, pomoć prethodnog sekretara škole, jednostavno oni su dugo u tom poslu, oni su prošli kroz sve te izazove i mogli su da mi kažu, da me posavetuju kako to treba da se rešava. (I-direktor, Jovan)

Zabeleženo je da je Jovan već u prvim danima radio na izgradnji spoljne mreže podrške, tj. da je „prelazio granice sistema" (eng. boundary crossing) i stupao u kontakt sa drugim direktorima drugih škola. Recimo, kada je bila sporna situacija vezana za novi Pravilnik o ocenjivanju učenika, kao i svi elementi vezani za probni i završni ispit, zabeležene su učestale komunikacije sa direktorima drugih sistema. Odnosno, kada nijedan akter iz sistema ne raspolaže potrebnim znanjem za pristupanje nekoj situaciji, Jovan se oslanja na aktere iz drugih sistema koji se suočavaju sa istom situacijom.

> Jovan ulazi.
> Jovan: jedno pitanje... Jeste da prekidam malo... Što se tiče ocenjivanja iz vladanja, zvao sam direktorku iz X [anonimizovano, ime škole] (EB, kancelarija PP službe)

> Jovan: koga da zovem... Mariju iz X [anonimizovano, ime škole]... A ne mogu svaki dan nju zovem... (EB, kancelarija rukovodstva)

Spoljašnji saradnici u vidu drugih direktora nesumnjivo da jesu važan resurs, no, centar podrške čine ipak resursi na nivou škole, i to pre svega psiholog Sanja, pomoćnik Maja i bivša pomoćnica Dušica. Upečatljivo je jutarnje okupljanje direktora i Sanje, pri čemu bi im se pridruživala i pomoćnica Maja (svake druge nedelje u skladu sa rasporedom nastave koji se rotira) i povremeno neko od nastavnog osoblja. Jutarnje okupljanje, kako je Sanja u jednom trenutku prokomentarisala, „najbolji deo dana" (NR, kancelarija PP službe) organizovano je oko jutarnje kafe pri čemu je gotovo neizostavan deo interakcije „humor". Okupljanje samo po sebi, a posebno kada je prisutna upotreba humora, ima značajnu funkciju u posredovanju održavanja norme zajedništva. Međutim, ova spontano izgrađena rutina ima i značajnu stratešku funkciju, s obzirom da upravo tada dolazi do neprekinute refleksije nad događajima od prethodnog dana i formulacije zadatka za dan koji im predstoji. Jutarnje okupljanje stoga možemo posmatrati kao neformalni artefakt koordinacije, s obzirom da nije propisan formalnom podelom rada, a deluje posredujuće na delatnost.
S obzirom da je prethodno detaljno razmotrena uloga Sanje kada je u pitanju njen odnos sa Jovanom, a u smislu pružanja podrške prilikom vršenja uloge direktora, sada se nećemo na to ponovo osvrtati. Ono što je važno ponovo istraći jeste da se podrška koju je Jovan dobijao od Sanje, nije zasnivala isključivo na stručno-tehničkim aspektima. Gotovo jednako važna bila je i socio-emocionalna podrška i kontinuirano ohrabrivanje u nošenju sa izazovima pozicije.
Neizostavan akter, koji zapravo jedini i formalno ima ulogu podrške direktoru, jeste pomoćnica Maja.

> Imaju potencijal zbog upravo tih nekih njihovih karakternih osobina – neodustajanja. Znači non-stop grebu, non-stop gaze, non-stop vidim danas zvoni dvadeset telefona, zvoni trideset telefona, ovi ih zovu za ovo, ovi ih zovu za ono, neki zovu za nešto drugo, pa neki zovu pa

> nešto treće, pa zove, pa ide, razgovara, rešava. Maja je da kažem tu vrsan asistent, znači baš ono žena na mestu koja takođe vlada situacijom – da li je prijatna il' neprijatna ona ume da se nosi s tim i odlična mu je potpora, odlična mu je podrška ako negde za nešto zaboravi tu je ona da to sve ispravi, pokrije, napomene i onda tako jedno dugo uzajamno dopunjuju i mislim da su odličan tandem. (I-PN, Petar)

Maja je takođe neko ko je „posebno biran", a tako da je „dobar čovek" i da je njen rad usklađen sa direktorom, ali i generalno delatnošću škole. Ni Maja, kao ni Jovan, nije „karijerista", već poziciju prihvata iz osećaja odgovornosti prema „višem cilju". Maja je, kao i Jovan, nastojala da što pre savlada sve aspekte pozicije, a kako bi mogla da bude od pomoći Jovanu. Poput Sanje, ona je neko ko je ostajao preko radnog vremena, i ko je Jovanu pružao i stručnu i tehničku i socio-emocionalnu podršku.

> Istraživač: Kako je došlo do toga da prihvatiš ulogu pomoćnika?
> Maja: Pa zbog tog višeg cilja. Zbog ljudi u samom kolektivu, najviše zbog jedne osobe. A zbog toga i eto zbog svog nekog ličnog osećaja, pa u redu, znači to je zaista u redu i da to ako ljudi imaju poverenje u mene, nije u redu sad, ja kažem, neću, znači da budem sebična u tako nekoj važnoj stvari, pritom smo, da kažem, nagovorili Jovana na tako nešto i sad oni od mene traže, ajde budi ti, ja kažem, e neću sad, ja. Znači, to mi je negde proradilo. (I-PN, Maja)

U sistemu je posebno zanimljiva pozicija bivše pomoćnice Dušice. Naime, Dušica je bila Brankina pomoćnica, i kao takva ima znanje i iskustvo o funkcionisanju sistema. Dušičine aktivnosti u okviru aktuelnog funkcionisanja sistema bile su usklađene sa normom saradnje. Prethodno smo već videli da je podršku u tom smislu pružala i sekretaru Kristini prilikom adaptacije na poziciju, a isti pristup beleži se i kada je u pitanju rad Jovana.

> Kad me tako pozovu... Evo sad oko završnog, malo, malo, pa Jovan napravi spisak pitanja, pa me pozove, ja mu odgovorim. Sad se zezamo ono, svako pitanje po jedan evro, odnosno odgovor. Mislim, okej, tu sam. Rekla sam: „Što se mene tiče, ja sam tu za sve što vam treba, i da vam pomognem, i da vas posavetujem." To sam rekla i Jovanu pre nego što je počela cela ova priča. „Ne očekuj od mene da ću ti odrađivati posao, ali sam tu da ti pripomognem. I da ti pomognem, i da te posavetujem za sve što mogu da te posavetujem."... Ne angažuju me nešto puno, mislim, ne angažuju me uopšte, ako ćemo iskreno. Tako s vremena na vreme što odgovorim prvo na neko pitanje i dam im neki savet i to. Tako da nemam problem. U početku sam imala možda prvih mesec dana, ne bih rekla problem, nego jednostavno, znaš, kad se postavi neko pitanje, a ti znaš odgovor na njega, onda prosto krenem onako da ga odgovaram, i onda posle toga shvatim mislim šta će meni ovo u životu, mislim šta, ok, znam odgovor na pitanje, evo i sad sam na nastavničkom veću, ja sam znala odgovor na sva pitanje, ali jednostavno ne želim da se petljam, jer znaš, sto ljudi, sto ćudi, neko će to da shvati dobronamerno, neko će to da shvati zlonamerno, pa šta će meni posle te priče: „Vidi je, pati za tim." A ne patim...
> (...)
> I ja vidim da on kroz svoj rad provlači mnoge stvari koje smo i Branka i ja radili. Mislim ja ne želim da ih namećem, jer opet kažem, ako me pita, ja mu kažem: „Mi smo to radili tako. Ne

> znači da ti moraš tako." Ali ovaj... Vidim da se on dosta oslanja na taj deo, ali i to razumem. Početak mu je naravno i to je sasvim normalno. Vremenom će on stvoriti svoj sistem, dok se malo uhoda. (I-PN, Dušica)

Iako sama Dušica ne navodi da je tih konsultacija bilo puno, to nije sasvim u skladu sa mojim istraživačkim zapažanjima. Naime, Dušica je često figurirala u razgovoru kao akter na koga će se osloniti prilikom rešavanja nekog pitanja, pri čemu su i zabeležene različite situacije kada su postojale konsultacije. Posebno recimo vezano za sprovođenje završnog ispita i korišćenje JISP-a. Dušica je pružala odgovore na postavljena pitanja, ali bi i sama nekada uzimala proaktivnu ulogu. Recimo, u jednoj situaciji direktor je nastavnicima rekao da napišu nadoknade časova, pri čemu je Dušica sugerisala da se obaveštenje dopuni tako da nastavnicima bude jasno naznačeno „kako da to rade" (EB, kancelarija PP službe).
Konačno, važan izvor podrške direktor nalazi u, sada bivšem članu sistema, direktorki Branki. Branka je Jovanu pružala podršku i u vidu pripreme za poziciju, ali i tokom aktuelnog funkcionisanja.

> Da, to mi je prethodna direktorka sve rekla. „Imaćeš to, obrati pažnju na to, videćeš ovo, susrešćeš se sa ovim, sa ovim, sa ovim, sa ovim." Mislim, ja sam u školi deset godina, znam ja u principu šta me čeka, ali ne znam šta me čeka kao direktor. (I-direktor, Jovan)

Jedna od situacija interakcije Jovana i Branke zabeležena je pred sam kraj školske godine, kada se Jovan konsultovao sa Brankom vezano za završne izveštaje o radu i pripremu planova za narednu godinu.

> Telefonski razgovor između Jovana i Branke.
> Jovan: a šta mi preporučujete za odmor? Da budem makar malo slobodan... Starešinstvo nisam rešio...
> Branka: to moraš pod hitno...
> Jovan: Kad se rade izveštaji i planovi?
> Branka: tokom leta...
> Jovan: za koliko to može da se odradi?
> Branka: za 4-5 dana...
> Jovan: ali to je iskustvo, ne mislim ja da ja mogu za 4-5 dana... Ja ću za 20 dana... Video sam matricu... I onda menjam... Do kad je rok da se uradi 40časovna?
> Branka: Ja sam gledala da bude do 15og... (EB, kancelarija rukovodstva)

Osim Branke, kao resurs aktera, značajno je da skrenemo pažnju i na materijalne artefakte, poput „matrice" za godišnji izveštaj o radu. Bivša pomoćnica Kontinuitet sistema, dakle, ne počiva samo na direktnim konsultacijama sa nosiocima prethodne prakse, već i na posredujućim sredstvima (obrascima, procedurama, prećutnim rešenjima) koji takođe predstavljaju istoriju sistema. Primetimo da i bivša pomoćnica Dušica opaža Jovanova nastojanja da očuva kontinuitet, pa tako primećuje da Jovan „kroz svoj rad provlači mnoge stvari" koje su ona i Branka radile.
Zanimljivo je da je Branka figurirala i kao akter sa kojim se rukovodstvo konsultuje kada su u pitanju suptilne, delikatne situacije, poput prethodno opisane razmene između pomoćnice Maje i jedne

nastavnice tokom jednog nastavničkog veća vezano za način obraćanja pomoćnice. Bivša direktorka je saslušala situaciju i dala sugestije za dalje.

> Branka: pitajte me ako nešto treba.
> Sanja: imam ja onda jedno pitanje. (Sanja prepričava situaciju sa veća) Kako se to rešava?
> Branka: dobro bi bilo da to znate unapred, da imate sugestije od drugih da priča može da ode u tom smeru. Naravno, ne možete uvek znati, ali bilo bi dobro da znate. Jovane, ti moraš da zaštitiš Maju.
> Sanja: šta se sada radi u ovakvim situacijama?
> Branka - Maji: pokušaj se njom nekako da izgladiš sada to. I meni se tako nešto dešavalo ranije, ali ja sam je uvek sekla. (EB, kancelarija rukovodstva)

Međutim, kao što je ranije napomenuto, norma saradnje nije ispoljavana „idealno". Najpre, možemo primetiti da u citatima koji ilustruju datu normu, dominiraju određena imena. To jest, norma saradnje jeste bila vidljiva, Jovan je dobijao podršku svojih saradnika, pri čemu je to u nekom smislu bilo ograničeno na krug „bliskih saradnika" - Sanje, Maje i nekih nastavnika. Dakle, na nivou sistema možemo identifikovati strukturalnu napetost između idealizovane norme saradnje i realne podele rada u kojoj se podrška koncentriše u uskom krugu bliskih saradnika.

> Maja - Sanji: zašto Jovan neće da dođe?
> Maja - Jovanu: Jovane, što si nervozan?
> Sanja - Maji: mislim da je nervozan zato što su mu na početku svi obećavali podršku, a sad nema nikoga. (EB, kancelarija PP službe)

Jovanova frustracija, koju Sanja ovde artikuliše, predstavlja možemo tretirati kao manifestaciju opisane protivrečnosti.
Drugi element obećane podrške kolektiva ticao se nepreciznosti u tome kako dolazi do pružanja podrške Jovanu. Sa jedne strane, akteri se nisu samoinicijativno angažovali u nuđenju pomoći, a sa druge strane, Jovan je imao zadršku da pomoć zatraži. Poziciju Jovana vidimo kao manifestaciju dvostruke veze, s obzirom da sa jedne strane uloga direktora podrazumeva kompetentnost, to jest da je on neko ko „zna svoj posao", dok je on u isto vreme i početnik, što je pozicija koja zahteva kontinuiranu pomoć. U tom smislu i izostanak samoinicijativnog nuđenja pomoći, isti je kao i zadrška da se pomoć traži, to jest, oba ilustruju istu protivrečnost između norme saradnje i implicitnog modela kompetentnog rukovodioca.

> Sanja: Kolektiv će ga ohrabriti ako zatraži pomoć... To što oni ne vide, ne znači da mu ne treba pomoć...(NR, kancelarija PP službe)

> Jovan - Sanji: Kako da znam koliko grupa da napravim od ovih učenika?
> Sanja: Opet ti kažem, pozovi Branku. (EB, kancelarija PP službe)

> Čini mi se Jovan da tu ima zadršku. On inače ima zadršku nešto da pita. Ne znam zašto. Ja njemu kad to kažem, on se ljuti, znači i malo ta njegova lenjost i sve ga u jednom trenutku mu je too much sve, aj sad i ovo, sad i uče. Sanja mu kaže od jutra pozovi Branku pitaj šta

> treba, bila si tu. On je otišao kući i nije pitao. I tako da mi ne znamo obaveze koje su, šta bi trebali i to. (I-PN, Maja)

Zatim, odnos sa akterom na kog nužno mora da se osloni, zbog delova koji se tiču zakonske regulative, je ambivalentan. Kristina sekretar je neko ko, kao što smo videli, ima i sama nesigurnost oko tumačenja određenih delova pravilnika, pri čemu njeno postupanje nekada znači postupanje suprotno normi saradnje, zbog čega dolazi do konflikata. Na primer, upečatljiva je prethodno ilustrovana situacija koja se ticala utvrđivanja toga da li roditelji mogu da dolaze sa advokatima u školu.

Konačno, jedan od izvora tenzije ticao se i toga što je Jovan obećanu podršku čitao u značenju toga da će svaki akter delovati u skladu sa uspostavljenom podelom rada, odnosno postupanjem u skladu sa vlastitom ulogom u sistemu i uspostavljenim normama sistema.

Na primer, zabeležene su situacije kada postupanje nije bilo usklađeno sa normom odgovornosti prema radu. Konkretno, neki od nastavnika nisu se pridržavali postavljenih rokova za dostavljanje određenih informacija.

> Maja: šta nam fali za udžbenike?
> Jovan: ne znam šta nam fali... Treba da se vidi sa Dušicom na koji mejl i u kojoj formi se to šalje ŠU... nemamo ove brojeve.
> Maja: koje?
> Jovan: nemamo brojeve za likovno i muzičko... Zato što imamo ljude koje to ne zanima uopšte... Daćemo...
> Maja: dobro, to za muzičko, to Dušica treba...
> Jovan: nema Dušica, za likovno Tanja nije našla...
> Maja: dobro, ali to se zove i kaže se hitno nam je. Ne može da ona ne zna, a nama je hitno... (EB, kancelarija rukovodstva)

Ili, na primer, već pomenuta situacija sa dežurstvom.

> Maja - Jovanu: kada ona bude tražila zamenu, isključivo da joj se kaže da ona sama organizuje časove. Znači mnogo je bezobrazna. nije prvi put da neće da menja. Kada bude tražila zamenu, moraš da joj kažeš - ja stvarno nemam koga, sama nađi zamenu, možeš da odsustvuješ. Zamisli kaže - ja pošla kući. A treba da ima čas. I ti ćutiš. Pa ne može... Ja sam mogla da joj kažem, ali trebalo je ti da joj kažeš... Treba da imaš čas, ako možeš značilo bi nam da ostaneš treći čas. (EB, kancelarija rukovodstva)

Odstupanje od norme zajedništva zabeleženo je u više navrata, kada je dolazilo do konflikata među nastavnim osobljem. Na primer, ovde bi spadale situacije interakcije između pomoćnice Maje i nastavnice, zatim situacija sa izborom đaka generacije, kao i recimo konflikt između nastavnice Olivere i nastavnice Hane.

Aktivnosti direktora i delatnost sistema

Jovanova vizija sistema škole u budućnosti odgovara stanju sistema iz prošlosti, odnosno funkcionisanju sistema tokom perioda Branke. Cilj Jovanovih aktivnosti je očuvanje objekta, ali ne

kroz transformaciju, već kroz reprodukciju forme delatnosti, odnosno prethodnog modela rada, to jest svih posredujućih sredstava, pravila i podele rada koji su postojali. Kako sam kaže, cilj je: „da zadržim dobre odnose u kolektivu i da zadržim kvalitet" (I-direktor, Jovan). S obzirom da je Jovan „produžena ruka kolektiva", očekivano je da su njegovi ciljevi usklađeni sa kolektivno deljenim motivom, tj. njegove aktivnosti su tu da doprinesu realizaciji kolektivne delatnosti. Formulisana očekivanja od Jovana koja se navode podeljena su u dve široke kategorije - pedagoški i menadžerski zadaci, a koje odgovaraju komponentama sistema delatnosti. Pa tako u okviru pedagoških zadataka imamo očuvanje atmosfere i pohvale za aktere, što odgovara pravilima sistema, potom zadatak pažljivog odabira kadra, što odgovara reprodukciji zajednice, zatim autoritet u okviru podele rada i podrška profesionalnom razvoju kao instrumenti. Svaki od ovih elemenata će u nastavku biti posebno obrađen.
Kada je reč o pravilima koja posreduju međuljudske odnose u kolektivu, iz perspektive nastavnika, važno je da sistem sa Jovanom kao rukovodiocem zadrži ono po čemu je sistem, između ostalog i prepoznatljiv, a to je pravilo koje reguliše prijatnu atmosferu u kolektivu.

> Međuljudsko poverenje mi je negde na prvom mestu, jer ti ako imaš poverenje u svoje kolege i oni u tebe, tu je zagarantovana saradnja, dobra saradnja. Jer ti kad sarađuješ sa nekim kako treba, tu je zagarantovano uspeh. Sve ostalo je promenljiva stvar, sve ostalo je danas ovako, sutra onako. (I-PN, Dušica)

> Da drži taj neki pozitivan duh, atmosferu. Pa i ovo što mi imamo, te izlete, sve to utiče na povezivanje. Meni je to mnogo važno. (I-PN, Maja)

> Pa treba da, ovaj, svakako nastoji da taj međuljudski odnos ostane kvalitetan, da se čuje svačije mišljenje, ali da opet to negde objedini, kako bih Vam rekla, da drži konce u svojim rukama. (I-RN, Julijana)

Deo prijatne atmosfere čine i međusobne pohvale kao vid podrške, što akteri takođe ističu kao praksu koju treba očuvati.

> Ima znači to, pohvaliti i ono... Znaš ono... Dosta tapšanja, mi to volimo, nama to prija, da te zagrli, da ti kaže svaka čast, da te pohvali na veću... koleginica je ovo sjajno uradila... da održiš neko predavanje pa ti na kraju aplaudiraju mi to zaista... Da to neko vidi prepozna i pohvali znači to je sjajna stvar. To je ono bukvalno što ti radiš u odeljenju, samo što sad to radiš za odraslima. Eto to je Branka imala, mislim ja se stalno vraćam, 20 godina uspešnog rada... (I-RN, Svetlana)

Na nivou zajednice, a opet u funkciji očuvanja kvaliteta, važno je nastaviti sa primenom i pravila koje se odnosi na odabir kadra. To jest da novi zaposleni budu pojedinci koji se uklapaju u sistem, i koji će u tom smislu doprinositi reprodukciji objekta. Na ovaj način, obezbeđuje se da kolektiv ostane koherentan.

> Nastavni kadar koji dolazi, mora da bude pažljivo biran. Da bi se održao kvalitet na tom nivou na kom jeste, to bi trebalo i te kako voditi računa. (I-RN, Lana)

Kada je u pitanju podela rada, ističe se važnost toga da Jovan kao direktor bude autoritet za ostatak kolektiva.

> Granice moraju da postoje i da ga tako svi i gledaju. I na taj način tim svojim stavom, izdavanjem jasnih instrukcija i naloga, podelom zaduženja (I-PN, Una)

> Pa mislim da ljudi sebi mnogo daju za pravo i da hoće da prekorače nek svoja ovlašćenja u smislu ne da ih prekorače nego neće da rade neke stvari i onda će da idu linijom manjeg otpora i možda zato što je to sad to ljuba oni će da se bude, u fazonu ja to neću ili tako možda za sad imaju tako neki pristup i u tom smislu mora samo čvršće da se drže te uzde. Znači mora da se zna ko tu izdaje naređenja i šta je njihovo šta je njegovo da se samo prosto ta granica ne prelazi (I-PN, Una)

> Treba da budeš, mislim kao i mi nastavnici negde, da si autoritet, ali da nisi, ono, babaroga. (I-PN, Irena)

> Negde čini da bi direktor tako negde trebao da bude, u tom smislu da se prosto zna šta ti je posao, ali da nisi u grču. (I-PN, Olivera)

Posebno je važan deo koji se odnosi na „vraćanje" u upotrebu instrumenata koji su ranije, kada je škola bila na vrhuncu razvoja kvaliteta, bili korišćeni. U pitanju su različite prakse profesionalnog usavršavanja, poput organizovanja uglednih časova i predavanja, a koje posledično doprinose razvoju kvaliteta nastavne prakse. Kako akteri to vide, nužno je da direktor koordiniše i podstiče ovakve prakse, s obzirom da se one neće samoinicijativno realizovati. Kako jedna nastavnica to slikovito ilustruje „Kad ti dam kontrolni da radiš odradićeš ga, kad ti ga ne dam što bi ga radio.".

> Bilo bi dobro da se taj pedagoški kolegijum sastavi, da taj pedagoški kolegijum radi, mada naravno mora da postoji i neka radna grupa jer se lakše nešto odrade neki predlozi u nekoj radnoj grupi. I, uh, mislim tipa, pa onda na pedagoškom kolegijumu se ti predlozi još, što kažu i to što je odrađeno da na razmatranje. (I-PN, Sunčica)

> Onda je dobro ti ugledni časovi da se drže, da se to organizuje. Ovaj, neko... neko, ovaj, uh, što kažu neka ta predavanja na nivou veća, baš ono nastavničkog veća... Za nastavnike, i koja se odnose na neke novine, jer znam imali smo ranije, pa ne znam, pomoćnica direktora Dušica spremi neku prezentaciju i onda nam to... (I-PN, Milica)

> Mora da se i nove kolege što više uvode u rad, znači da se starije kolege aktiviraju kao što smo radili kod Branke sad, ovaj, poslednjih par godina, ovaj, da se opet održe neki ugledni časovi da prisustvuju mlađi... Kad ti dam kontrolni da radiš odradićeš ga, kad ti ga ne dam što bi ga radio. (I-RN, Julijana)

> Da oni [misli se na druge škole] dođu kod nas pa vide kako mi radimo, pa te vannastavne aktivnost i saradnje, to treba održati, to treba održati. (I-RN, Svetlana)

Umesto donekle mehaničkog uspostavljanja elemenata u funkcionisanju sistema, akteri adresiraju i pitanje ličnog smisla. To jest, iz ugla aktera, i sam Jovan mora svoju ulogu u reprodukciji objekta da doživljava kao smislenu. Tek takvo poklapanje omogućava agensnost koja „vuče" druge elemente sistema. Ovakva napomena izdvaja se po uzoru na Branku, čiji snažan lični smisao akteri retrospektivno prepoznaju („Branka je uživala u tome"). Pritom, indikativno je da se od direktora očekuje agensnost specifičnog tipa, ne transformativna agensnost u smislu raskida sa postojećim okvirom, već agensnost koja je u službi restauracije, tj. energično „vučenje" sistema (nazad) ka njegovoj idealizovanoj formi.

> Vesna: važno je da se on oseća dobro na toj poziciji...
> Nevena: tako je, Branka je uživala u tome. (NR, kancelarija PP službe)

> Nešto mora da se promeni. Znači, ta pasivnost neka u koju smo upali zapravo. To je ono i za nastavu... Znači, možeš ti pasivno da sediš, da insistiraš na nekom autoritetu, da kažeš „E, ako ti nešto nije jasno, dođi na dopunsku nastavu", ali isto tako možeš i da se upustiš, da kažem, da te voda nosi, da se upustiš u sve to i da na takav način izvlačiš najbolje iz dece. Tako i mi - mora i rukovodstvo da se upusti u to nešto da bismo izvlačili od zaposlenih ono što je najbolje. (I-PN, Una)

Sumirajući prethodno navedeno, jasno je da je pedagoški cilj za Jovana očuvanje objekta, odnosno reprodukcija prethodnog modela, ili „gajenje tradicije".

> Mi smo dostigli taj, da kažem, neki četvrti nivo. Ali nije najteže dostići, nego ostati na tom nivou. To je, da kažem, izazov. Kao ono, ako držiš dijetu, smršaš, ali šta ćemo posle. E, upravo to. Znači, gajenje te kulture, gajenje te naše tradicije. (I-RN, Svetlana)

Dakle, uzimajući u obzir sve navedeno možemo uočiti zanimljivu specifičnost očekivane promene sistema. Naime, dok je tipično da dalji razvoj sistema prati ekspanzivnu transformaciju, u kom na nivou kolektiva postoji konceptualizacija novog, proširenog objekta, u okviru ovog sistema očekuje se nekakva restaurativna transformacija, to jeste ponovno uspostavljanje forme delatnosti iz perioda kada je sistem bilo na svom „vrhuncu". Vizija budućnosti je, paradoksalno, slika prošlosti.
Osvrnimo se još i na set zadataka za Jovana kao novog direktora, a za koje bismo mogli reći da pripadaju „menadžerskom" delu uloge direktora. Iz ovog domena, akteri recimo navode zadatke privlačenja učenika, kao i renoviranje škole.

> Pa, ono što, što je bitno za ovu školu jeste marketing. Dal ćemo imati dovoljan broj đaka, jer ovde sad ima dosta škola oko nas, a nema novih naselja, nema novih zgrada da se gradi i tako dalje. Tako da tu će sad trebati da se pokaže to neko umeće, marketinško, upravljačko, kako god, da se privuku deca. To je jedna stvar. Druga stvar, da se ova škola malo dovede u red, da se renovira, jer to je nešto što je potrebno. Ali tu sad, tu treba malo da se on eksponira, verovatno da ide tamo malo da sedi po školskoj upravi, po znači svim tim nekim organizacijama gde treba da se pojavi, da bude med i mleko kod svakog, da bi mogao da iskamči nešto što je važno za školu. (I-PN, Olivera)

> Mislim da je škola onako poprilično... ostavlja jedan, ne mogu da kažem ružan utisak, ali onako jedan utisak neke stare, oronule škole i škole koje onako... mislim mi postižemo mnogo lepe rezultate, mislim u završnim ispitima tako, čim svi nekako znaju za nas, ali nekako naša škola ne odaje, njen fizički izgled nekako je potpuno suprotan onome što mi radimo i čime se bavimo i što postižemo. Tako da bih ja volela da se to, na primer promeni... (I-PN, Irena)

U različitim citatima, mogli smo primetiti upotrebu slične konstrukcije „kao što smo radili kod Branke", „to je Branka imala" i slično. Dakle, suprotno tezi bivše pomoćnice direktora da „ne postoji recept" (I-PN, Dušica), čini se da on, barem na nivou kolektivnih očekivanja, postoji. „Recept", odnosno očuvanje objekta podrazumeva reprodukciju prethodnog modela rada. Za novog direktora to znači da njegov rad treba da bude istovetan načinu rada bivše direktorke. Osvrćući se na obrađen deo, mogli smo da vidimo da je teza o reprodukciji elemenata koji čine sistem usklađena, to jest da ona odgovara rezonu kako Jovana, tako i ostatka kolektiva.

Međutim, uz ogradu da se radi o viziji, odnosno „idealnoj slici" škole u budućnosti, važno je da istaknemo nekoliko segmenata. Prvi se svakako tiče toga da reprodukcija modela rada o kom govori Jovan i o kom govore drugi akteri nije reprodukcija modela iz neposredne prošlosti, već modela kakav je postojao kada je škola bila na vrhuncu svog razvoja.

Drugi element odnosi se na razmatranje objekta koji je utvrđen u aktuelnom funkcionisanju sistema i objekta sadržanog u viziji. Naime, objekat vizije širi je u obimu, tj. pored obezbeđivanja dobrobiti učenika podrazumeva i praćenje i unapređenje rada. Podsetimo se, dobrobit učenika kao motiv sistema postojao je i tokom perioda Branke. Razlog tome je, kao što smo videli, Sanja, koja je i tada bila nosilac ovog aspekta objekta. Međutim, s obzirom na jaku figuru tadašnje direktorke Branke i jakog ličnog smisla koji je ona videla u delatnosti, imali smo prisutnost i drugih elemenata a koji su se odnosili na praćenje i unapređenje kvaliteta rada. Sa promenom širih društvenih okolnosti, kod Branke dolazi do slabljenja ličnog smisla i ona se povlači iz dominantne pozicije. U datim okolnostima, Sanja nastavlja svoj rad, a koji, zbog slabljenja vidljivosti Branke, postaje vidljiviji, i sistem se stabilizuje oko užeg objekta, odnosno brige o dobrobiti učenika. Ustanovljen motiv dobrobiti učenika u aktuelnom funkcionisanju možemo interpretirati spram teškoća sa kojima se Jovan suočavao, a kada je u pitanju preuzimanje zadataka direktora. Odnosno, situacija u sistemu naliči onoj koja je bila prisutna u poslednjim godinama rada direktorke Branke. S obzirom da Jovan nije u toj meri vidljiv kao rukovodilac delatnosti, dominiraju one aktivnosti koje „nameće" Sanja, a koje se tiču obezbeđivanja dobrobiti učenika. Dakle, pretpostavka je da je za transformisanje objekta, pored njegove (re)konceptualizovanosti i prihvaćenosti od strane kolektiva, potrebno da direktor „ovlada" kompetencijama pedagoškog liderstva, i da poput Branke razvije snažan doživljaj ličnog smisla vezano za rad škole. Ono što ostaje kao otvorena dilema tiče se toga da je do transformacije objekta istorijski posledica izmenjenih širih društvenih okolnosti, te se sada postavlja pitanje kako je moguće obezbediti novu transformaciju, a imajući na umu da su okolnosti nepromenjene, odnosno, pitanje je da li i kako unutrašnji resursi sistema mogu kompenzovati izostanak spoljašnjeg podsticaja.

U segmentu koji se odnosi na prikaz identifikovanih protivrečnosti u svakodnevnom funkcionisanju Jovana kao direktora, osvrnućemo se na njegove aktivnosti koje bi trebalo da doprinose proizvodnji objekta.

Od kolege do direktora - upravljanje zaduženjima aktera sistema i koordinacija rukovodećeg tima

Novom direktoru školski akteri obraćaju se sa „Jovane", preko nadimaka, na način koji je istovetan obraćanju koje su imali prema njemu dok je bio „jedan od njih". Bivšoj direktorki, prema retrospektivnim izveštajima, svi su se obraćali kroz persiranje. Čak i sada, o njoj govore persirajući joj.

> Znači, svi smo Jovana prvo upoznali kao kolegu, a posle sada i neku drugu dimenziju shvatamo njegovu. Ali mislim da nije tu problem sad da li mu neko persira ili ne. Važno je da ga uvažavaju... Zauzeće on svoj stav. Onda možda i počnu da mu persiraju. (I-PN, Una)

U ovom segmentu teksta bavićemo promenom Jovanove pozicije u podeli rada i time kako izgleda aspekt koji se tiče njegovog delegiranja i upravljanja koordinisanim delanjem u sistemu.

Život škole karakterišu, između ostalog, i različite nejasne situacije, koje se potencijalno dešavaju prvi put, i gde je moguće zamisliti različite oblike postupanja. Neke od tih situacija su organizovanje priredbe u kontekstu gubitka koleginice i odluka o dodeljivanju materijalnih nastavnih resursa. Kada se o radi o priredbi, sa jedne strane, postoji unapred određen plan i dogovor oko njene realizacije. Sa druge strane, kontekst, tj. gubitak koleginice, upućuje na razmatranje potencijalne revizije datog plana. Načelno, imajući na umu tužne okolnosti, doneta je odluka o otkazivanju priredbe. Međutim, na jednom nastavničkom veću, došlo je do polemike, odnosno, postali su vidljivi glasovi onih aktera koji na drugačiji način gledaju na pomenutu dilemu vezano za organizovanje priredbe. U nizu različitih mogućih scenarija razrešavanja ove situacije, možemo primetiti da se direktor Jovan odlučio za „demokratski pristup", tj. glasanje.

> Ali mislim da, Jovan je onako demokratski orijentisan. Mene je iznenadio za nastavničko veće kad smo razgovarali o priredbi. Bio je dogovor da nema priredbe, tako smo i napravili program. Onda se javila učiteljica koja je rekla da treba slaviti život. Okej, može. Onda smo potpuno izmenili koncept. Ja sam trebala naravno da učestvujem u organizaciji, ali moja procena je bila da Nušićeva autobiografija nije primerna tome, tako da sam ja izašla sa dramskom iz toga. On je dozvolio da se to izglasa. (I-PN, Emilija)

Još jedna situacija koju ćemo pomenuti odnosi se na donošenje odluke o raspodeli materijalnih nastavnih resursa. Naime, od strane Opštine, školi su dodeljene dve „pametne" table. Direktor je imao dilemu oko toga kome da dodeli pomenute resurse i nekoliko dana se vodi polemika oko toga kojim kriterijom treba da se vode. Pomoćnica ostaje pri stavu da je smisleno da se odluče za neki kriterijum, dok se direktor na kraju odlučuje za princip slučajnosti. Direktor je organizovao tombolu i kriterijum sreće je odlučio ko će dobiti „pametnu" tablu (EB, zbornica).
Potom, obratimo pažnju na situacije kada je potrebno korigovati rad nekog aktera. Dakle, radi se o situacijama kada postoji neko pravilo u sistemu, recimo poput toga da nastavnik ne kasni na čas ili da kao vid dodatne potpore nastavnog procesa koristi tablu na sistematičan način, pri čemu dolazi do kršenja datog pravila.

> Maja telefonskim putem kontaktira nastavnicu Ljilju: Ljiljo, jel imaš čas, deca su na hodniku, samo da proverim da li je sve ok... Aha, stigla si, dobro... (EB, kancelarija rukovodstva)

Maja: meni više neprijatno da joj govorim da piše na tabli uredno... Ja kad uđem, ja ne mogu da pohvatam... A već sam joj dva puta rekla, da mora da bude lepo napisano naslov, sve, da deca mogu... I ona opet isto piše... I onda se deca žale na to... Kažu: „mi ništa ne znamo, ni šta učimo"... Baš je strašno...
Jovan: haotično... (EB, kancelarija PP službe)

Nastavnici su dužni da do određenog roka dostave spisak udžbenika i materijala koji će biti korišćeni u narednoj školskoj godini. Dati spiskovi pošto budu odobreni na Savetu roditelja i Školskom odboru, bivaju postavljeni na sajt škole kako bi informacije bile na transparentan način dostupne roditeljima učenika. Isečak u nastavku ilustruje situaciju između jednog nastavnika koji nije dostavio ažuriran spisak za svoj predmet i direktora.

Milan: E ko uređuje ovaj sajt za knjige... Pošto ovi moji nešto su gledali i tamo nešto nisu napisali...
Jovan: koji tvoji?
Milan: Ranka i Marko. Za peti, sedmi i osmi... Treba da se upiše da bude i konstruktorski komplet...
Jovan: verovatno nisam dobio... Verovatno nije napisano u onom kad ste predavali...
Milan: jel to može da se promeni? Ko to uređuje?
Jovan: to mora da prođe Savet roditelja, ne može tek tako naknadno da se ubacuje... Niti sme. Jer je to bilo na nastavničkom veću, taj konstruktorski komplet nije pročitan na nastavničkom veću niti sam ja dobio to na papiru.
Milan: i šta sam ja dao za ovu godinu?
Maja: šesti...
Jovan: a ovo ostalo je iskopirano od prošle godine...
Milan: i tu ne piše tu?
Jovan: sve što je bilo prošle godine, samo je kopirano.
Milan: ne znam ko je gledao...
Jovan: pa razumem, ali ne može naknadno... I to je poslato Školskoj upravi bez toga...
Milan: da... Će kupimo... Makaze...
Jovan: može da se kaže deci da kupe to...
Milan: može...
Maja: ili da im odmah uzmemo po 3 hiljade (smeh)?
Milan: kažite vi njima, interna odluka škole 19 hiljada za svakog. (EB, kancelarija rukovodstva)

Promena vertikalne pozicije direktora u podeli rada - od nastavnika ka subjektu sistema, ima svoju posledicu u promeni i na vertikalnoj ravni, odnosno u pogledu raspodele moći i autoriteta. Sa novom ulogom rukovodioca sistema, otvara se pitanje zadatka koji se odnosi na koordinaciju aktera u podeli rada. Primeri sa početka ilustruju pristup koji direktor zauzima. Naime, umesto praktikovanja autoriteta i uspostavljanja sebe kao jedinog donosioca odluka, Jovan se opredeljuje za korišćenje „glasanja" kao alatke za distribuciju agensnosti na ceo kolektiv. Obratimo pažnju da je ovakvo njegovo postupanje u kontrastu sa očekivanjima kolektiva da direktor bude „autoritet", te da neke

od njih „čudi" ovakav pristup. Ostaje otvoreno pitanje daljeg razvoja ove prakse, a u smislu toga da li se radi o činu postepene transformacije modela uloge (od autoritarnog ka autoritativnom) ili se radi o „privremenom" režimu funkcionisanja u periodu dok se direktor još uvek navikava na novu poziciju.

Ne manje važan aspekt ovde odnosi se na postupanje direktora kada dođe do odstupanja od zaduženja, a u smislu kršenja nekog pravila sistema. Dodajmo primerima koji su već navedeni još neke. Ilustrativne su na primer situacije koje smo opisali kada recimo jedna nastavnica ne prihvata držanje zamene časa, gde rukovodstvo ostaje sa reakcijom frustracije na kršenje norme kolegijalnosti, ali nemaju nikakvu ponašajnu reakciju korekcije kao odgovor. Slično tome, kada se setimo situacije razmene između pomoćnice i jedne nastavnice tokom veća, iako dolazi do kršenja norme zajedništva, primetimo da je odsutna reakcija direktora. Takođe, kada je u pitanju situacija konflikta između nastavnika vezano za izbor đaka generacije, mogli smo da primetimo da i tada izostaje reakcija direktora. Navedena pravila predstavljaju neka od karakterističnih pravila sistema, a opisane situacije upućuju nas na to da ona u aktuelnom sistemu funkcionisanja nisu uvek „na snazi". Izostanak konfrontacije direktora može se interpretirati kao pokušaj očuvanja privida zajedništva, međutim, dugoročno izbegavanje bavljenja ovim elementima može imati negativne posledice po razvoj sistema. Naime, izostanak aktivnosti direktora kojim bi on „opomenuo" aktere i podsetio na pravilo, zapravo može da vodi tome da data pravila izgube svoju funkciju medijatora, odnosno da ona kao element više ne usmeravaju aktivnosti aktera u sistemu. Dodatno, s obzirom da konflikti mogu ukazivati na kontradikcije u strukturi sistema, izostanak bavljenja njima može voditi stagnaciji razvoja sistema. Analiza aktuelnog funkcionisanja usmerava nas da obratimo pažnju na aktivnosti drugih aktera u situacijama kršenja normi. Konkretno, možemo primetiti značajnu ulogu pomoćnice Maje i Sanje. Oba ova aktera, naizmenično, deluju korektivno u slučaju identifikovanja odstupanja od normi. U tom smislu, makar privremeno, pomenute norme i dalje imaju, odnosno zadržavaju svoju posredujuću ulogu, s obzirom da njihovo održavanje dolazi od ova dva aktera. Primetimo takođe da je ovakvo postupanje suprotstavljeno tezi sa početka i težnjom aktera da reprodukuju ranije uspostavljenu formu rada.

S obzirom da Jovanova nova uloga u sistemu podrazumeva da formalno ima i pomoćnika, u ovom delu posvetićemo se i sagledavanju njihovog odnosa.

Odnosi aktera rukovodećeg tima

Nakon „oluje" stabilizacija sistema sprovedena je kroz modelovanje rešenja „Jovan za direktora". Pored toga, bilo je vrlo važno „odabrati" i odgovarajućeg pomoćnika, kao Jovanovog formalno najbližeg saradnika. Na nivou kolektiva, deljeni narativ koji se tiče percepcije odnosa između Jovana i Maje kao ključnih aktera u poduhvatu stabilizacije sistema dosledno je pozitivan. Za ovaj dvojac važi da su „odličan tandem", „super tim" i postoji „vera" u njih - model rešenja je „dobar", a imajući u vidu predikcije daljeg razvoja sistema. Njihove aktivnosti vide se kao međusobno komplementarne i smislene u kontekstu čitavog sistema delatnosti, odnosno funkcionalne za postizanje očekivanog ishoda.

> Maja je da kažem tu vrsan asistent, znači baš ono žena na mestu koja takođe vlada situacijom – da li je prijatna il' neprijatna ona ume da se nosi s tim i odlična mu je potpora, odlična mu

> je podrška ako negde za nešto zaboravi tu je ona da to sve ispravi, pokrije, napomene i onda tako jedno drugo uzajamno dopunjuju i mislim da su odličan tandem. (I-PN, Petar)

> ...i neću da-da ne pomenem Maja. Mislim da se sjajno snašla u svojoj novoj ulozi. Čak perfektno. I baš mi je drago što je nju odabrao, mislim da će biti super tim. (I-PN, Una)

> Verujem u Maju, verujem u Sanju, verujem u Jovana. Oni su mi super tandem. (I-PN, Vesna)

Međutim, iako na eksplicitnom nivou akteri govore o Jovanu i Maji kao „super tandemu", obratimo još jednom pažnju na elemente iz prvog citata - ako Jovan „negde nešto zaboravi, ona to sve ispravi, pokrije". Isto tako i deo citata: ona „vlada situacijom - da li je prijatna ili neprijatna". U naznačenim delovima možemo videti naznake semena tenzije u odnosu između Jovana i Maje, na nivou raspodele zaduženja - Maja „pokriva" upravo ono što Jovan izbegava, a to je praktikovanje autoriteta i s njim povezanu neprijatnost. Još jednom je važno istaći da tenzija u odnosu Maje i Jovana nije bila vidljiva na nivou kolektiva. Međutim, zahvaljujući poziciji poverenja koju sam tokom vremena izgradila sa rukovodstvom škole i PP službom, ona meni jeste bila dostupna.
Jovan, u završnom intervjuu, reflektujući nad odnosom između njih, iako svestan toga da su meni kao istraživaču konflikti među njima bili vidljivi, zadržava pozitivan odnos prema saradnji sa pomoćnicom, ističući njene kompetencije. U citatu ispod možemo primetiti da izostaju diskurzivni markeri konflikta. Naime Jovan artikuliše podršku, „ogromnu pomoć" je dobijao od Maje kako kaže, pri čemu to ne uokvirava na negativan način ili u kontekstu manjka njegovih kompetencija, već pozitivno, „ona je prava osoba za taj posao".

> Ja mislim da se ona jako dobro snašla na mestu pomoćnika, mislim da je ona prava osoba za taj posao. Ona ima strpljenje, ima znanje, želi da radi, ume da radi, ume da se fokusira staložena je, stabilna je, ogromnu pomoć sam imao od nje. Znači to je stvarno prava osoba na pravom mestu. (I-direktor, Jovan)

Događaji o kojima akteri svedoče su isti, ali značenja koja im pridaju su drugačija. Pozitivno uokvirena podrška od strane Jovana, iz Majine pozicije je opterećujuća, ona ima doživljaj da je ona „morala sve da drži u svojim rukama". Majine refleksije u završnom intervjuu, kako to citat u nastavku ilustruje stoje u kontrastu sa Jovanovim.

> Imali smo otvoren razgovor i ja sam upravo rekla to da moramo da funkcionišemo kao tim i moraju određene stvari da se stave na mesto, znači da se zna ko šta radi i ja imam utisak da sam ja ovih meseci bila direktor, a on bio moj pomoćnik ili možda ni čak pomoćnik, što iskreno sam to rekla i zaista sam to mislila.
> (...)
> Morala sve da držim u svojim rukama, nisam mogla da se oslonim na njega. (I-PN, Maja)

Kada Maja kaže „moraju određene stvari da se stave na mesto, znači da se zna ko šta radi", ona zapravo govori o ključnom elementu izvora tenzije, a to je podela rada. Ona koristi snažnu metaforu inverzije uloga - „ona je bila direktor, a on njen pomoćnik" koju interpretiramo kao diskurzivni marker kritičnog konflikta. Obratimo pažnju na to koliko je snažno emotivno obojeno njeno iskustvo da

metafora putem inverzije uloga nije bila dovoljna da ga opiše, već ima potrebu da ga još više radikalizuje - „on je bio moj pomoćnik, ili možda čak ni pomoćnik". U nastavku teksta biće data razrada elemenata koji su nagomilavanjem gradili tenziju u odnosu između Jovana i Maje.

Osvrnimo se na početku kratko na Majinu poziciju. Maja u sistemu ima ulogu pomoćnika, koja u skladu sa zakonom (ZOSOV, 2017, član 129) posreduje ostvarivanje Jovanovih aktivnosti. Osim što ima ulogu pomoćnika direktora, ona je istovremeno angažovana i u nastavi. I upravo ta dvostruka priroda njenih zadataka u nekim trenucima je bila izazovna za balansiranje, s obzirom da obe njene uloge - i uloga pomoćnika i uloga nastavnika, traže isti resurs tj. vreme. Recimo, dešavalo se da njihov zajednički rad na nekom zadatku mora da se prekine zato što Maja ima nastavu. Ili recimo, neka situacija koja je vezana za njenu ulogu kao pomoćnice traži da ona bude u školi prepodne, a mora da dođe i u popodnevnu smenu zbog nastave. U ovakvim situacijama Maja bi ispoljavala frustriranost zato što „mora na čas", a njen posao kao pomoćnice nije završen, što možemo interpretirati kao kritični konflikt kao indikator sekundarne kontradikcije između podele rada i pravila. Tenziju u ovom domenu Maja je i osvestila i ispoljavala i postojao je dogovor oko efikasnijeg uređenja njenih časova za narednu godinu, a kako njene različite uloge ne bi bile u konfliktu. Shodno tome, ovaj deo nam sada nije u fokusu. Međutim, važno je primetiti, s obzirom na to kako i citat u nastavku ilustruje, da se radi o načinu na koji je sistem uređen, a koji doprinosi proizvodnji ove teškoće u funkcionisanju specifično kad je u pitanju pozicija pomoćnika direktora.

> Maja je recimo sad malo u nezgodnoj situaciji, i ja je to potpuno razumem, jer sam ja bila to. Ja sam u početku bila samo pomoćnik, jer sam bila 100%. Onda kada je ono počelo smanjivanje pedagoga, psihologa, pa prvo se krenulo od pomoćnika, pa onda pedagog i psiholog, znaš... E onda su mene skinuli sa pomoćnika, odnosno ne mene, nego sve škole, pa sam prešla na 50. Pa sam posle toga kad sam prešla na 50, trebalo da budem 50% u nastavi, 50% dole. I sećam se tada, tada je pokojna Vera bila psiholog. Ona je često znala da me pita: „Mali, kako se nosiš?" Jer ti treba da si gore jedno, a ovde da si drugo. I pritom treba da te dve stvari nikad ne spojiš. Znači, ne možeš se u učionici ponašati kao pomoćnik direktora i ne možeš se u kancelariji ponašati kao nastavnik. I tako da su mi te njene reči stalno odzvanjale u glavi, i u principu jeste teško. (I-PN, Dušica)

Vratimo se sada na ono što jesu bili elementi tenzije u odnosu između Jovana i Maje. Podsetimo se, „svi su obećali" Jovanu podršku. Shodno tome, on se na to obećanje u svom radu i oslanja. Međutim, u situaciji kada on podršku traži, Maja to interpretira kao odsustvo samostalnosti i nesigurnost, i indirektno odbija („hoću, ali šta je tebi problem?") da pruži podršku, vraćajući Jovanu da je to njegov posao.

> Jovan: ne znam ni šta da je pitam... Evo ti kao pomoćnik direktora, ako hoćeš, jel možeš da pozoveš Mariju iz X [anonimizovano, ime škole]?
> Maja: a što je tebi problem da pozoveš? Mislim hoću, nego šta je tebi problem? Neprijatno ti je što je zoveš više puta?
> Jovan: nema veze, ja ću. (EB, kancelarija rukovodstva)

Znaci Majine frustracije povodom toga što Jovan nije samostalan bili su na različite načine prisutni u njihovim razmenama, nekada više, nekada manje eksplicitno. Na primer, od manje eksplicitnih napomena, upadljiva je bila njena konstrukcija „to možeš i sam" koju je upotrebljavala u ovom kontekstu. Citat u nastavku ilustruje deo njihove razmene tokom unošenja podataka za učenike uoči završnog ispita.

> Jovan: da uđeš u „Moja srednja škola"...
> Maja: dobro...
> Jovan: i da vidimo ko je...
> Maja: dobro, to možeš i sam...
> Jovan: dobro. (EB, kancelarija rukovodstva)

Nakon razmene kojoj sam prisustvovala, sa Majom sam imala kratak osvrt na tu situaciju. U razgovoru sa mnom ona daje potvrdu moje interpretacije i koristi snažno nabijene emotivne konstrukcije „ne mogu da izdržim", „uključena sam ne 100%, nego...", a koji nas upućuju na to u kojoj meri je ova situacija za nju izazovna (pri čemu je tek deo bio ispoljen u interakciji sa Jovanom). Maja se u ovakvim situacijama suočava sa neprihvatljivim alternativama - ako mu pomogne (kao što je obećano), ona reprodukuje njegovu nesamostalnost i dodatno opterećuje sebe (zato što radi i njegov i svoj posao). Sa druge strane i odbijanje je problematično zato što krši normu saradnje, odnosno podrške koja je obećana, a i rizikuje smetnje u radu sistema.

> Maja: mislim da ne grešim, da mora ovako... On je toliko nesiguran, neke obične stvari ne može... Evo ne može da uđe u „Moja srednja škola" i da proveri podatke... Ajmo da uđemo, ajmo ovo, znači ništa sam... Uključena sam ne 100%... Nego proveravam njegovo i onda i svoje... Inače ne vredi... Ne mogu da izdržim ovo... (NR, kancelarija PP službe)

Podsetimo se, Jovanova „nesamostalnost" i delegiranje zadataka bilo je prisutno i u odnosu sa psihologom škole, Sanjom, pri čemu je tenzija oko ovog aspekta poremećaja skripta bila maskirana Sanjinim prihvatanjem zadataka koji odstupaju od njene uloge. Maja, za razliku od Sanje, pruža otpor. Njena pozicija jeste da je nužno da Jovan izgradi sigurnost i samostalnost i da je potrebno da ga na to aktivno upućuje, nasuprot tome da ga od datog aspekta uloge u nekom smislu štiti, a preuzimanjem njegovih zadataka.
U kontekstu teme traženja podrške od Maje, za nju je bio izvor frustracija i to što bi Jovan, nakon što bi zatražio informaciju od nje, posle toga i od drugih aktera tražio odgovor na dato pitanje. Iz Majine perspektive, izvor frustracije nastaje zato što ona dati čin interpretira kao odsustvo poverenja u nju, odnosno njenu ulogu pomoćnika. Sa druge strane, iz Jovanovog ugla, dati čin nije rukovođen odsustvom poverenja u ulogu Maje, već dominaciju preuzima njegova nesigurnost vezano za bilo koji zadatak iz uloge direktora i bojazan od moguće greške. Radi upravljanja rizicima, on konstruiše alat koji podrazumeva višestruke provere. Recimo, kada je u pitanju situacija vezana za ocenjivanje vladanja, Jovan je sa više aktera proveravao kada se vrši ocenjivanje. On se konsultovao sa pomoćnicom, ali i sa drugim akterima.

> Jovan: ocenjuje se vladanje u toku godine?
> Maja: da, sad na tromesečju treba jedna ocena. (EB, sednica nastavničkog veća)

Slično potrebi da proverava informaciju sa više aktera, Jovan razvija mehanizam koji ga upućuje da i on sam vrši brojne provere. Iz ugla Maje, pored „nesamostalnosti", Jovan ovim postupcima pokazuje i „nesigurnost". Maja, kao i za „nesamostalnost", upotrebljava isti mehanizam i pruža otpor nesigurnosti i upućuje ga na efikasnost („bezveze trošiš vreme... samo stavi... i završio si...") . Za Jovana, takva poruka znači odsustvo podrške i izostanak razumevanja izazovnosti pozicije u kojoj se nalazi. Naredni citat ilustruje deo njihove razmene koji se ticao pravljenja rasporeda učenika za izborni predmet.

> Jovan: ok, onda ćemo ovako...
> Maja: šta hoćeš da uradiš?
> (Jovan ne odgovara, nastavlja da radi na računaru)
> Maja: mislim da bezveze trošiš vreme... Samo stavi program i gotovo, završio si... Odštampaj to i ajmo drugi zadatak... (EB, kancelarija rukovodstva)

Jovan na poziciju dolazi tri meseca pred kraj školske godine. Načelno, školski život je dinamičan, ali kraj školske godine važi za posebno stresan period zbog završnog ispita. Dodatno, podsetimo se konteksta i dolaska Jovana na poziciju nakon „oluje" i brojnih inspekcija do kojih dolazi u ta tri meseca. Pored „redovnih" izazova koje život škole nosi, postojali su i oni „vanredni", poput gubitka koleginice. S obzirom da je su za Jovana sve aktivnosti u kojima treba da se angažuje nove i nepoznate, prvi meseci rukovodeće pozicije za njega su bili izrazito stresni. Jovan je u tom kontekstu preplavljen zadacima, pri čemu je izvršavanje nekih povezano sa izvršavanjem drugih. Maja ovaj aspekt Jovanovog ponašanja interpretira kao „zaglavljenost" i dosledno reaguje otporom i upućuje ga na efikasnost. Recimo, citat ispod ilustruje „zaglavljenost" vezano za rešavanje zadatka udžbenici, a koji su povezani sa zadatkom organizovanja i održavanja Saveta roditelja.

> Jovan - Maji: šta ima?
> Maja: evo čitam ovo što si prosledio...
> Jesi juče završio ovo za udžbenike? Jesi poslao?
> Jovan: nisam, rok je do 19og...
> Maja: pa dobro, ali juče smo počeli, ako smo počeli treba da završimo i da pošaljemo to...
> Jovan: zato što nije pročitano na Savetu roditelja...
> Maja: ali ti si meni juče rekao sve škole su poslale, samo mi nismo poslali...
> Jovan: tačno, zato što mi nismo završili Savet roditelja... I to treba neko da zakaže...
> Maja: daj da proverim sa fazama dole... Ko bi trebalo to da zna, da li je to rešeno?
> Jovan: ne znam ja za to... Meni niko to nije... Ja ne znam za faze...
> Maja: jel znaš da je bio požar dole?
> Jovan: znam.
> Maja: pa jel znaš da li je to rešeno, da li može da se uključi klima?
> Jovan: ne znam, mogu da pitam domara... (EB, kancelarija rukovodstva)

U situaciji preplavljenosti (recimo, simultano su aktivni zadaci udžbenici, zakazivanje Saveta roditelja i regulisanje tehničkih aspekata, kao u citatu iznad), jedna od strategija na koju se Jovan odlučuje jeste da zadatke koje procenjuje kao periferne ostavi po strani. Sa druge strane, za Maju, pošto su to zadaci

koji su jednostavniji, koji se mogu lako i brzo rešiti, i u čijem rešavanju se shodno tome i treba angažovati. Recimo, jedna takva situacija ticala se kontaktiranja vrtića radi dobijanja informacije o broju dece koja će doći na događaj „Prolećni karneval" u organizaciji škole. Za Jovana, „ima 100 važnijih stvari" i ovo je zadatak koji treba da bude na kraju liste prioriteta. Dakle, između njih se javljao nesklad u tretiranju zadataka koji su bitni, a nisu hitni.

> Maja: E ajde da vidimo za Prolećni karneval...
> Jovan: kome?
> Maja: pa vrtićima... Treba im broj dece...
> Jovan: ima 100 važnijih stvari od prolećnog karnevala... Ionako ne stižemo ništa da uradimo...
> Maja: dobro, ovo je minut...
> Jovan: evo ti (uzmiče se od računara)
> Maja: sa kog si slao?
> Jovan: ja ne znam više koliko... (kreće da gleda papire na stolu)
> Maja: nemoj to... (smeh)...
> Jovan: gde se okrenem papiri...
> Maja: to je moja tašna (svi se smeju)... Sa kog si slao vrtićima...
> Jovan: sa službenog... Ne, Majo, ne sa tog, nemoj da se ponašaš kao bivša direktorka...
> Maja: pa ne mogu kad me zbunjuješ... Jao... (EB, kancelarija rukovodstva)

Alternativno, Jovan bi se sam predomislio oko izvršavanja nekog od „sitnijih zadataka", što bi kod Maje predstavljalo dodatan izvor frustracije, s obzirom na njegove kontradiktorne poruke, tj. da li pristupaju bavljenju datim zadatkom ili ne. Recimo, jedna od takvih ticala se promene prezimena roditelja učenika koji polaže završni ispit.

> Jovan: koga ima Sunčica, nekog roditelja koji treba da se promeni?
> Maja: malopre si rekao ne... A sad pitaš ko-šta... Jel treba da pitam ili ne?
> Jovan: postoji informacija da treba da se menja...
> Maja: da, ali danas je poslednji dan, ukoliko treba treba danas da se to... Ja sam htela da idem do Sunčice, ali ti si rekao da je to nemoguće, i onda sam ja odustala.
> Jovan: šta, jel mama promenila prezime?
> Maja: da.
> Jovan: moram da pitam da li može...
> Maja: odoh ja onda do Sunčice da uzmem podatke, u slučaju da može da imam... (EB, kancelarija rukovodstva)

Potom, kako ćemo videti u nastavku, Jovanu jeste početak i navikavanje na ulogu bilo izazovno, ali iz ugla Maje, to je bila napetost koja se nije smanjivala. Ono što je kod Maje dovodilo do dodatnog nivoa tenzije odnosilo se na to što je Jovan bio vidljivo napet kontinuirano.

> Mi drugačije pristupamo. Ja naglašavam tu pozitivnu atmosferu, pozitivan stav i sve može da se reši, a ne volim taj negativan stav i to me mnogo blokira, stvara mi nezadovoljstvo i stalno neki nemir. (I-PN, Maja)

Maja: ali on to tako pravi tenziju da ja ne mogu... Ako tako nastavi ja uopšte više neću da dolazim, doći ću u svoju smenu popodne i to je to...
(...)
Maja: svakodnevno stiže nešto novo... A on to ne voli... Voli da mu je sve poznato, a ne može tako... Svakog dana bude nešto novo, neka nova situacija, a to njega iznervira... (NR, kancelarija PP službe)

Jovanovo ispoljavanje napetosti vezano je za napetost koju doživljava a kada je u pitanju percepcija odnosa između zadataka koje ima, i sopstvene kompetentnosti da datim zadacima pristupi. Dosledno, ovakvoj „nesigurnosti" Maja pruža otpor. S obzirom da ispravno kodira poreklo njegove napetosti, a koja je za nju neprihvatljiva, ona pruža otpor i njegovoj napetosti („ne volim negativan stav", „on pravi tenziju").
Povremeno bi od nekih aktera iz okruženja dolazila poruka o Jovanovoj neadekvatnosti za datu poziciju. U ovom trenutku nije nam u fokusu tenzija sa spoljašnjim sistemom, već ono kakve posledice takva poruka ima na „unutrašnjost" sistema. Recimo, u jednoj takvoj situaciji, do školskih aktera došla je informacija da je član Saveta roditelja imao neprimeren komentar vezano za izbor direktora, to jest da je on samo „formalno postavljen". Upečatljivo je to što sam Jovan datu poruku čuje u kontekstu sopstvene nesigurnosti oko preuzete pozicije i kao da se u nekoj meri usaglašava sa datom tezom i sopstvenom „privremenom" postavkom.

Sanja - Jovanu: Ovaj kao X [anonimizovano, prezime člana Saveta roditelja] je rekao kako si ti formalno postavljen. (EB, kancelarija PP službe)

Jovan: a šta kaže ja sam privremeno postavljen?
Sanja: formalno... Ti bi to voleo... (EB, kancelarija PP službe)

Jovan: jesi pitala do kad je to formalno?
Sanja: nisam, do zauvek... (EB, kancelarija PP službe)

Jovan: privremeno postavljen...
Sanja: nije privremeno, nego formalno... (smeh) uhvatio se za reč privremeno...
Jovan: oni misle sad ću ja da čupam kosu...
Sanja: jel ti čuješ Selena kako je on čuo reč privremeno?
Jovan: što je babi milo to joj se i snilo...
Sanja: a triput ga ispravljam...
Jovan: kako bi to bilo dobro...
Sanja: ne bi bilo dobro... (EB, kancelarija PP službe)

Neretko, dolazilo bi do konflikta između Jovana i Maje. Recimo, citat ispod ilustruje način na koji se konflikt diskurzivno izvodi. Situacija je banalna, treba da zakažu termin održavanja veća, ali predmet njihove razmene nije manifestno zakazivanje veća, predmet je upravo Jovanovo snalaženje u ulozi direktora, odnosno nesigurnost kako je Maja vidi. U interakciji zapažamo prvo ključni deo kada Maja upotrebljava ironiju „ne zna direktor... ništa, onda nećemo imati veća i to je to". Obratimo

pažnju da je ironija usmerena upravo na ulogu u podeli rada - direktor je rukovodilac i on, kao takav, mora da zna, odnosno on donosi odluku. Jovan kao da prihvata tu poziciju - „tačno, ne znam". Podsetimo se upečatljivog Majinog komentara sa početka gde ona koristi metaforu inverzije uloga kojom ukazuje na tenziju u podeli rada - „ja sam bila direktor, on je bio pomoćnik". U daljem odvijanju interakcije, vidimo kako Maja koristi i agresivnost „ajde ćuti", pri čemu o intenzivnosti konflikta govori i to što u ovom segmentu možemo primetiti i kritični konflikt kod Maje („nije mi dobro", „ne vuci me za jezik"). Na kraju imamo konstrukciju koja podrazumeva ironiju u kombinaciji sa agresivnosti „poenta je da se ne nađe".

Maja: ajde da završimo ovo što smo počeli...
Jovan: ja ne znam kad da stavim...
Maja: ništa, onda nećemo, ne zna direktor...
Jovan: tačno, ne znam...
Maja: i onda nećemo imati veća i to je to...
Ostavićemo prazno... Veća znak pitanja...
Jovan: ja kad kažem, kasnimo, kasnimo, ne možemo da stignemo - stići ćemo. Evo i omašili smo...
Maja: e nemoj da me vučeš za jezik...
Jovan: kaži...
Maja: neću da budem nepristojna.
Jovan: kažem da ne možemo da stignemo...
Maja: ajde ćuti malo Jovane, nije mi dobro...
Jovan: ne znam gde mi je mejl...
Sanja: a što ti je važan taj mejl?
Jovan: kako što mi je važan... Obuka za supervizore i predsednika školske komisije...
Sanja: pa dobro ukucaj to u telu mejla i izaći će ti.
Jovan: pa šta da ukucam?
Sanja: supervizor.
Maja: poenta je da se ne nađe... Ako nađe, onda neće imati problem, a ovako... Malopre kalendar aktivnosti... Pa samo u pretraživaču ukucaš i odmah ti izađe... Ne mogu da nađem, ne mogu da nađem... Ja sela, ukucala, izađe i svako ima pristup kalendaru aktivnosti... On traži na portalu... Evo sad ovo...
Sanja: sedi ovde...
Maja: jel ima negde prostora za mene... Molim te.
Sanja: evo ceo taj sto slobodan za tebe.
Maja: samo mali kutak...
Sanja: ne, veliki kutak... (EB, kancelarija rukovodstva)

U citatu iznad vidimo i primer onoga o čemu je prethodno bilo reči, a što se odnosi na ulogu Sanje. Kada je u pitanju suočavanje sa teškoćom koju Jovan iznosi, vidimo kako je njena reakcija u kontrastu sa Majinom - ona ga upućuje na rešenje problema („ukucaj u telu mejla"). Sanja takođe ima važnu ulogu i spram Maje, i sam kraj citata ilustruje normu zajedništva. Upečatljivo je kako Maja od Sanje traži „mali kutak", a Sanja odgovara davanjem „velikog". Upravo ovo poravnavanje i naglašavanje od

strane Sanje, možemo interpretirati ne samo iz ugla saradnje, već i kao pokazatelj značaja uloge koju je Sanja imala u posredovanju rada rukovodećeg tima.
Slično bilo kojoj drugoj situaciji koja zaokuplja pažnju aktera i njihove potrebe da međusobno to podele, i sada, kada je Majin konflikt i kritični konflikt u odnosu sa Jovanom prisutan, ona ga deli sa Sanjom i nastavnicom Vesnom koja je takođe bliska rukovodećem timu. U citatu ispod možemo videti kako i Sanja i Vesna reaguju na Majin distres i nastoje da joj pruže podršku.

> Maja: ne, završili smo... Ja kažem: „završili smo", a on meni kao, „ne, ima i za prvi", ja kažem: „gde je to"... On meni, „ma ne znaš ti to, to ti samo zagorčavaju život"... Ja kažem: „pa daj mi da vidim šta treba"... Od svega pravi problem i onda sam izašla i pustila ga... To je samo jedna stvar, ja kažem: „daj da to završimo"... „Ne", on meni, „ne znaš ti to"...
> Sanja: hoćeš da uđem sa električnom strujom...
> Vesna: da ga prodrmaš malo... (EB, kancelarija PP službe)

Nadalje, čini se da drugu veliku grupu izvora frustracije za Maju čine aspekti prema kojima Jovan ne postupa u skladu sa njenim očekivanjima vezano za (ne)praktikovanje autoriteta prilikom podele zaduženja, kao i prilikom kršenja nekih normi sistema. Podsetimo se ilustracije koja se odnosi na odbijanje dežurstva kod jedne nastavnice.

> Maja - Jovanu: kada ona bude tražila zamenu, isključivo da joj se kaže da ona sama organizuje časove. Znači mnogo je bezobrazna. nije prvi put da neće da menja. Kada bude tražila zamenu, moraš da joj kažeš - ja stvarno nemam koga, sama nađi zamenu, možeš da odsustvuješ. Zamisli kaže - ja pošla kući. A treba da ima čas. I ti ćutiš. Pa ne može... Ja sam mogla da joj kažem, ali trebalo je ti da joj kažeš... Treba da imaš čas, ako možeš značilo bi nam da ostaneš treći čas. (EB, kancelarija rukovodstva)

Iako akteri nisu eksplicitno govorili o situaciji sa veća kao dodatnom izvoru frustracija, čini se da za Maju ona to jeste bila. Naime, izostanak reakcije zaštite Maje od strane Jovana tokom veća, kada jedna nastavnica iznosi optužbu vezanu za mobing od strane Maje, možemo interpretirati kao postupanje koje nije u skladu sa normom zajedništva. Dodatno, Majina tenzija može biti povećana time što je bivša direktorka Branka, kao izvor autoriteta, komentarišući datu situaciju takođe pozvala na normu zajedništva.
Posebnu grupu tenzija činile su situacije oko prenošenja informacija. Naime, slično kao što smo imali kod analize motiva sistema normu koja se ticala razmenjivanja informacija o učenicima i upućenosti svih aktera na sve učenike, tako i ovde imamo konstruisanu normu koja se odnosi na kontinuirane razmene između direktora i pomoćnice. To je još jedan od mehanizama koji je preuzet iz bivšeg modela, s obzirom da smo ranije upoznali intenzitet upućenosti bivše direktorke na svoju pomoćnicu, „kao da je član porodice". Oko postojanja norme postoji zajednička saglasnost, međutim, Jovan nekada ne vrši prenos informacija uvremenjeno, a što možemo interpretirati kao posledicu preplavljenosti obavezama. Sa druge strane, to kod Maje izaziva frustraciju. Maja propust ne tumači kao posledicu Jovanove preplavljenosti, nego kao selekciju, kao da Jovan „bira" koje informacije će joj proslediti, što uzimamo kao indikator ugrožene norme poverenja među njima.

Jovan: Treba da obavestimo učitelje četvrtog razreda šta sa ovom decom sutra koja ne idu na ekskurziju... Koju poruku da puste roditeljima. To je prva stvar. Posle moram da zovem Saru da joj kažem da nastavi da radi šta radi. Dalje. Pričao sam juče sa Klarom...
Maja: selektivno mi informacije... I to me baš ljuti... Posle ću ti reći, ali biraš informacije koje ćeš da mi daš i to je počelo jako da mi smeta... Sinoć smo se čuli i izdvojila sam vreme i jel ima nešto novo i ti meni nema ništa. Ne znam kako ovo izgleda, ali malo mi smeta... Zapravo ne smeta mi malo, mnogo mi smeta. Ne volim tako usput da čujem informacije...
Jovan: hoćeš zvanično...
Maja: hoću...
Jovan: hoćeš odmah posle pola sata da te zovem nakon što završim razgovor sa Klarom...
Maja: pa ne... Ali kao ovo sa Sarom nije važno, a važno je zato što meni nekad dođe neko u kancelariju i pita me... Ja ovako stojim, ne znam šta da kažem, nisam upućena u situaciju, i ja ne želim da ispadam neozbiljna... Zato što nemam neke informacije koje mi se ne prosleđuju... To je isto bilo kada je bilo za izlete... Jedno vreme, drugo vreme... Ja moram da imam tu informaciju...
Jovan: tačno...
Maja: da li je 7 ili 8, ja ne znam šta da mu kažem...
Jovan: a šta ja da mu kažem? I ja mu ništa nisam rekao... Da sam mu rekao, ja bih ti rekao... (EB, kancelarija rukovodstva)

Obratimo pažnju na istaknute markere koji upućuju na tenziju u ovoj interakciji. Jovan Maji postavlja pitanje da li želi da joj „zvanično" saopštava informacije. S obzirom da njihov odnos nema samo elemente poslovnog odnosa, već ima i karakteristike prijateljske relacije, ovakvo vraćanje na poslovni odnos tumačimo kao znak konflikta. Na isti način, kada Jovan pita Maju „da li hoćeš da te zovem pola sata nakon što završim razgovor" zapravo pokušava da joj kaže u kojoj meri je za njega izazov upravljanje različitim poslovima.

Jovan: ja nekako Majo jako ne želim da ti prenesem sve informacije...
Maja: ne shvatam šta kažeš...
Sanja: ironičan je... Jao da sad dođe ova inspektorka da nas vidi...
Jovan: jel znaš Majo koliko me je juče zaokupio taj ugovor?
Sanja: dobro, stani Jovane...
Maja: i šta sam ja rekla... Ako nisi siguran, stopiraj... Tvoj je potpis, nemoj dozvoliti da te uvuku u nešto u šta nisi siguran... (EB, kancelarija rukovodstva)

Iz Majine perspektive, njena pozicija zahteva da ona bude upoznata sa svim relevantnim informacijama. Ona je pomoćnik direktora i nju „ljudi pitaju", odnosno ona mora da zna. Suprotno tome, kada ne zna, ona je kao „mutava", odnosno to vidi kao neispunjavanje zadataka koje njena uloga podrazumeva.

Maja: eto ovako on meni prenosi informacije... I zato sam se juče baš naljutila... Nešto što je i za mene važno, on to tako... On obradi i onda prenese ili ne... Ali uglavnom ne prenosi... (NR, kancelarija PP službe)

Maja: jesam preterala?
Sanja: nisi...
Maja: ali kad moram da kažem, ja dođem na posao, kao mutava... Ljudi me nešto pitaju, a ja šta pohvatam u prolazu, ne može tako...
Sanja: a čuli ste se sinoć?
Maja: da... (EB, kancelarija PP službe)

Kulminaciju ovakvih situacija predstavlja trenutak kada Jovan ne samo da ne stiže da prenese informacije, nego ih sada svesno i ne prenosi, u skladu sa prethodno iznetom sumnjom Maje da on „bira" koje informacije će joj preneti. Narušavanje poverenje tada nije samo potencijalna opasnost, nego se percipira kao realnost. U citatu ispod možemo videti ilustraciju Majine reakcije na opaženi gubitak poverenja. Naime, ukoliko nema poverenja među njima, to znači da „neko naš nije naš" i da u tom smislu bilo šta što je vezano za susedne sisteme mora biti izrečeno u pozitivnom tonu („super je bilo na seminaru... svašta smo naučili").

Maja: ti si zvao nju ili ona tebe?
Jovan: čuli smo se
Maja: neko naš nije naš...
Dobro dobro, nama informacija para vredi...
E bilo super juče na seminaru, znaš kako je bilo dobro... Svašta smo naučili...
(...)
Maja - Sanji: još ja kažem: „bila sam juče sa Jovanom, ruku bih dala da se nije čuo"... (EB, kancelarija PP službe)

Još jedan izvor tenzije u odnosu, tiče se situacije kada je Jovan Maju uporedio sa v.d. direktorkom. Ovakav čin Jovanov tumačimo kao izraz napetosti zbog preplavljenosti obavezama i deo kulminacije konflikta među njima. Međutim, s obzirom na značenje koje pomen v.d. direktorke ima, Maja je ovo doživela povređujuće. Ovakva situacija zabeležena je samo jednom.

Sanja: A šta je bilo?
Maja: Jovan... Pravi problem bez problema... Reagujem kad me direktno napada... Samo da ti kažem da me je uporedio sa Minom, baš me je... I neću sa njim da komuniciram privatno...
Sanja: neka, to je zdrava reakcija... (EB, kancelarija PP službe)

Jedan specifičan aspekt koji je takođe bio izvor frustracije odnosio se na Jovanovo oslanjanje na pomoć Dušice, bivšeg pomoćnika. Ovo je bila vrlo zanimljiva situacija s obzirom da je Dušica, zbog pozicije u sistemu imala znanje o funkcionisanju sistema, a i spremnost da im pruži podršku. Jovan se itekako oslanjao na ovaj vid podrške, dok je za Maju on imao elemente ambivalentnosti. Iako je cenila podršku, iz njenog ugla, ona je bila previše zastupljena. U citatima ispod mogu se uočiti indikatori Majine teze o prekomernoj zastupljenosti oslanjanja na Dušicu: „nemoj stalno Dušicu", „šta će ti Dušica", „hoću sama".

Jovan: Pošto je rok do 20og, oni možda još nisu otvorili...
Maja: nemoguće... A da pozoveš nekog da pitaš?

Jovan: Dušicu.
Maja: direktora nekog. Nemoj stalno Dušicu... Dušicu... Šta Dušica sad zna... Ona ne zna sad zašto nemaš pristup... Moraš nekog direktora da pozoveš da pitaš da li imaju pristup, šta se dešava... (EB, kancelarija rukovodstva)

Jovan: hoćeš da pozoveš Dušicu da vidiš da ne radimo nešto nepotrebno?
Maja: hoću prvo ja sama da vidim...
Jovan: ovo što smo juče gledali...
Maja: ako se ne budem snašla, ok. Ali ja hoću sama to da odradim... Nema potrebe nekog da pitam... (EB, kancelarija rukovodstva)

Sanja: a šta ga uznemirava? Udžbenici?
Maja: da... I ne možemo da nađemo tu karticu. On hoće da zove Dušicu, a ja mu ne dam... Moramo da se snađemo, ne može stalno Dušicu da zove... (EB, kancelarija PP službe)

Kao i ranije, kada tenzija istrajava, kontradikcija postaje vidljivija. Recimo, u primeru ispod imamo diskurzivni marker ironije („idem ja onda kući, pošto sam ovde višak") kao indikator date kontradikcije.

Jovan: jel ima Dušica čas?
Vesna: ima, sad sam videla, ne moram uopšte da gledam...
Maja: šta će ti Dušica?
Jovan: treba mi...
Maja: idem ja onda kući, pošto sam ovde višak (smeh)... (EB, kancelarija rukovodstva)

Iz Majine perspektive, oslanjanje na Dušičinu podršku predstavlja pokazatelj prethodno problematizovane Jovanove nesigurnosti, a dodatno, otklon prihvatanju podrške potiče iz toga što Maja ima doživljaj da se podrška pruža sa zadrškom.

Jeste to prenošenje iskustva, ali uvek je sa nekom zadrškom. Malo tu da li sad onako neka sujeta nešto. Ali primetila sam tako, ovaj. Čini mi se da je moglo to malo da bude otvorenije sve. Da u određenim situacijama oni nas navedu. Znate sad treba to, to, to. Jer mi stvarno ne znamo u određenim situacijama šta bi trebalo unapred. Nekako sam očekivala ono da bude otvorenije u smislu, pazite to, to, to. Ali dobro. Sve je okej. Kada ja pitam zaista ne mogu da kažem. Uvek mi kaže šta, kako. (I-PN, Maja)

O tome u kojoj meri je konflikt između Jovana i Maje ostao skriven od ostatka kolektiva, govori i to da Dušica tek donekle ima uvid u to da njeno posredovanje dovodi do tenzija između Maje i Jovana.

Jovan napravi spisak pitanja, pa me pozove... Ali vidim Maja je skroz u drugoj priči, ona ide onim principom: „Ako sama radim, ja ću da naučim. Ako mi neko pomaže, neću.". (I-PN, Dušica)

Na Majin otpor, Jovan je imao različite reakcije. Nekada su one bile manje, a nekada više intenzivne. Najintenzivniji oblik povratne reakcije Jovana mogli bismo interpretirati njegovo ćutanje, odnosno izostanak deljenja informacija. Međutim, Jovan je nekada nastojao i da ublaži tenzije među njima, kako to naredni citat ilustruje.

> Maja - Sanji: pa pita me Jovan pre neki dan - da li mi se dopada da budem pomoćnik...
> Jovan: ja ti se divim... Ti si trebala da budeš direktor, a ja da budem potrčko...
> Maja: baš ti hvala, znači ja sam trenutno potrčko...
> Jovan: ne, ja da budem potrčko... Ne razumemo se... (EB, kancelarija PP službe)

I na kraju, u završnom intervjuu i ovaj deo svoj postupanja vidi kao grešku.

> To je moja greška. Znači, iz ovog ugla, kad je sve to prošlo, vidim da sam ja grešio. Ja sam imao poverenje u Maju, ja stvarno mislim da ona je u školi najbolja osoba za mesto pomoćnika, ali nekako hteo sam da budem sigurniji da je to prava stvar koju radim. I zato sam ja kontaktirao i Dušicu, a ne zato što nisam imao poverenje, nego da bi to bilo to. Znači da ne bi odlazio iz škole sa brigom i da li je sve ok. A ispadalo je, odnosno sad je ispalo iz ovog ugla da je to stvarno bilo sve kako treba. (I-direktor, Jovan)

Međutim, značajniji vid regulacije tenzija u odnosu dolazio je od Sanje, koja je (spontano) uzimala ulogu medijatora. Osećajući odgovornost za Jovana i to što je došao na to mesto, a potom i za uklapanje Maje, Sanja je imala puno značajnih aktivnosti koje su bile usmerene na regulaciju odnosa. S obzirom da je Sanja Maju procenjivala kao aktera kod kog postoji veća šansa napuštanja pozicije u odnosu na Jovana, čini se da je shodno tome usmerava i svoje aktivnosti, da sačuva Maju. Međutim, drugi deo ovoga čini to što i Sanja doživljava da je ono što dolazi od strane Maje smisleno. I ona želi da Jovan izgradi lični smisao i da se navikne na poziciju direktora.

> Jovan: ja sam imao malo više od 8...
> Sanja: 8 i par meseci...
> Jovan: zamalo da... Da je bilo malo pre ne bih mogao da konkurišem...
> Sanja: sačekalo te je Jovane...
> Maja: sve se namestilo...
> Sanja: još samo ti da se namestiš... (EB, kancelarija PP službe)

> Sanja: idem samo da dam podršku Maji...
> Vesna: Jovane stvarno... Previše je nervozan, sreća pa nije svaki dan, stvarno to treba da se izdrži... (EB, kancelarija PP službe)

Međutim, Sanja nije dosledno „na Majinoj strani". Ona sagledava kompleksnost situacije i kao i sa Majom, empatiše i sa Jovanom.

> Sanja: On je došao juče posle tog njihovog zajedničkog bivstvovanja i mnogo se loše osećao zato što misli da Maja to ne zaslužuje... I toga sam se setila, kad mi kažemo: „ajde lako ćemo"... Setila sam se da je i Bjelogrlić pričao za svog kompozitora... I kaže: „nemoj da kažeš lako ćemo,

nego u redu, to je baš naporan posao"... I to me je podsetilo... Kad ti kažeš: „lako ćemo", on misli da ti neozbiljno pristupaš radu...
Vesna: da, on to gleda drugačije, pa sam prestala to da pričam... Kad ja kažem: „ajde Jovane lako ćemo"... „Da, tebi je uvek lako, ti pojma nemaš i ne znaš ništa"...
Sanja: da, kakva priča... Ali Vesna i ja smo preživele...
Vesna: mi smo tampon... Znaš ono kad u dušeku imaš... Jedan, drugi, treći, peti, pa pena...
Sanja: mi smo memorijska pena...
Vesna: mi smo memorijska pena čoveče... (NR, kancelarija PP službe)

Podrška koja dolazi od Sanje je dvostruka. Sa jedne strane, ona nudi emocionalnu podršku oboma, a sa druge strane tu je i da pruži praktičnu pomoć, odnosno da pomogne u rešavanju zadataka koji imaju. Recimo, vidimo u citatu ispod kako Sanja nastoji da ublaži situaciju iznošenjem najpre teze da je „tenzija pred završni" normalna, a zatim se angažuje i u pružanju podrške rešavanju situacije i kaže: „ajmo ti i ja da probamo".

Sanja: dobro, ako je nešto nastavljena praksa u odnosu na prošlu godinu, to je onda tenzija pred završni.
Maja: da li je baš ovako bilo...
Sanja: jeste, pa šta ti je... To je bilo jezivo... nije vama... Ni ti sad ne bi znala...
Maja: meni ovo stvarno nije normalno...
Sanja: isto je bilo tako, još gore... Zato što su dve osobe stvarale tenziju...
Maja: nismo ovo... Nismo jedno završili, on je prešao na drugi... Problem... A ovo nam stoji otvoreno i to je tako...
Sanja: ajmo ti i ja da probamo...
Maja: ajmo... I ako nešto ne valja, ja ću da kažem ja snosim odgovornost, ja sam pogrešno zakazala i onda će on biti miran. Samo ne voli što je on odgovoran...
Sanja: za šta?
Maja: po njemu, za sve... (EB, kancelarija PP službe)

Ovako krupna promena pozicije aktera u sistemu, od kolege do direktora, ima svoje značajne implikacije. Nova pozicija podrazumeva autoritet i u nekom smislu upravljanje kolektivom, a i šire, sistemom. Stabilizovanje sistema dosledno je posredovano modelom rada škole u periodu bivše direktorke, i upravo zato postoji očekivanje od Jovana a kada je u pitanju praktikovanje autoriteta. Međutim, vidimo da, makar za sada, on bira drugačiji, više demokratski pristup. Otvoreno pitanje ostaje vezano za to da li dati pristup dolazi iz nesigurnosti praktikovanja autoriteta ili možda predstavlja začetke za sistem novog, drugačijeg modela rukovođenja.
Intenzitet promene koja je nastupila najjasnije je vidljiva kroz odnos Jovana i njegove pomoćnice. Naime, u njenim aktivnostima možemo videti oličenje ideje koja je formulisana kao odgovor na model v.d. direktorke. Maja očekuje od Jovana postupanje koje odgovara postupanju bivše direktorke Branke. Iz njene pozicije prilagođavanje treba da traje kratko i da bude efikasno, a direktor ne sme biti nesiguran, već sasvim suprotno, mora odavati utisak sigurnosti i autoriteta. U zahtevima koja ona postavlja pred Jovana, i sa druge strane, doživljaja njegove kompetentnosti da se sa datim zahtevima nosi, videli smo polje u kojem je dolazilo do konflikta, a koji se dosledno interpretiraju kao markeri sekundarne kontradikcije. Treba napomenuti i u nekoj meri nepravednost ovih zahteva.

Naime, Maja očekuje Brankin model, ali je dati model imao uslove (iskustvo i kompetentnost Branke da izgradi i održi elemente sistema), a kojih ovde nema. Odnosno, druga perspektiva podrazumeva da su pred Jovana postavljena nerealistična očekivanja.
Ono što je posebno zanimljivo jeste da se čini da ovi konflikti imaju još jednu svoju implikaciju a koja se tiče učenja sistema. Odnosno, što upravo kontradikcije koje su se manifestovale uslovljavaju revidiranje prvobitnog rešenja. Naime, kao da na osnovu ovog iskustva, školski akteri dopunjuju svoju bazu znanja vezano za to ko je dobar kandidat za rukovodioca sistema. Pored toga da je to neko ko je „iz sistema", ko je „dobar čovek", čini se da postaje važno i to da osoba „želi" da bude direktor. Kako to citat ispod i ilustruje, i Maja sama uočava paradoks, tj. kolektiv je izabrao Jovana zbog onoga što je kao nastavnik bio, a sada od njega traži da to poništi.

> Ne znam da li ima, bojim se da on tu nema neku želju da promeni, kolko god da mi njemu, ajde sad budi ovakav, to sam ti jednom rekla posle one situacije naše, da bi mi njega sad 99% da izokrenemo naopačke, a ovaj a u stvari da promenimo sve ono što nam je bilo simpatično kod njega kao nastavnika, ali posao nastavnika i direktora i te kako se razlikuje. (I-PN, Maja)

„Jovane, Jovane, Jovane": svakodnevno funkcionisanje direktora

> Jovan - istraživaču: šta si ti možda mislila, direktor sedi u fotelji i uživa? (NR, kancelarija rukovodstva)

Pored toga što su mu obećali podršku, kolektiv zna da je „za njih [misli se i na direktora i na pomoćnika] sve novo, jeste za njih sve stresno" (I-PN, Dušica), ali da će „sve naučiti".

> Da l' mu treba godinu, dve, tri, nebitno, i to će biti kao da nikad nije ni bilo početka. Samo će lepo to sve da krene svojim tokom i verujem da će to biti sjajno. (I-PN, Una)

Pri tome, bivša direktorka, kao autoritet u sistemu u prošlosti, ali (očigledno) i u sadašnjosti, daje podršku izboru Jovana za direktora i takođe napominje da će „naučiti" (posao). Branka je neko ko važi za jako dobrog direktora i kada ona kaže da se zadaci pozicije mogu savladati, ona kao da u nekom smislu garantuje za Jovana i za to da će se on snaći.

> Za vreme Branke, ona je bila godinama direktor, trideset i nešto godina ili, čini mi se, tako, škole. Znači, to je, i ona je sama rekla pa nije uvek bilo tako. I ona je rekla jednom prilikom, ja mislim da je to bilo za Dan škole, obratila se i rekla je: „Pa nije uvek bilo tako. Bilo je uspona i padova. Ja kada sam došla učila sam. Ja znam da ćete vi sve naučiti". Obratila se tu Jovanu i Maji, kaže: „Znam da ćete naučiti. Sve se da naučiti, al' od svega je zapravo najvažnije da si dobar čovek"... (I-PN, Una)

Okvir privremenosti i prolaznosti teškoća u snalaženju ne dolazi samo iz spoljašnjosti, i sam Jovan govori o njemu. U završnom intervjuu koji smo vodili, on o svojim teškoćama u funkcionisanju govori kroz razvojnu perspektivu. Radi se o nepotpunoj bazi znanja, koja tek treba da se izgradi.

> Istraživač: Kako Vi to vidite, šta će Vam pomagati u tome da ispunite zadatke koje budete imali?
> Jovan: Pa, najviše treba da mi pomaže znanje. Odnosno da ja imam vremena da proučim te i zakone i uredbe, i statute i pravilnike, protokole, svašta nešto. (I-direktor, Jovan)

Konkretni postupci kolektiva, kao i Jovanovo nošenje sa izazovima, međutim, stoje u suprotnosti sa deklarativnim nivoom. Kao što ćemo videti u ovom delu analize, kolektiv, bez obzira što zna da je Jovan „na početku", tretira ga kao iskusnog direktora koji ima široku bazu znanja. Sa druge strane, Jovan, biva isto tako strog i zahtevan sam prema sebi, iako je svestan da „tek treba da nauči".

Kada analiziramo svakodnevno funkcionisanje Jovana, pregršt situacija raznovrsnih po sadržaju ima zajedničku karakteristiku, a to je da su česte (samo)evaluacije njegovog snalaženja, koje su vidljive pre svega u govoru u konstrukcijama poput „ne zna", „ne snalazi se", „ne vlada", „ne stiže", ali i na telesnom i na emotivnom planu. U ovom odeljku cilj neće biti da se bavimo nerazvijenošću kompetencija Jovana, već ćemo kroz ove različite situacije nastojati da sagledamo šta u strukturi sistema doprinosi, održava ili proizvodi ove teškoće u njegovom funkcionisanju. Paralelno sa ovim, pratićemo i aspekt koji se tiče kompenzacije teškoća u okviru sistema.
Izazovi u funkcionisanju biće izloženi preko tri segmenta. U prvom segmentu upoznaćemo sredstva kojima akter ne vlada. Drugi segment biće posvećen analizi organizacije rada koja ta sredstva ne povezuje u uređen tok. Konačno, treći segment biće posvećen situacijama u kojima izlaz ne postoji ni uz sredstva ni uz proceduru, jer se zahtevi međusobno isključuju.

<u>„Ne znam gde mi je mejl": sredstva nove pozicije</u>

Kolektiv poznaje Jovana, Jovan je njihov kolega preko osam godina. Kolektiv je izabrao Jovana, i kolektiv je Jovanu obećao podršku. Kolektiv takođe zna da Jovan nikada nije bio direktor škole i da shodno tome nema ni znanje ni iskustvo vezano za poslove u okviru date pozicije. Međutim, u interakcijama sa Jovanom akteri kolektiva slede skript koji nalaže da je direktor taj koji donosi odluke, i shodno tome mu se obraćaju vezano za različite situacije u kojima ne postoji predviđeni, automatski odgovor. Ovo je interesantna, paradoksalna situacija. Naime, akteri Jovanu postavljaju pitanja, što je u skladu sa vertikalnom podelom moći, ali i sa praksom funkcionisanja za vreme bivše direktorke - u okviru Brankinog modela, ona je bila izvor „znanja", tj. ona je donosila odluku vezano za sva pitanja u školi. Na taj način, akteri sistema Jovana tretiraju kao „bivšu direktorku" uprkos tome što on to svakako nije. Interesantno je što zapravo uprkos vanrednim okolnostima, model rada podrazumeva pridržavanje uspostavljenog skripta gde je direktor figura koja donosi rešenje za neregulisane situacije. Odnosno, nema transformacije spram okolnostima (nestalo je sredstvo koje je tu praksu činilo održivom, direktorka nije više deo sistema) i shodno tome formulisanja novog modela u ovom aspektu. Kako i sam Jovan primećuje „kako izađem iz kancelarije, oni viču: Jovane, Jovane, Jovane... ja da ne izlazim iz kancelarija, a moram da izađem zato što moram da pijem vodu" (NR, kancelarija rukovodstva).
Od situacija koje su karakteristične za ovaj segment možemo izdvojiti situaciju sa veća kada nastavnica postavlja Jovanu pitanje vezano za primenu novog Pravilnika o ocenjivanju i vladanju (EB, sednica nastavničkog veća), kao i recimo situacija kada nastavnik ima nedoumicu kako da upiše

čas kada je sa učenicima imao posetu muzeju (EB, kancelarija rukovodstva). Pogledajmo i isečak ispod koji se takođe odnosi na nedoumicu vezano za postupanje u danima oko praznika.

> Smiljana tetkica: Jovane jel radimo mi u ponedeljak i utorak ili spajamo?
> Jovan: pa ne znam... kako ste radili do sad...
> Smiljana tetkica: jedna smena jedan dan, druga drugi...
> Jovan: ako niste radili, nećete ni sad...
> Smiljana tetkica: a ova dva dana da se podele...
> Jovan: tako je... (EB, kancelarija rukovodstva)

Slično pomenutim situacijama vezanim za primenu Pravilnika i upisivanje časa, vidimo da akteri direktoru postavljaju pitanja, odnosno da ga tretiraju kao donosioca odluka. Obratimo sada pažnju na odgovor koji Jovan daje u ovakvim situacijama. Za početak, primetne su situacije da odgovor sa njegove strane izostaje, odnosno da ga preuzima Sanja psiholog. Kada pak odgovara, reprezentativan je odgovor koji je dat u primeru iznad. Naime, kao što možemo primetiti Jovan odgovara vraćanjem pitanja akteru - njegov odgovor je zapravo pitanje za Nevenu: „kako se do sada radilo", da bi njen odgovor pretvorio u odluku („ako niste radili, nećete ni sad"). Dakle, vidimo kako Jovan nastoji da rekonstruiše model funkcionisanja onda kada je to moguće - na osnovu znanja u kolektivu on donosi odluku. Ista interpretacija primenjiva je i u situaciji kada Jovan odgovaranje na nedoumice prepušta Sanji.

Dosta zanimljiva je i situacija kada akteri Jovanu postavljaju pitanja koja se tiču okvira legislative (EB, sednica nastavničkog veća). Naravno, zakonodavni okvir Jovanu je poznat, s obzirom da je upravo isti taj okvir regulisao i njegov rad kada je bio na poziciji nastavnika. Međutim, sada na novoj poziciji, pitanja su specifičnija i zahtevaju potpunu ovladanost pravilnicima. Opet, kao i u prethodnom slučaju, zadržava se model oslanjanja kolektiva na znanje direktora, a u skladu sa prethodnim modelom bivše direktorke, s obzirom da kada bi njoj postavljali pitanja ona je davala „vrlo, vrlo jasne, precizne odgovore, da tačno znam šta treba" (I-PN, Sunčica), jer je znanje imala „u malom prstu" (I-PN, Dušica).

Kao što nam je poznato na osnovu ranije obrađenih podataka, upravo bi Sanja nekada imala kompenzatornu ulogu u ovakvim situacijama i odgovarala na nedoumice - bilo direktno nastavniku, bilo indirektno (Jovanu, koji potom to prenosi nastavnicima). Recimo, citat ispod ilustruje Sanjin odgovor na pitanje nastavnika o daljem postupanju u pogledu novog Pravilnika o ocenjivanju.

> Sanja: mislim da treba sačekati... (svi ćute) Da bude po starom... Pa posle kad prođu roditeljski onda ćemo...
> Petra: a da li to znači da i za ove neopravdane treba ići po starom? Jer ranije je bilo, ukor odeljenskog veća za preko 15 i može da se... A sada...
> Sanja: da, i to po starom... (EB, sednica nastavničkog veća)

Pozicija direktora podrazumeva i to da je u nekim situacijama njegov rad nužno posredovan digitalnim alatima (recimo slanje mejlova, sastavljanje izveštaja na osnovu podataka iz elektronskog dnevnika i slično) odnosno da su mu potrebne razvijene digitalne kompetencije. Kao što ni za prethodni segment nije predviđeno prenošenje znanja, tako i sada sistem ne predviđa mehanizam koji omogućava izgradnju digitalnih kompetencija, i pripremu za zadatke pozicije u ovom pogledu. Kako

i sama Sanja primećuje: „ti si direktor koji tek treba da nauči neke stvari, ne možeš bez seminara". Međutim, Jovan sada nema vremena za seminare i može tek „tamo u septembru/oktobru..." (EB, kancelarija PP službe). Primera radi, u jednoj od situacija, Jovan je sastavljao dopis za policiju.

> Jovan pokušava da skenira dokument. Neko vreme pokušava dok nije uspeo.
> Jovan: Dobro, to smo rešili... Da li to može posle da se ubaci u mejl?
> Maja: da, samo kopiraš... (EB, kancelarija rukovodstva)

Obratimo pažnju kako data situacija zapravo podrazumeva niz operacija - skenirati, priložiti, kopirati. S obzirom na nedostatak digitalnih kompetencija, odnosno kontradikcije koju lokalizujemo između podele rada i sredstava, Jovanu umesto nekoliko minuta, za ovaj zadatak treba više od pola sata.

Na sličan način na koji digitalne kompetencije posreduju deo njegovog rada, tako i elektronska komunikacija posreduje odnose sa spoljašnjim sistemima. Prijem mejlova od različitih adresanata, od poziva za obuku, dopisa iz Ministarstva, pisma advokata, poziva za istraživanje, pokazuje između ostalog i raznovrsnost mreže susednih sistema koji okružuju školu. S obzirom na to da nije bio pripremljen, to jest da sistem nije predvideo mehanizam kojim bi ga pripremio, na to u kom stepenu je ovaj oblik komunikacije zastupljen, Jovan čuvanju mejlova ne pridaje na početku značaj. Naknadno, zbog nesistematičnog pristupa na početku, ima teškoće u pronalasku mejlova koji su mu potrebni. U nastavku su dati neki primeri situacija kao ilustracije.

> Jovan: gde smo dobili onaj mejl gde piše obuka predsednika školske komisije i supervizora, u tabeli nekoj... Jesi videla to?
> Maja: obuka šta?
> Jovan: supervizora za završni ispit i predsednika školske komisije, pa tabela neka, pa ima neka šifra ZUOV...
> Maja: ne, to smo dobili za dežurne nastavnike i to smo okačili, ali za supervizora nismo dobili...
> Jovan: dobio sam taj mejl, ne znam gde sam ga dobio...
> Maja: ne znam...
> Jovan: ne znam na koji mejl mi je stiglo, ni u kom dopisu. (EB, kancelarija PP službe)

> Jovan: Sanja, izvini, gde sam ja juče video onaj mejl za đaka generacije?
> Sanja: stigao ti je na telefon...
> Jovan: nema ga uopšte...
> Sanja: pa koji ti mejl stiže na telefon?
> Jovan: ja stvarno ne znam...
> Sanja: poslala ti je ona grupa... Saslušaj me... Direktorska... Tu ti je stigla... (EB, kancelarija PP službe)

Obratimo pažnju još i na ulogu Maje i Sanje. U prvom primeru možemo videti kako Maja ima ulogu zajedničkog pamćenja - ona rekonstruiše istoriju aktivnosti „dobili smo... okačili smo". Drugi primer ilustruje ulogu Sanje - ona Jovana na meta nivou vodi u rešavanju teme pronalaska mejla. Oba aktera, iako na različite načine, usmerena su na rešavanje Jovanovog problema. Poremećaj skripta interakcije

na ovaj način, sećamo se, deo je obećanja u okviru Jovanove kandidature. Međutim, treba primetiti i to da tada oba aktera, i Sanja i Maja, obustavljaju svoje aktivnosti. Odnosno, kompenzacija u vidu podrške Jovanu ima i svoj trošak koji se ne evidentira.
Dodatno, treba primetiti da se Sanjina podrška ne zasniva samo na pomoći u zadacima koje Jovan iznese. Sanja nekada preuzima i ulogu onog ko nadgleda angažovanje direktora u svim zadacima koji pripadaju njegovoj poziciji.

> Sanja - Jovanu: molim te kad prođe veće da pitaš Kristinu kakvu obavezu ti imaš za koordinatore tima zato što nijedan tim nema koordinatora. (EB, kancelarija PP službe)

U ovoj situaciji, Sanja ne odgovara na neko Jovanovo pitanje, već ga praktično sama nameće. Ona identifikuje da „nijedan tim nema koordinatora" i podseća ga na ovaj zadatak. Kompenzacija Sanje time postaje proaktivna, odnosno, sistem preko Sanje ne samo da pomaže direktoru da reši ono što je pred njim, nego i nadgleda ono što bi mu inače promaklo.
Osim elektronske komunikacije, važan posredujući alat je i pisana komunikacija. I opet, nepripremljenost mehanizama podrške prelaska na poziciju vodilo je nepridavanju odgovarajućeg značaja pisanoj dokumentaciji, potom njihovom nesistematičnom vođenju i konačno, teškoćama u njihovom pronalaženju. Odnosno, umesto da alat bude podrška, on postaje izvor tenzije - dolazi do proizvodnje sekundarne kontradikcije koja blokira rutinsko funkcionisanje.

> Jovan: ne mogu da nađem... (ponovo prolazi kroz predatu dokumentaciju...)
> Maja: hoćemo ovo da pomerimo, ne treba nam da nam bude tu - godišnji plan rada i izveštaj o radu? Ovde imaš neki... Kontrolna lista - gde ćemo ovo?
> Jovan: dopisi, obaveštenja, izjave, prijave... Ajde u dopisi...
> Maja: dobro, samo da znamo da je to tamo... Šta ti je ovo?
> Jovan: ništa, baci... (EB, kancelarija rukovodstva)

> Jovan: da li ti znaš gde je onaj papir sa mejlovima?
> Maja: znam, bio je ovde...
> Jovan: ali sa pisanim...
> Maja: znam znam...
> Jovan: to ne mogu da nađem... Juče sam tražio ceo dan...
> Maja: evo sad ću da pogledam... (EB, kancelarija rukovodstva)

Posebno napeti trenuci bili su kada se radilo o teškoćama u pronalasku papira od značaja. Jedna takva situacija tiče se dokumentacije koji su nastavnici dostavljali vezano za ostvarivanje prava na besplatne udžbenike. Jovan ima teškoću da pronađe dokumentaciju jedne nastavnice, pri čemu potencijalno rešenje koje bi se odnosilo na ponovno dostavljanje dokumenata nije prihvatljivo. U ovoj situaciji dodatan izbor problema poticao je i od toga što rukovodstvo nije dalo jasnu i potpunu instrukciju nastavnicima vezano za dostavljanje dokumentacije, pa je deo dokumentacije neobeležen. Takođe, uočimo kako Jovan koristi bezlični oblik prilikom izdavanja zaduženja „da se pozove". Ovaj aspekt je u skladu sa prethodno obrađenim delom koji se odnosio na ulogu Jovana u koordinaciji rada.

Maja: Jovane, nema Haninog...
Jovan: da se pozove Hana, do kad je ona u školi?
Maja: ne znam, jesi ti siguran da je ona predala?
Jovan: ja mislim da jeste... Ili da preda ponovo...
Maja: kako ponovo da preda... Ne može roditeljima da kaže ponovo dokumenta da...
Našla sam ovo...
Jovan: čije je ovo?
Maja: ne znam... Našla sam ovo kad sam pakovala... (EB, kancelarija rukovodstva)

Osim navedenih, identifikovana je još jedna kategorija alata kojima Jovan ne vlada. Naime, Jovan ne vlada žanrom komunikacije, a jedan ilustrativni primer ovoga je vođenje veća. Direktor, u skladu sa svojim nadležnostima, ima zadatak rukovođenja većem. S obzirom da „ne zna kako", da mu nedostaju alati, tj. da žanr vođenja veća nije internalizovan, on nastoji da prevaziđe sekundarnu kontradikciju između svojih kompetencija kao početnika i zahteva nove uloge u okviru podele rada i da „brzo" izgradi potrebno znanje ili makar nekakvu preliminarnu verziju njega, a kroz pripremu. Njegova priprema za veće bila je opsežna i kao takva upečatljiva. Nekoliko koraka je bilo prisutno u procesu pripreme. Najpre, postojalo je njegovo samostalno bavljenje pravilnikom - ceo pravilnik je obeležio koristeći markere različitih boja sa različitim funkcijama. Dalje, u okviru pripreme, sa Sanjom je usmeno prošao čitavu proceduru vođenja veća. I konačno, priprema se protezala na nekoliko dana, pri čemu je postojala komponenta praćenja od strane Sanje. Ona bi ga je često pitala „jesi li spreman". U skladu sa dobro poznatom strategijom, Jovan u jednom trenutku koristi humor da i sam ukaže na osvešćenost opsega kompenzatornih mehanizama u odgovoru na kontradikciju te kaže: „nisam". Sanja je kasnije prokomentarisala kako ju je to „preseklo kada je to rekao" (NR, kancelarija PP službe). Ovakvu njenu reakciju tumačimo u kontekstu odgovornosti koju oseća spram Jovanovog dolaska na mesto direktora.
Jedna od tačaka dnevnog reda na veću ticala se i upoznavanja veća sa zapisnikom sa jedne prosvetne inspekcije, s obzirom da je to navedeno kao mera u izveštaju. Jovan tu meru shvata doslovno, odnosno za njega dati formalni nalog značio je potpunost u izveštavanju. Međutim, kao što će se pokazati tokom samog veća, data situacija traži selekciju. Odnosno, vidimo da Jovan ne vlada žanrom vođenja veća, to jest da ne pravi razliku između toga šta je bitno i šta shodno tome treba da pročita, šta može da prepriča, a šta može da preskoči, a da i dalje takav pristup bude u skladu sa zahtevom upoznavanja veća sa pravilnikom.

Sanja: ali dobro je vodio veće juče, to mi je utisak...
Maja: ono što njemu ne ide... i to ću ja preuzeti... to je čitanje zapisnika... tu izgubi glas, valjda se zamori... i onda bude neubedljivo... i ne zna da izdvoji važne stvari... on je čitao zapisnike, a ljudi daj bre... kad je neko rekao - prevedi nam...
Sanja: nije prevedi nam, nego Sanja prevodi...
Maja: a trebao je samo da u kratkim crtama kaže suštinu... a on čita sve, pa se zbuni... I onda meni kaže: „vidi ovde je greška, ovde sam pogrešio"... na sred Veća...
Sanja: do tog dela je bilo dobro... (smeh)
Čitanje ide dobro do zamora... a ja kažem, reci mu... kad je bila Branka, isto je Nevena ovde sedela, ali je ona htela da prenese... I ja kao, reci mu da ne priča... i ona kao zašto... i onda ja preko Nevene... i onda je to bilo ružno...

Maja: on ne zna suptilno... ja kažem glasnije, on kaže - šta kažeš...
(...)
Sanja: I isto tako ovde - kažem mu nemoj da čitaš to niko ne želi da sluša, samo kaži suštinu... a on hoće da to bude ispravno... znači piše -pročitati zapisnik, on hoće da to bude pročitan zapisnik...
Maja: ne kaže pročitati, nego upoznati Veće sa zapisnikom...
Sanja: ali kako da upozna ako ne pročita, a onda je sve važno... još ono 132 zarez...
Maja: jao brojevi oni... haos... (EB, kancelarija PP službe)

Obratimo pažnju na refleksije Jovanovih najbližih saradnika a kada je u pitanju vođenje veća. Prvo što je upadljivo jeste podrška koja dolazi od Sanje i Maje, to jest njihova uloga u kompenzaciji Jovanovih teškoća u snalaženju. Sanja je tokom samog veća nastojala suptilno da ga usmeri, a vidimo da Maja preuzima brigu na direktivniji način - „ona će preuzeti čitanje zapisnika" ubuduće. Za njih je upadljiv i način Jovanovog nesnalaženja, tj. što on „ne zna suptilno... ja kažem glasnije, on kaže šta kažeš". Možemo videti da one sa smehom prepričavaju tu situaciju, ali taj smeh ne treba tretirati kao omalovažavanje, naprotiv, vidimo da i dalje kompenzaciju prati afekat brige.
Ranije, prilikom obrade individualne pozicije aktera Nevene pedagoga identifikovali smo njeno povlačenje. I ova situacija predstavlja potvrdu date interpretacije. Interesantno je što i sama Sanja koristi kontrast koji kao sredstvo ukazuje na kontradikciju u datom segmentu - „kad je bila Branka, isto je Nevena ovde sedela, ali je ona htela da prenese... i ja kao, reci mu da ne priča... i onda ja preko Nevene... i onda je to bilo ružno". Međutim, kao što smo i tada naznačili, a i sada je vidljivo, ova kontradikcija ostaje maskirana.

„Svaka situacija je situacija za sebe": kako se rešavaju situacije koje nemaju definisane procedure

Nakon što smo adresirali pitanje (ne)vladanja alatima pozicije, u ovom segmentu pozabavićemo se teškoćama kao svojstvom samog toka rada. Naime, kao što ćemo videti, ne dolazi do povezivanja alata i rada, a u onom smislu da rad postane predvidljiv, to jest da postane procedura, već je svaka situacija nova i rešava se na idiosinkratičan način. Sistem mahom operiše na nivou aktivnosti, a koje s obzirom da zahtevaju voljnu pažnju, iscrpljuju aktere i rad čine neefikasnim. Pogledajmo sledeću razmenu među akterima na temu procedura u životu škole.

Sanja: Vera, bivši psiholog, stalno je govorila da je škola neponovljivo iskustvo i baš mi se to dopadalo...
Jovan: stalno su neke nove situacije i drugačije... Jedna se reši na jedan način, takva slična na neki potpuno drugačiji način... I posle ti kažeš protokol o postupanju...
Sanja: treba da postoji protokol... (EB, kancelarija PP službe)

Akteri, kao što vidimo, saglasni su oko toga da je život škole dinamičan, i da ga karakterišu nove situacije. Ono oko čega ne postižu saglasnost jeste pitanje svrsishodnosti protokola za postupanje. U nastavku teksta pozabavićemo se pitanjem uređenja rada škole preko procedura, a tako da on postane manje-više predvidljiv, kao i pitanjem toga šta se dešava kada procedura ne postoji, ko tada donosi odluku i po kom kriterijumu.

Prethodno smo već pominjali situacije kada nastavnik privremeno odsustvuje i kada je potrebno naći zamenu.

> Jovan: Ljudi ne znaju - ovde, kasni neko, opravdano, zbog saobraćaja - 30 dece čeka. U drugim firmama ti imaš neko kasni, ajde neko će preuzeti, zameni... Ovde 30 dece čeka, mogu da se izmlate, poubijaju. (NR, kancelarija rukovodstva)

Dakle, radi se o tipičnoj situaciji i manje-više očekivanom događaju, ali je ona sama emotivno obojena „30 dece čeka, mogu da se izmlate..." (NR, kancelarija rukovodstva) i zahteva brzo reagovanje. Međutim, kada je u pitanju procedura postupanja, ona je tek u nekoj meri uređena. Pronalasku zamene pristupaju ili direktor, odnosno pomoćnik direktora ili neko od članova PP službe. Međutim, samo rešavanje pokrivanja časa nije uređeno (a i pitanje je da li može biti). Naime, zabeležena su različita rešenja, od toga da nastavnik koji nema čas preuzme dato odeljenje, ulazak psihologa u odeljenje, spajanje sa odeljenjem koje ima čas fizičkog, javljanje učenicima da ne dolaze ukoliko se radi o prvom času ili završetak školskog dana ranije ukoliko se radi o poslednjem času. Rešenje se formuliše u skladu sa raspoloživim resursima, i u tom smislu čini se da nije moguće imati unapred definisanu proceduru za ove situacije. Takođe, važno je napomenuti da pronalazak rešenja nije jednostavan, a da je sama nejasnost situacije vodila dodatnoj napetosti kod Jovana. Ukoliko rešenje ne bi bilo očigledno (nastavnik koji ima pauzu preuzima to odeljenje), zabeleženo je i da su predlozi rešenja najčešće dolazili od Sanje. Možemo primetiti da i u ovoj situaciji Sanja ima značajnu ulogu, s obzirom da se akteri oslanjaju upravo na njeno iskustvo i umešnost u rešavanju situacije.
Od još nekih primera situacija, možemo izdvojiti organizovanje Prolećnog karnevala i Malih olimpijskih igara u školi. U oba slučaja organizacija događaja delegirana je nastavnicima, a videćemo razlike u ulozi koja se dodeljuje direktoru.

> Petar - Jovanu: još samo nešto, organizacijski... Pošto se u utorak održavaju Male olimpijske igre kod nas u školi, prepodne nam je potrebna sala za fizičko, tako da učitelji i ostali koji koriste salu u to vreme da se snađu na neki drugi način... (EB, kancelarija rukovodstva)

Kao što vidimo, nastavnik je u skladu sa raspodelom nadležnosti organizovao Male olimpijske igre, pri čemu sada direktora samo izveštava o situaciji „sala za fizičko" će biti zauzeta, ostali „da se snađu". U ovoj situaciji direktoru je delegirana uloga onoga ko informaciju o neraspoloživosti zajedničkog resursa (sale) prosleđuje, pri čemu je otvoreno pitanje rešavanja situacije onih aktera koji treba „da se snađu". Istaknimo da je u pitanju događaj koji se ponavlja svake godine, tj. iskustvo o tome kako se pristupa rešavanju pitanja neraspoloživosti zajedničkog resursa postoji u sistemu. Međutim, s obzirom da iskustvo figurira na nivou pamćenja pojedinaca, ne kao pisani trag/artefakt, ono nije dostupno onome ko poziciju preuzima. Odnosno, Jovanu nedostaje znanje o tome šta se do sada radilo sa onima kojima je sala bila potrebna, koja se alternativa nudila, ko je o tome obaveštavao i kada.
I Prolećni karneval je događaj koji se organizuje na godišnjem nivou. U okviru aktuelne školske godine, došlo je do pomeranja mesta održavanja, zbog vremenskih neprilika, što je uslovilo potrebu za reorganizacijom. Primetimo kako sada Jovan ima ulogu onoga ko organizuje i odlučuje.

Jovana zove Julijana telefonom. Pričaju o organizaciji Prolećnog karnevala.
Julijana: da li postoji mogućnost da budemo u sali za fizičko?
Jovan: Čekaj da vidim raspored - da li je to moguće... Da li je ovo važeći raspored... Dobro, sad ću ja da kažem Petru da bude u pripravnosti... Bolje oni da izađu napolje... Hajde, imamo vremena, rešićemo to kad ti dođeš... (EB, kancelarija rukovodstva)

Dok je u prvoj situaciji Jovan delegirao rešavanje problema učiteljima, odnosno samo im preneo informaciju o neraspoloživosti sale i prepustio njima da se „snađu", u situaciji vezano za Prolećni karneval on lično se angažuje u njegovom rešavanju. Obratimo pažnju da pritom Jovan zauzima partnerski pristup rešavanju problema „rešićemo", odnosno izostaje njegovo samostalno donošenje odluke. U prvoj situaciji primetili smo da izostaje zabeleška o načinu rešavanja problema kao praksa iz prošlosti, a u drugoj situaciji vidimo da se i u aktuelnom istorijskom trenutku ista praksa ponavlja - Jovan se angažuje u formulisanju rešenja, ali to ostaje na nivou pamćenja pojedinca.
Takođe, primećeno je da postoje propusti i u protoku informacija. Naime, izostalo je definisanje toga čija je to nadležnost, pa je informisanje nekada izvršavao on, nekada Sanja, a nekada bi dolazilo do propusta, odnosno niko ne bi prosledio informaciju od važnosti za drugog aktera. Upravo ova neodređenost, odnosno nejasnost u tome čije je to zaduženje je ono što proizvodi probleme u funkcionisanju. U nastavku je dat primer kada nastavnica direktoru ukazuje na propust u prenošenju informacija.

Una: što mi niko nije rekao da nemam čas?
Jovan: što nemaš čas?
Una: pa 8-3 imam, a oni imaju neko predavanje sa policijom... Ja došla, a oni meni predavanje sa policijom... (EB, kancelarija rukovodstva)

Nije zabeleženo da je ovo ukazivanje na propust dovelo do promene, a u smeru regulisanja procedure, odnosno utvrđivanja nadležnosti.
Pogledajmo sada primer jednog događaja za koji je poziv došao „spolja", a koji zahteva organizaciju na nivou sistema škole.

Jovan - Neveni: ima jedna poruka za učenike 7 i 8 razreda, u sredu ima neki Sajam obrazovanja na Zvezdari, i sad ako oni idu oslobođeni su nastave. (EB, kancelarija PP službe)

Radi se dakle o jednom trivijalnom događaju, odlasku na Sajam obrazovanja, a koji će, kao što ćemo videti, zahtevati dosta resursa, što će nam ujedno služiti i kao pokazatelj strukturalnih tenzija na nivou sistema.

Vesna: to je bas zeznuto...
Jovan: oni samo kažu - Sajam je... oni ne znaju koliko je nama teško da to organizujemo. (EB, kancelarija rukovodstva)

Za početak, Jovan pokušava da zatraži pomoć u organizaciji, pri čemu ga Sanja upućuje da umesto od nje, zatraži pomoć od svoje pomoćnice.

Jovan: kako da organizujemo za sutra, da neko od nastavnika vodi decu u sredu...
Sanja: pa vidi sa Majom.
Jovan: kojom?
Sanja: tvojom... (EB, kancelarija PP službe)

Organizacija datog događaja nije u nadležnosti Sanje, međutim ona se obično angažuje u aktivnostima i mimo svoje nadležnosti, a radi pružanja pomoći Jovanu. Shodno tome, Jovan i sada nju pita za pomoć. Primetimo kako sada Sanja upućuje Jovana da pomoć potraži od Maje i tako vraća interakciju, odnosno nadležnosti na unapred utvrđeni oblik. Ovo je jedan od retkih i zato upadljivih primera kada Sanja nema funkciju kompenzacije u Jovanovom funkcionisanju, a u onom smislu kako smo je ranije utvrdili.
Novi pokušaj delegiranja zaduženja predstavlja Jovanovo upućivanje molbe da pedagog Nevena napravi raspored.

Jovan: šta sam hteo, Nevena, treba da se napravi raspored za sredu...
Nevena: za šta?
Jovan: osmi razred ide na neki sajam obrazovanja - neparna smena može da ne dođe na prvi čas... (EB, kancelarija PP službe)

Otvara se dilema vezana za uključivanje učenika iz obe smene, pa se Jovan konsultuje sa Majom.

Jovan: da li se slažeš, Majo, da kažemo pošto vode decu na Sajam obrazovanja, da uzmu iz parne smene ko ima prva dva časa, a to su Rajna i nastavnica istorije... Nek njih dve povedu decu... (EB, kancelarija rukovodstva)

Nakon toga, Maja i Nevena ostaju kako bi napravile raspored. Međutim, tom prilikom identifikuju niz dilema.

Maja: a koliko dece vode?
Nevena: pa ne znam, nek vide zainteresovanost...
Maja: a ostali koji ne idu da budu oslobođeni ili?
Nevena: pa ne znam... Jovan kaže vidite da li da uključimo decu i iz neparne smene...
Maja: ne znam... Jel one to žele... Ja lično sumnjam da će Rajna da vodi decu prevozom... A kad je to?
Nevena: sreda od 12 do 14h... (EB, kancelarija PP službe)

Ono što možemo primetiti je da je koordinacija usmena i lančana. U organizaciju Sajma obrazovanja aktivno su uključena četiri aktera (Jovan, Maja, Sanja, Nevena), pri čemu nije definisano ko donosi odluku. Odnosno, Jovan delegira organizaciju, ali se pitanja opet vraćaju njemu. U suštini, o ovom, kao i o brojnim drugim pitanjima odluke se donose kroz međusobne razmene, odnosno praktikovanje delegiranja potpune odgovornosti za pojedinu aktivnost je retko. Dodatno, i potencijalnom delegiranju zadataka pristupa se oprezno „sumnjam da će Rajna da vodi decu". Vidimo dakle da formulisani predlog ne postoji kao praksa utvrđena na nivou sistema, pri čemu u okviru rukovodeće strukture postoji uzdržanost oko delegiranja zaduženja mimo onih koja su

utvrđena. Kada ne postoji razrađena organizacija ovakvih događaja, vidimo u kojoj meri oni bivaju izazovni za rukovodstvo. Međutim, akteri ne primećuju da je reč o nedostatku na nivou sistema, u smislu izostanka procedura, već se on prebacuje na spoljašnost - u pitanju su „nemogući uslovi" za rad, pri čemu se smatra da su uslovi nametnu spolja. Ovo stoga postaje još jedan događaj koji akteri koriste u prilog teze da su zahtevi koji dolaze iz susednih sistema nerazumljivi, odnosno da pokazuju nepoznavanje dinamike školskog života.

„Sve je bitno": dvostruke veze svakodnevice

Jovan, suprotno slici „direktor koji sedi u fotelji", zapravo retko kada sedi. Za njega važi da je stalno u pokretu i da ga je nekada „nemoguće naći".

> Nevena: Majo, vidi sa Jovanom za ove detalje, moraju svi biti obavešteni...
> Maja: samo da nađem Jovana... (EB, kancelarija PP službe)

> Sunčica: Jel tu direktor?
> Sanja: to je pitanje za milion dolara... Smeh... verovatno u računovodstvu... (EB, kancelarija PP službe)

Pored toga što kada izađe iz kancelarije čuje samo „Jovane, Jovane, Jovane", on neprestano dobija različite poruke i zahteve.

> Jovan - istraživaču: gledaj ovo... [pokazuje na puno papira na stolu]... to non-stop stižu neke poruke... (EB, kancelarija rukovodstva)

Pogledajmo isečak iz jednog dela interakcije. U roku od nekoliko minuta, Jovan je primio par poruka. U segmentima kada naglas iznosi da je primio „još jednu poruku" i kroz upotrebu izreke „ko živ ko mrtav" ukazuje na opterećenost i izazovnost situacije.

> Jovan: evo stiže poruka.
> Jovan i Maja u kancelariji. Jovan odgovara na poruke.
> Jovan: izdržaćemo nekako... Ko živ ko mrtav, jel tako... evo još jedna poruka (raspon 3min)... svašta nešto treba da uradimo... (EB, kancelarija rukovodstva)

U jednom trenutku bilo mu je važno da mi prenese da napišem „da nema praznog hoda" (NR, kancelarija rukovodstva). Broj zadataka je isuviše velik da on „ne zna šta više ima od obaveza" (NR, kancelarija rukovodstva) i „gde će pre" (NR, kancelarija rukovodstva).
Granica između privatnog i poslovnog povremeno se pomerala, o čemu bi akteri govorili kroz upotrebu humora.

> Maja: jeste... Jesi slobodan večeras da se vidimo?
> Jovan: jesi slobodan večeras da otvaramo Dositej? (smeh) (EB, kancelarija rukovodstva)

Primetila sam da je Jovan vrlo brzo morao da konstruiše sredstvo koje bi olakšavalo praćenje zadataka koje treba da izvrši. U te svrhe, Jovan je izdvojio jednu svesku u kojoj beleži zadatke čijem izvršavanju treba da se posveti. „Kada dođem u stan, ja otvorim svesku i zapišem šta treba da uradim sutra" (NR, kancelarija rukovodstva), ali i kada je u školi, on sem što se rukovodi zabeleženim zadacima, on tu listu modifikuje i dopunjuje. U nastavku ispod, dat je isečak sa jednog jutarnjeg radnog sastanka između Jovana i pomoćnice a koji je organizovan oko zadataka pribeleženih u svesci.

Jovan: Dobro, ajde da vidimo šta danas treba da radimo.
Maja: Treba da one podatke vidimo što treba da ispravimo - znamo za Rusa i za Sunčicu. Ajde zapiši to...
Jovan: dva Rusa. on treba da donese nostrifikaciju.
Maja: Saša?
Jovan: da.
Maja: ali govorimo o prezimenu onog Borisa...
Jovan: on treba da se promeni u Moja srednja škola.
Maja: zapiši to da ne zaboravimo...
Maja: dobro, Saša i Boris, i kod Sunčice ne znam koje je dete u pitanju, treba Sunčicu da pitamo...
Jovan: dalje, da vidimo koliko možemo. Odgovori za advokata...
Maja: ajde odmah da zovemo X [anonimizovano, advokat], jel rano, šta misliš?
Jovan: za ove X [anonimizovano, prezime roditelja učenika]. Dalje. Udžbenici.
Maja: šta udžbenici?
Jovan: treba da se šalje ŠU.
Maja: za besplatne udžbenike?
Jovan: da... Ne za besplatne ...
Maja: za onaj izbor udžbenika za šesti...
Jovan: da... Da vidimo tu šta treba i u kakvoj formi... Dalje. Da se pošalje mejl nastavnicima i učiteljima za seminar za učionice...
Maja: dobro.
Jovan: ajde nađi to od juče da vidimo kako ćemo to da rešimo... idi na službeni mejl da vidimo kako ćemo to da rešimo.
Maja: gde je to?
Jovan: od juče...
Maja: evo ga, važno obaveštenje... do kad je rok... 22.04... Tako se zove obuka Digitalna učionica, digitalno kompetentan nastavnik, zapiši... Ajde odmah pošalji poruku da to završimo...
Jovan: ali nemam grupu sa svim nastavnicima... Sa učiteljima imam, sa nastavnicima nemam... Znaš šta su izmislili da je za svaki razred jedna obuka... i onda učitelji koji predaju prvom, treba da idu i na obuku za drugi, treći, četvrti...
Maja: jel to odjednom ili?
Jovan: ne znam...
Maja: glupo je da imaju četiri obuke... Samo u godini koja im treba trenutno pa ce naredne godine... Jesi ti siguran u to?

> Jovan: nisam, jer nisu napisali za svaku godinu posebno... Napisaćemo ovako... Nastavnici... Ne. Vidiš da je jako teško... Da je nemoguće raditi u ovakvim uslovima... (EB, kancelarija rukovodstva)

Obratimo pažnju i da je ispunjavanje nekih zadataka uslovljeno izvršavanjem drugih - recimo, ne mogu da pošalju mejl poziva na obuku nastavnicima zato što nemaju mejling liste svih nastavnika. Isto tako, rešavanje nekih zadataka, poput toga da li odgovoriti na zahtev advokata, je uslovljeno informacijama koje treba da dobiju od drugih aktera. Činjenice da su zadaci za njih novi, da su brojni, da su isprepletani, da nekada zahtevaju oslanjanje na spoljašnje resurse podrške, sveukupno čini posao za rukovodeću strukturu „jako teškim" i „nemogućnim". Situacija time dobija oblik bezizlaznosti. Vidimo da su zadaci međusobno uslovljeni tako da ne postoji tačka od koje bi se moglo krenuti, a da se odmah ne naiđe na prepreku. Teret koji akteri osećaju nekada izražavaju i kroz (crni) humor. Shodno tome, primere u nastavku ne treba shvatiti kao usputnu humorističku razmenu, već kao diskurzivnu manifestaciju dubokih sistemskih protivrečnosti i specifičan mod upravljanja tenzijom.

> Jovan: ovo stvarno prevazilazi... Ovo je nemoguće da se radi u ovakvim uslovima...
> Sanja: tako je kako je... Ili da se udaviš ili da plivaš...
> Maja: lakše je da se udaviš (smeh). (EB, kancelarija PP službe)

> Jovan: to su pravi direktori... Pravi direktori preplanu od sunca, od letovanja, a ovakvi direktori pocrne od muke... (EB, kancelarija PP službe)

Pored humora, kao još jedan odgovor na tenziju, javljala se normalizacija iste. Odnosno, umesto da se tenzija vezuje za specifičnost situacije u kojoj se Jovan nalazi, ona se vezuje za celokupan sistem funkcionisanja, to je „uobičajeno u ovo doba godine".

> Jovan: taman pomisliš nema kraja i onda... Na primer prva stvar... Recimo ima pet... To se samo nagomilava, nema rešenja...
> Sanja: to mislim da je uobičajeno u ovo doba godine... Svake godine... Pred kraj školske godine, kreću ocene...
> Jovan: nije baš tako...
> Sanja: pa kako, ja znam, ja sam tu oduvek... (EB, kancelarija PP službe)

Zadržimo se još malo na zadacima za koje se čini da su osnov funkcionisanja, odnosno onima koji bi optimizovali rad.

> Jovan: svašta ima ovde... Nešto treba da se šalje nastavnicima i učiteljima. Sad svim nastavnicima treba da šaljem... To sam hteo da napravim jednu grupu za sve nastavnike i učitelje... Da li to može uopšte... (NR, kancelarija rukovodstva)

> Jovan: mora ovo da se uradi jednom... Samo što oduzima vreme... Posle mogu i brojeve telefona... Lakše se ovako traži... Nego ovako da se patim... (NR, kancelarija rukovodstva)

> Jovan: Ne mogu više da se patim... Stigne mi nešto mrzi me da prosledim... I ovo da tražiš po papiru... Gde ćeš da nađeš... (NR, kancelarija rukovodstva)

Sredstva koja bi funkcionisanje olakšala, poput na primer jedinstvene mejling liste svih nastavnika, Jovan prepoznaje ali ona ne bivaju napravljena, jer za njih nema vremena, a vremena nema upravo zato što ta sredstva ne postoje, pa se svaki zadatak obavlja sporije nego što bi morao. Izlaz iz tog kruga zahtevao bi resurs (vreme) koji sam krug oduzima.
Dodatno, čini se da postoji dosta zadataka koji su prvog ranga prioriteta, što dodatno povećava preplavljenost situacijom. Treba imati i na umu da je njihova tipična strategija da zajedno pristupaju razmatranju i rešavanju određenog zadatka. Odnosno, strategija delegiranja, koja bi olakšala teret preplavljenosti različitim zadacima, je odsutna.

> Maja: Ajdemo na udžbenike, molim te, to nam je baš važno...
> Jovan: pa i ovo isto... Sve je... (EB, kancelarija rukovodstva)

U jednom trenutku, u usputnom razgovoru sa pomoćnicom, postavila sam joj pitanje vezano za uspostavljanje prioriteta, a dobila sam sledeći komentar kao odgovor: „ono što je nama prioritet mi odrađujemo usput, a fokusiramo se na ove druge stvari...” (NR, kancelarija PP službe). Ovo je interesantan deo s obzirom na to da možemo primetiti da je osvešćena inverzija u prioritetima (kao na nivou rada nastavnika, koji umesto nastavom, najviše resursa posvećuju bavljenju administrativnim zadacima), no da izostaju strategije kojima bi obezbedili drugačiju postavku prioriteta.
U jednom trenutku, Jovan se i osvrnuo na to što delu svog posla koji se odnosi na unapređenje pedagoškog dela, a kroz praksu posete časovima, on ne stiže da obavlja. Interesantno je primetiti da u nekom smislu zadaci sami nameću prioritetnost. Odnosno zadaci koji kao da kažu „hitni smo”, „hitno odgovori na mejl” nose prioritet, zbog čega, zadaci koji nisu u tom smislu „agresivni” u nastupu, ne dolaze na red.

> Jovan: Za ova meseca u ovom sistemu, ja ne radim u obrazovnom sistemu, ja se ne bavim obrazovanjem...
> Sanja: ali se baviš organizacijom nas...
> Jovan: ali se ne bavim obrazovanjem. Kad sam otišao u učionicu... (EB, kancelarija PP službe)

> Jovan: ja treba da odem na čas, da kažem nastavniku šta da popravi, u tome sam dobar, ali ne stižem to, kad... čas traje 45min, a treba da obiđem ovo i finansije, a ako odem na čas, treba da napišem izveštaj... (NR, kancelarija rukovodstva)

Obratimo pažnju na još jedan aspekt. Direktor, čini se, unapređenje nastave, a između ostalog kroz praksu posećivanja časova, vidi kao jedan od ključnih delova svoje uloge. Međutim, njegovi menadžerski zadaci nose prevagu nad pedagoškim, i Jovan to doživljava kao gubitak definišućeg dela svoje uloge. Osim što postoji izazov balansiranja različitih obaveza kao aspekt neangažovanja u datoj praksi, primetimo pojavu još jednog segmenta. „Treba da napišem izveštaj” kao administrativni aspekt tog zadatka, zadatak čini „neprivlačnim”.

Treba napomenuti i da su se povremeno javljali Jovanovi odgovori „to mora, ali ne može sad", kao znak uspostavljenih prioriteta. U nastavku teksta data je ilustracija jedne takve situacije kada nastavnica postavlja pitanje vezano za dodelu diploma, pri čemu je završni ispit prioritetni zadatak.

> Jovan: ne zna ona... Diplome... Kako izgledaju te diplome?
> Marija: mora da ima negde u školi... Jesi pitao Dušicu gde stoje... Mora da ima neka sigurno blanko...
> Jovan: dobro, to mora, ali ne može sad... Sad je završni ispit prioritet iznad svega toga... Diplome mogu da sačekaju dan, dva tri, da se vidi kakve su...
> Nevena: za 28i...
> Jovan: ili da odeš u računovodstvo da vidiš koje su to diplome da se naruče to...
> Nevena: ima u biblioteci sigurno neki primerak.
> Marija: samo da pogledam kako izgleda... ali to je naša namenska, školska diploma... Piše OŠ... Štampa se lično... Samo Dušica zna kod koga su to štampali i ko to ima...
> Jovan: dobro, to ćemo da vidimo... (EB, kancelarija rukovodstva)

Obratimo pažnju da je pokušaj odlaganja tek delimično uspešan. Naime, Jovan najpre reaguje sa „ne", „ne može sad", odnosno kao da donosi odluku da se zadatak vezan za diplome odlaže. Međutim, gotovo istog trena predlaže odlazak do računovodstva, odnosno nastavlja da vodi razgovor i u nekom smislu i započinje rešavanje datog problema. Odlaganje zadatka se poništava u samom činu izgovaranja odlaganja. Dakle, čak i kad se čini da su prioriteti uspostavljeni, ne postoji mehanizam koji bi štitio prioritet, tj. svaki zahtev koji se pojavi biva makar delimično uslužen, jer akter ne ume (ili sistem mu ne dopušta) da nešto ostavi neurađeno.
Jedna specifična situacija odnosila se na organizaciju Dana škole. Naime, Dan škole je događaj koji se ponavlja na godišnjem nivou, s tim da je sada specifičan s obzirom da se neće održavati priredba, a zbog gubitka koleginice. Prethodne školske godine održavana je nastava i kolektivno se sećaju da su „svi bili ljuti zbog toga".

> Maja: a Dan škole je 24... I šta misliš?
> Vesna: prošle godine smo išli i svi smo bili ljuti...
> Maja: ali prošle godine je bila priredba... A ove s obzirom da će biti drugačije organizovano, mislim da nema razloga da ne bude nastave
> Jovan: a kako onda da bude?
> Maja: pa da budu skraćeni časovi.
> Jovan: za koju smenu?
> Maja: pa za obe smene...
> Jovan: jedna da se završi u 11h, a druga da krene u 15h...
> Maja: pa nema ni razloga da se pomera... Nema razloga da priredba toliko traje...
> Vesna: a što nema priredbe, zbog Divne?
> Maja: da... I ja isto mislim kad je Dan škole da ne treba da se ide u školu
> Vesna: i ja isto... To je meni prošle godine bilo toliko ružno...
> Jovan: i ne treba da idemo... I ja mislim...
> Maja: da... Ali sad ove godine...
> Jovan: pa isto... (EB, zbornica)

Iako početak interakcije karakteriše dilema - da li ili ne Dan škole treba da bude nenastavni dan kada nema priredbe, vidimo da na kraju dolazi do saglasnosti oko toga da Dan škole bude organizovan kao nenastavni dan. Obratimo pažnju da je ovo i redak primer pokušaja Jovana da promeni praksu bivše direktorke, za koju kao nastavnik ima iskustvo da izaziva nezadovoljstvo u kolektivu. Pogledajmo sada kako se na hipotetičkom planu razvija ideja o Danu škole kao nenastavnom danu.

> Maja: a kako se onda to nadoknađuje?
> Jovan: to je radni dan, mi pišemo kao radni...
> Maja: ali kako pišemo, mi moramo to nekad da odradimo...
> Jovan: ne moramo...
> Maja: mora Jovane, moramo zakonski... Ne može nenastavni dan, a ništa, gde su ti časovi...
> Jovan: treba da sazovemo nastavničko veće pa da glasaju...
> Vesna: da, da glasaju i onda si pokriven...
> Maja: meni se to ne sviđa, ja bih da uprava škole o tome odluči... Ako pitaš, onda bude talasanja itekako...
> Jovan: ja sam za da se ne ide... A ne znam kako da odradimo. (EB, zbornica)

Dakle, akteri su saglasni oko toga da Dan škole bude nenastavni dan, međutim, ono što primećuju jeste da se svako potencijalno rešenje pretvara u problem. Ako ga tretiraju kao nenastavni dan, časovi moraju da se nadoknade. Ako se nadoknađuju, postavlja se pitanje kako. Ako se sazove veće da glasa, može da bude „talasanja".
Sa jedne strane imamo normu „zajedništva" (dan škole treba da bude radostan, a oni su prošle godine išli i svi su bili „ljuti"), a sa druge strane normu „zakonitosti" (svaki dan mora imati evidentirane časove, ništa se ne ostaviti tek tako). Jovan se nalazi u nemogućoj situaciji s obzirom na sudar ove dve norme, koje istovremeno zahtevaju postupanje u skladu sa njima, pri čemu se one istovremeno isključuju.
U jednom trenutku, formuliše se ideja o tome da se rešenje traži spolja.

> Vesna: u svakom slučaju ne treba da se radi... Bila priredba ili ne... Dan škole treba da bude radosno, sreća...
> Jovan: pozvaću danas nekog direktora...
> Maja: ali to ti je tako kao što sam ti rekla za ovo, ne mogu oni da ti daju ne znam koju ideju...
> Jovan: da radimo subotom, to je još gore...
> Maja: ne slušaš šta ti govorim, ne mogu oni da ti kažu nešto novo... Ovo je specifična situacije gde nema priredbe... (EB, zbornica)

Iako Jovan pokušava da posegne za spoljašnjim autoritetom, situacija je toliko vezana za konkretan sistem da spoljni presedan ne pomaže.
Za Jovana, stres je postao rutinski, očekuje se tokom celog dana i ujutru i popodne i uveče, kao da je deo rasporeda. Citat u nastavku ilustruje hroničnost tenzije koju subjekt oseća.

> Jovan: sad ćeš da vidiš dopis... Ja popijem jednu tabletu i krećem da otvaram mejlove...
> Maja: gde ti je ta tableta? (smeh)

> Jovan: to je prvi... to je uvodni stres... Piši [obraća se meni kao istraživaču]: radni i uobičajeni i na kraju oproštajni... (EB, kancelarija rukovodstva)

Iako je napetost bila kontinuirana, nije uvek bila ispoljena kroz otvoreno izražavanje zabrinutosti ili frustracije. Naprotiv, često je poprimala formu humora, koji je u kolektivu bio prepoznat kao prihvatljiv, pa čak i poželjan način da se govori o teškoćama. Pogledajmo deo razmene između Sanje i Jovana kao ilustraciju prethodno navedenog.

> Sanja: danas je tačno dva meseca kako radiš... Duša moja zna, jel da...
> Jovan: na spomeniku kad bude pisalo ono od kad do kad je živeo, pisaće 05.02.'77 i 08.03.2024... Pa do... Tad sam živeo... A u tom međuvremenu nisam živeo, tad sam bio...
> Sanja: a i mi sa tobom...
> Jovan: živeo je dvokratno...
> Sanja: povratio ti se smisao za humor, i to je lepo videti... Nema veze što je crni. (EB, kancelarija PP službe)

Humor, kao što smo videli, ne umanjuje ozbiljnost situacije, već upravo omogućava da se o iscrpljenosti govori na društveno prihvatljiv način. Metafora da je „živeo dvokratno", odnosno da je u periodu obavljanja funkcije direktora bio „kao da nije živeo", sažima iskustvo potpune preplavljenosti radnim zahtevima.
Ovakvo iskustvo kontinuirane opterećenosti i bezizlaznosti situacije nije ostajalo samo na nivou diskurzivnih iskaza, već je imalo i jasne afektivne i telesne manifestacije. Za početak, primetila sam da je prisutno konstantno stanje alertnosti. Jovan stalno iščekuje neki mejl, a ako ga nema, to je nešto neobično, „mnogo je mirno, ovo neće izaći na dobro" (EB, kancelarija rukovodstva). Sanja opaženu napetost vezanu za neprestani prijem zahteva uobličava u konstrukciji „klasično smo se uslovili na reč mejl" (EB, kancelarija PP službe). Pogledajmo i isečak ispod iz interakcije sa pomoćnicom tokom jutarnjeg sastanka i pregleda aktivnosti za taj dan.

> Jovan: sad sam planirao da od Kristine uzmem one mere i da vidim kad je ŠO, šta tu treba da se pročita... Onda ono za Savet da vidim šta je Kristina menjala... I nema ništa više... Verovatno će da stigne neki mejl... Za dodatnu stimulaciju za rad... (NR, kancelarija rukovodstva)

Jovan izlistava zadatke i onda kaže „i nema ništa više" kao da očekuje kratak predah. Međutim, vidimo da je i on prekinut iščekivanjem mejla. Dakle, mejlovi kada pristižu tada je „nemoguće" da se radi, ali kad mejlova nema, to kao da je još veća opasnost. Nijedno stanje ne donosi olakšanje, odnosno ni rad ni mir nisu bezbedni. Obratimo pažnju na još jedan segment, a to je da Jovan nekada i kroz humor (mejl kao „dodatna stimulacija za rad") pokazuje napetost vezanu za svakodnevnu preplavljenost zadacima.
Naredni nivo tenzije podrazumeva njeno pražnjenje, a kroz „nervozu". Pogledajmo citat ispod u kom saznajemo o Jovanovoj napetosti iz Majine perspektive.

> Jovan izlazi iz kancelarije.
> Vesna: jel ovo svako jutro?

> Maja: pa mislim stvarno... nije svako jutro ali... Jutros mu je baš... Ali nije bez razloga... Jer ovo sve... Mislim nije ništa strašno, nego njega tako izbaci i on ne može da se kontroliše... I onda ne može ništa da uradi... On vrti te papire, izmešta sve živo... Ja ništa ne znam, jer on non-stop vrti... Onda kad je nervozan vrti... Pa izgubi... Pa pita gde je... Pa se ljuti na tetkice... Što mu prazne kantu za đubre... (smeh)... On stalno nešto secka, pa ja kažem: „prekini, iseckao si...” (smeh). (EB, kancelarija rukovodstva)

Iako u ovom primeru Maja reaguje razumevanjem, to jest ona razume da nervoza „nije bez razloga” i sa blagošću gleda na njegove postupke, to nije uvek bio slučaj. Setimo se prethodno opisanog primera pripreme za veće koja je dovela do konflikta na relaciji Maja - Jovan. Na isti način i organizacija završnog ispita bila je praćena visokim nivoom napetosti u odnosu.

> Maja: To što su oni napravili da se za IOP1 povlači iz škole, to je ogroman broj dežurnih koji ostaje...
> Jovan: ali X [anonimizovano, ime direktora iz druge škole] je rekla za IOP2...
> Maja: ona ti je juče rekla za IOP1...
> Jovan: ali za IOP2, on treba da ima jednog dežurnog?
> Maja: da, za njega ćemo da stavimo našeg dežurnog, već smo ga prijavili... Ali brišemo drugog. Onda samo jednog stavljamo kod njega, nema drugog nepoznatog. Jer tako stoji u uputstvu... Hoćeš da pročitaš...
> Jovan: oni nisu normalni šta nam rade... Maj mesec je rezervisan za završni... Ničim drugim ne možeš da se baviš... Kako ona da bude raspoređena, kada ona nije u sistemu?
> Maja: zato ti kažem, mi pišemo tu nulu jer ne povlačimo nikog od zaposlenih...
> Jovan: ali trebalo bi možda nju da ubacimo u sistem. (EB, kancelarija rukovodstva)

I u ovoj situaciji, kao i ranije, primećujemo da kolaborativno pristupaju razmatranju zadatka. Obratimo pažnju i da postoje nejasnoće vezane za zadatak, što može predstavljati dodatan izvor napetosti.
Maja i Jovan su nekoliko puta zajedno prolazili proceduru za završni ispit, pri čemu je Maja posebnu dodatnu podršku („ponovićemo”, „doći ćemo ranije”) pokazivala za delove zadatka za koje je Jovan zadužen.

> Maja: dobro, oni već u pola 9 moraju da budu na mestu i ti otvoriš te testove i onda samo one papire koje mi podelimo sa učenicima, tako ređaš... Izbrojiš 10 testova, prvi dežurni, dva dežurna dobijaju to, i tako redom, jel razumeš? Dobro, sutra ćemo to... U petak ćemo tu proceduru... U ponedeljak prepodne ćemo da ponovimo...
> Jovan: kako u ponedeljak prepodne?
> Maja: pa pre završnog... Mi ćemo ranije da dođemo sigurno... (EB, kancelarija rukovodstva)

S obzirom na osetljivost čitave aktivnosti, Jovan je posebnu pažnju posvećivao svakom koraku. Recimo, naredna ilustracija odnosi se na baratanje rezervnim testovima.

> Jovan: znaš zašto sam te pitao za 62... Jel ima 62 zadataka u jednoj kesi?
> Maja: jeste, ima 62.

> Jovan: od tih 62, koliko je rezervnih... Na primer 5... Znači 57 su testovi, ostalo su rezervni... E sad 10 dobije jedan nastavnik, pa drugi, treći... Onaj šesti dobija 7...
> Maja: čekaj, znam šta hoćeš da me pitaš... Mislim da je to skroz nevažno... Ti kad imaš 62 testa, ti treba iz te kese da imaš 5 rezervnih...
> Jovan: jel mogu iz te kese da uzmem 60?
> Maja: da, ja bih tako... Ti ređaš po 10, dva staviš po strani. Tebi je na kraju bitno da imaš ukupno rezervni broj to što ti ostane, jel razumeš?
> Jovan: jer mene je zanimalo, ukoliko iz te kese uzmem 57, onda iz druge moram tri da ubacim, i onda posle ovih tri u ovo, onih tri u ono...
> Maja: ma jok, uzimaš okrugao broj, staviš dva po strani... Jer ja verujem da oni po tom nekom broju vode te rezervne testove, da je važno...
> Jovan: to mora da se vidi, to uopšte nije nevažno...
> Maja: (smeje se) a ja baš mislim da je nevažno. (EB, zbornica)

U ovom segmentu vidimo i deo koji je bio čest predmet sukoba između Jovana i Maje. Iz Majine perspektive nisu svi aspekti aktivnosti važni, a sa druge strane, za Jovana, s obzirom da je njegova pozicija u sistemu takva da je „on odgovoran za sve", da „na njegovo ime stižu mejlovi", on je obraćao pažnju na sve detalje, odnosno ništa „nije nevažno".
Jedan deo testa za učenika koji pohađa po IOP2 nije bio dostavljen na vreme od strane nastavnice, što je takođe bio izvor napetosti u datoj situaciji. Kašnjenje jednog člana u ispunjavanju svojih nadležnosti uticalo je na kašnjenje tog dela aktivnosti (EB, kancelarija rukovodstva).
Završni ispit je pomeren, pri čemu su interesantni komentari aktera vezano za pomeranje.

> Jovan: Znaš li koliko smo papira odštampali... to sad sve moramo ponovo... A sad je završni, a oni uvek tako pošalju neki dopis, pa se vi snalazite... Nemoguće da nisu znali za praznik ranije... sad menjaju čitav kalendar, čudno... I šta će ako neki učenik ima operaciju u četvrtak, onda sve pada u vodu... Sad će da gore društvene mreže... (EB, zbornica)

Možemo primetiti da je ista teza koju smo uočili i ranije kod analize pristupa pozivu na događaj Sajam obrazovanja, prisutna i ovde. „Oni uvek tako pošalju neki dopis, pa se Vi snalazite" - odnosno, susedni sistem nema izgrađeno razumevanje dinamike sistema škole i da se zahtevi „nasilno" nameću u dinamiku školskog života. Obratimo pažnju i da akteri ostaju u „čudu", to jest da zvaničnoj verziji obrazloženja pristupaju sumnjičavo.
S obzirom na to da ponašanje Jovana sada kada je na poziciji direktora, spram onoga kada je bio na poziciji nastavnika, karakteriše nervoza i sklonost konfliktima, te da se beleži trajanje takvog ponašanja, njegovi bliski saradnici vide da on „nije svoj" i su zabrinuti za njega, da „će se razboleti".

> Vesna: I u početku, isto Jovan nije bio svoj. Ja ga vidim, nije, on nije bio svoj. Majko draga, dok je to prihvatio. Jao. Ja mislim da je on kako legne i zaspi, njemu ta odgovornost direktora. Direktor je u glavi. Ništa drugo nije video, osim te odgovornosti. I onda, malo po malo, znaš spuštaj čoveče, ja, ja sam u jednom momentu rekla, razbolećeš se. (I-PN, Vesna)

Osim što je „razboljevanje" Jovana figuriralo kao briga drugih aktera, i sam Jovan je imao znakove „razboljevanja".

Jovan: nije mi dobro.
Maja: ma to znam, nego sad šta se desilo?
Jovan: ništa, što?
Maja: vidim da si nešto nervozan pa zato...
Jovan: ovako nešto mi nije dobro... (EB, kancelarija rukovodstva)

U jednom od usputnih razgovora i Sanja je sa mnom podelila to da Jovan nije dobro.

Sanja: Kada je bio raspust on je bio baš loše. Depresivan. Nikada nije bilo ovoliko inspekcija... ranije bismo imali jednu godišnje... i da, ima propusta, ali to su propusti od ranije... (NR, kancelarija PP službe)

Oni „teži" dani, kada je napetost bila izraženija, bili su isprepletani sa „lakšim" danima, kada bi se opet javljao humor u interpersonalnim razmena.

Sanja: pričam ja sa Jovanom, i ja mu kažem: „ti ćeš da ojačaš", a on meni: „ako ne završim u zatvoru"... Ja kažem: „tamo ćeš tek da ojačaš". (NR, kancelarija PP službe)

Tokom celokupnog perioda od kad je Jovan direktor, Sanja prati njegovo snalaženje i pokušava da formuliše narativ oko toga šta je za Jovana najveći izvor teškoće, a kako bi mogla da mu pruži potrebnu podršku.

Sanja: I da, verovatno to njemu što nije navikao da nekome daje posao, preplavljuje ga ovo sve... To je sa jedne strane... On stvarno ne ume da da... Može da preda deo posla meni, Maji, ali to je to, dalje teško... I šta još... Mislim da je nestrpljiv... I onda te dve kombinacije su... a jeste da je odgovoran... I onda je on... „Eto vidiš, pogrešila si u vezi mene"... (NR, kancelarija PP službe)

Sanja: kaže mi X [anonimizovano, Sanjin muž]: „možda vi stvarno imate velika očekivanja od Jovana... Možda on jednostavno nije spreman za to, i ako će sad njemu zdravlje da bude narušeno"... Sa jedne strane ne bih da ga guram u nešto sto... Kako god postavim stvari, odgovornost je ogromna... Sad mi Maja piše da će doći popodne... On je došao ujutru, išao je kod lekara u subotu, njega je sve to... Jedna muka... I uopšte ne vidim šta je neko... Ja sam se sinoć videla sa njim zato što je delovao loše...
(...)
Sanja: Ali ja nekako ne vidim šta je njemu tu neki problem... Mislim da mu je problem što sebe doživljava neuspešnim ovde... Da stalno dobija te poruke da je neuspešan ovde... Ja kažem organizacija probnog, komemoracija, otišao je informatičar, našao si sjajnog, sve to što je dobro... „Eto nisam se setio kako da odreagujem u toj situaciji sa Dušicom". (NR, kancelarija PP službe)

Pred sam kraj školske godine, kada i napetost dostiže svoj vrhunac, kod Jovana se javlja dilema vezana za nastavak mandata direktora. Prvo pojavljivanje ove dileme manifestovalo se u vidu konflikta

između Jovana i najbližih saradnika. Naime, Jovan tada dosledno zagovara tezu da on nije za poziciju direktora, dok bliski saradnici dosledno to osporavaju.

> Jovan: ti znaš zašto ja to radim...
> Vesna: da mi iznerviraš drugaricu...
> Jovan: želim da bude što gore.
> Vesna: da bi...
> Jovan: da svoju odluku ne dovodim u pitanje.
> Vesna: ne razumem ništa...
> Jovan: dobro Vesna, znamo da si jako pametna i ne moraš da se praviš da ne znaš šta pričamo...
> Maja: ajde Jovane jedan krug idi prošetaj... Znači sve ćeš da nas naljutiš... Postoji tolerancija, ali to stvarno nećemo da trpimo... Ajde idi jedan krug. (EB, kancelarija rukovodstva)

> Jovan: što ne budeš iskrena malo... I ti Majo malo... Što ne budeš iskrena i ne kažeš: „ti Jovane nisi za ovaj posao"...
> Sanja: znači mi smo bili neiskreni kada smo sve ono radili?
> Jovan: ne ne...
> Maja: čekaj ti imaš 6 ili 7 godina... Ja tebi treba da govorim da nešto jesi ili za nešto nisi...
> Jovan: ne... ti možeš da kažeš svoje mišljenje...
> Maja: ja sam rekla svoje mišljenje, ja sam dala svoje mišljenje kad je trebalo, a sad od tebe zavisi sve ostalo.
> Jovan: to znači da si imala pogrešan uvid...
> Maja: sve okrećeš samo da dođeš do toga kako tebi odgovara... A što ti ne budeš iskren?
> Jovan: pa ja jesam iskren... Šta sam ja rekao da nije istina...
> Maja: što ti lepo ne sagledaš situaciju?
> Jovan: ja svaki dan sagledavam... Svako veče, svaku noć, svako jutro...
> Maja: i šta sagledavaš... Svako jutro, svaku noć isto sagledaš... Nikad nema malo svetla u tvom sagledavanju... (EB, kancelarija PP službe)

U razmenama sa Sanjom, ona bi pokušavala da mu vrati samopouzdanje i skrene pažnju na to da je kontekst bio izazovan, te da je puno i uspešno završenih zadataka na koje može da bude ponosan.

> Sanja: ali tu si, u toj si situaciji i nema sad nekog preispitivanja.
> Jovan: a što je zabranjeno?
> Sanja: zato što ti šteti, nema nikakve koristi od toga... Još se više nekako...
> Jovan: dobro, možda mi šteti, ali kako ja da zabranim sebi...
> Sanja: kažeš: „ja sam tu, podržalo me je toliko kolega"...
> Jovan: a jel to zabranjuje da ja kažem da je ovaj posao težak za mene...
> Sanja: dobro, težak je... I meni je posao psihologa koji mnogo volim, težak, nije mi lak... Ali ja sve ovo što pričam, nema pomaka, ne vidim da je nešto urodilo plodom... Mislim možda je to tvoj doživljaj, ali škola funkcioniše... (EB, kancelarija PP službe)

U prethodno prikazanim primerima u relaciji sa svojim najbližim saradnicima, Jovan testira njihovu podršku i zauzima poziciju konfrontacije - „Što ne budeš iskrena i ne kažeš: „ti Jovane nisi za ovaj posao". Međutim, u drugim situacijama zabeleženo je da zauzima nostalgičnu poziciju - šta bi bilo kad bi bilo.

> Jovan: da sam nastavnik...
> Sanja: sad bi imao čas (smeh)... Kad bi bilo, zaboravi (smeh). (EB, kancelarija PP službe)

Alternativno, zabeleženo je i da kroz poređenje ukazuje na izazovnost svoje pozicije.

> Sanja: kako si ono neki dan rekao - lako je vama, kako ja vama zavidim... (EB, kancelarija PP službe)

Iako tipično interakcija sa susednim sistemima dovodi do napetosti - postoji strah da će biti upućena zamerka na rad, a on je odgovoran za sve, zabeleženo je da upravo ovaj aspekt donosi i olakšanje. Umesto da odluku donese on, on je smešta spolja, a eventualna odluka o smeni proizvodi olakšanje

> Maja - Sanji: Juče je hteo inspektorku da uvuče...
> Jovan: kad je rekla - može da naloži smenu direktora...
> Maja: tu je bio jako zainteresovan...
> Jovan: tu sam hteo da kažem, ali nekako sam uspeo da se suzdržim... (EB, kancelarija PP službe)

Ono što se kroz svakodnevne situacije pokazivalo kao teškoća u snalaženju, u jednom trenutku dobilo je i simbolički izraz. Jovan je podelio jedan svoj san.

> Jovan: znate šta sam sanjao noćas, sad sam se setio... Da sam otišao u Afriku...
> Sanja: uf... Puste želje...
> Jovan: za vikend i da sam hteo da javim kako sam na nekoj destinaciji...
> Vesna: privatnim letom?
> Jovan: ali ne u Afriku, u Egipat... Nego neka zabit... I tražim da pošaljem adresu i ne mogu da pošaljem adresu i telefon ne može da nađe gde sam... I ne mogu da nađem gde sam... I ne mogu da se lociram...
> Sanja: Bože šta ti je simbolika ovog sna, čak ni ne moraš da budeš psiholog... (EB, kancelarija PP službe)

Motiv nemogućnosti lociranja, koji smo do sada pratili u doslovnom smislu, videli smo da Jovan „ne zna gde mu je mejl", „gde su papiri", od kog zadatka da počne, odnosno sveukupno „smeštanja" na poziciju direktora, pojavljuje se i u snu koji je Jovan ispričao.
Konačno, primetimo da su Sanja i Maja posebno imale značajnu ulogu pružanja podrške Jovanu. Međutim, kada se još jednom osvrnemo na njihove razmene u kojima uočavamo Jovanovu tendenciju napuštanja pozicije, možemo primetiti da one dosledno problem lociraju u samom Jovanu. Problem je njegov način razmišljanja („nikad nema svetla u njegovom sagledavanju"), to što on sve doživljava stresno, a u suštini „ništa dramatično se ne dešava". Iako smo na početku naveli da

cilj nije da se bavimo Jovanovim deficitima, već karakteristikama sistema koje proizvode dato stanje, vidimo da sistem radi suprotno - Jovanove teškoće u funkcionisanju pripisuje njegovim karakteristikama ličnosti, pri čemu se sistemski nedostaci dosledno zanemaruju.

Rezime i zaključci

Jovanov dolazak na mesto direktora predstavljao je svojevrstan projekat (gotovo čitavog) kolektiva sistema, pri čemu je upravo ova aktivnost označavala „rešenje" problemske situacije sa kojom su se akteri suočili. Uloga koja je istovremeno nužna, a i nepoželjna, popunjena je članom kolektiva koji je nije želeo, ali koji ju je prihvatio zarad „višeg cilja", odnosno odbrane modela rada izgrađenog za vreme bivše direktorke. Dolazak Jovana, i iz ugla kolektiva, a i iz ugla samog Jovana praćen je vizijom očuvanja sistema, odnosno ponovnog uspostavljanja forme delatnosti koja je zabeležena kada je škola bila na svom „vrhuncu".
Dolazak na ovu poziciju za Jovana je značio suočavanje sa brojnim (novim) izazovima. Naime, njegov početak kao rukovodioca poklapa se sa krajem školske godine za koju je karakterističan napet period organizovanja i sprovođenja završnog ispita. Pritom, Jovan na poziciju stupa bez formalne pripreme, a pored „tekućih" izazova, suočava se i sa zaostacima prethodnog perioda. Posledice rada v.d. direktorke koje dočekuju Jovana odnose se na učestale inspekcijske nadzore, dodatno narušen odnos sa susednim sistemom roditelja, kao i neadresirane napetosti unutar kolektiva. Dodatno, zaostaci prethodnog perioda (iako ih akteri nisu osvestili) odnose se i na period pre v.d. direktorke, odnosno period rukovođenja bivše direktorke, koji, kako smo videli, u poslednjim godinama prati sužavanje objekta delatnosti, odnosno ono što smo nazvali pasivizacijom sistema. Jovan na početku ne vlada sredstvima nove pozicije, pri čemu dodatno ne dolazi do povezivanja alata i rada, u onom smislu da rad postane predvidljiv, te se svaka situacija rešava kao nova. Sa druge strane, sredstva koja bi olakšala rad se ne konstruišu jer za njih nema vremena, a vremena nema i zato što ne postoje sredstva koja bi rad učinila efikasnijim.
Izostanak pripreme za poziciju sistem kompenzuje normom saradnje. Međutim, u praksi, obećana podrška kolektiva koncentrisana je na uzak krug bliskih saradnika, i to pre svega na psihologa Sanju, pomoćnicu direktora Maju, uz bivšu pomoćnicu i bivšu direktorku kao nosioce znanja o prethodnoj praksi. Oslanjanje na Sanju i Maju dovodi do pritiska na njihove pozicije, s obzirom da sada, pored svojih imaju i nadležnosti rukovodioca sistema. U terminima okvira u ovom segmentu identifikovali smo kontradikciju između norme saradnje i podele rada. Sa druge strane sam Jovan nalazi se između zahteva koji su nasleđeni iz prethodnom modela, da direktor „zna svoj posao" i pozicije početnika kome je pomoć potrebna. Iako postoji pritisak dodatnih nadležnosti i na Sanju i na Maju, ona se ispoljava samo kao napetost između Jovana i Maje. U ovim situacijama Sanja zauzima ulogu medijatora u odnosu među njima.
U trenutnom obliku, funkcionisanje modela počiva pre svega na aktivnostima Sanje. Istovremeno, akteri se ne bave ovim aspektom, odnosno krhkošću modela koji (opet) počiva na aktivnostima jednog aktera. Napetosti koje prate poziciju direktora ostaju skrivene kolektivu, odnosno sa njima biva upoznat tek uži krug Jovanovih saradnika. U ovom trenutku Jovanove teškoće nošenja sa svakodnevnim zadacima rukovodioca sistema pripisuju se njegovim ličnim karakteristikama od strane aktera, pri čemu izostaje preispitivanje strukturalnih elemenata koji doprinose ovakvom stanju. Na taj način kontradikcije ostaju maskirane akterima i ne postaju polazište za učenje sistema.

Dolazak Jovana pratila je vizija očuvanja kontinuiteta modela rada. Međutim, takva vizija je nerealistična, a najpre zato što zamena rukovodioca, kao ni bilo kog drugog elementa sistema ne može biti mehanička. Novi akter nužno unosi nove karakteristike, a zbog svoje lične istorije. Međutim, niko od aktera, pa čak ni sam Jovan ne deli ovakvo stanovište. On, u skladu sa očekivanjem kolektiva nastoji da reprodukuje prethodni model, odnosno „nema promena sa Jovanom". Ostaje otvoreno pitanje da li zabeležena tendencija važi samo za ovaj prvi period navikavanja direktora na novu poziciju, a koji je obuhvaćen istraživanjem, kao i to kako će izgledati dalji tok razvoja sistema - da li će Jovan uvoditi novine i kakav će pogled na to imati kolektiv?

7. ZAVRŠNA RAZMATRANJA

Cilj ovog rada bio je da, polazeći od kulturno-istorijske teorije delatnosti (Engeström, 1987, 2001) i Integrativnog modela škole kao zajednice koja uči (Kools & Stoll, 2016), koje sam ocenila kao epistemološki kompatibilne i međusobno nadopunjujuće, istražim kako se dimenzije škole kao zajednice koja uči ostvaruju u delatnosti jedne osnovne škole. Dimenzije nisam posmatrala kao poželjna svojstva škole, već kao međusobno posredovane elemente sistema. Zanimalo me je i kakve se tenzije među njima javljaju u svakodnevnoj praksi i kako je istorijski došlo do razvoja zatečenih odnosa. Radi ostvarenja ovog cilja, oslonila sam se na etnografski istraživački dizajn, s obzirom na to da je dubinsko razumevanje funkcionisanja sistema zahtevalo ulazak u zajednicu i „uranjanje" (Emerson et al., 2011) u njenu svakodnevicu.

Analiza je obuhvatala najpre istorijsku dimenziju sistema, odnosno rekonstrukciju transformacija kroz koje je škola prošla tokom rukovođenja dugogodišnje direktorke, a potom i u kriznom periodu rukovođenja v.d. direktorke. Zatim sam iz „ptičje perspektive" (Engeström, 1994) analizirala aktuelno funkcionisanje sistema, koje se poklapa sa periodom dolaska novog direktora i u kojem se susreću nasleđa oba istorijska perioda. Ovaj deo analizirala sam kroz pitanja koja odgovaraju elementima sistema delatnosti, a odnose se na svrhu delatnosti, podelu rada, ono što zajednicu drži na okupu, instrumente koji posreduju praćenje i vrednovanje sopstvenog rada, a potom sam razmatrala i odnos škole sa susednim sistemima. Konačno, iz „žablje" perspektive (Engeström, 1994) analizirala sam pozicije pojedinačnih aktera u podeli rada i način na koji se sistemske kontradikcije prelamaju kroz njih.

U ovom poglavlju najpre ću dati sažeti prikaz nalaza o reprodukciji i transformacijama objekta u istorijskom razvoju sistema, koji je potreban za razumevanje nalaza o njegovom aktuelnom funkcionisanju i kontradikcija koje ga karakterišu. Na toj osnovi razmotriću pitanje da li se proučavani sistem delatnosti može opisati kao škola kao zajednica koja uči. Na kraju ću razmotriti domete i slabosti primenjenih okvira, doprinose studije, moguće pravce razrade primenjenih okvira, kao i ograničenja studije.

7.1. Razvoj i aktuelno funkcionisanje sistema u svetlu dimenzija škole kao zajednice koja uči

7.1.1. Reprodukcija i transformacije objekta u istorijskom razvoju sistema

Iako je istoričnost jedna od temeljnih pretpostavki teorije delatnosti (Engeström, 2001), u ovoj studiji se rekonstrukcija istorijskog razvoja uspostavljenog modela pokazala kao posebno značajna za razumevanje njegovog aktuelnog funkcionisanja. Stoga, prikaz nalaza studije započeću upravo prikazom nalaza istorijsko-genetičke analize. Istorijska analiza obuhvata period duži od dve decenije, u kojem kao početnu tačku uzimam godinu kada dolazi do spajanja dve škole, a koja se poklapa sa početkom prvog mandata dugogodišnje direktorke.

Kada je u pitanju odnos različitih grupacija aktera prema svakoj od dimenzija škole kao zajednice koja uči, na početku, kako se čini, aktivnosti aktera bile su usmerene na učenje učenika, a koje je identifikovano kao misija škole, odnosno objekat sistema. Postepeno, dolazi do širenja objekta, tako da pored učenja učenika obuhvata i obrazovanje budućih nastavnika, kao i bavljenje vlastitim sistemom delatnosti. Čini se da je ovako uspostavljen objekat bio deljen na nivou škole, a da su akteri

u svojim aktivnostima koje su bile usmerene na objekat, videli lični smisao. Međuljudski odnosi su bili razvijeni, njihovu reprodukciju podsticala je i direktorka, ali su postojale i aktivnosti horizontalne reprodukcije međuljudskih odnosa. Direktorka je bila posebno uključena u samovrednovanje, a svaki akter u nadležnosti koje su predviđene njegovom pozicijom, tako da se beleži koordinisan rad sistema delatnosti.

Činjenica da su podaci o samom uspostavljanju modela rada tokom mandata bivše direktorke prikupljani retrospektivno, kao i da je relativno mali broj aktera koji su bili prisutni u školi od početka njenog rukovođenja do sprovođenja ove studije, otežava rekonstrukciju početnog odnosa dimenzija zajednice koja uči. Sa druge strane, kada je reč o periodu „zlatnog doba" podaci su brojniji i počivaju na različitim izvorima, a njihovo ukrštanje upućuje na to da je dimenzija *pedagoškog liderstva* bila posebno istaknuta i da je podržavala razvoj drugih dimenzija.

Iako je u izvesnom periodu škola bila na vrhuncu svog funkcionisanja, u periodu pred odlazak dugogodišnje direktorke iz sistema, ona to više nije. U poslednjim godinama njenog rukovođenja, dolazi do transformacije sistema. Direktorka se, naime, postepeno povlačila iz nadležnosti, što je dovelo do promena u modelu rada. Uopšteno, promene se manifestuju u svođenju niza aktivnosti na njihov administrativni aspekt. Jedna od istaknutih aktivnosti, samovrednovanje, pomera svoje težište sa upotrebne na razmensku vrednost proizvoda, a isti oblik promena beleži se i na nivou drugih aktivnosti škole. Uporedo s tim, profesionalni razvoj nastavnika i njihove međusobne razmene u vidu praksi horizontalnog učenja postaju ređe. Delatnost se time sužava, a objekat gubi deo koji se odnosi na bavljenje vlastitim sistemom delatnosti. Osim sužavanja objekta, još jedan oblik njegove transformacije jeste to što sada njegovo težište postaje dobrobit učenika. U skladu sa tim, timovi na nivou škole koji su direktno usmereni na učenike, Tim za zaštitu i Tim za inkluzivno obrazovanje, nastavljaju da rade i doprinose reprodukciji objekta. Uz njih, reprodukuju se i međuljudski odnosi: među akterima vladaju pozitivni međuljudski odnosi i doživljaj zajedništva. Među odnosima škole sa okruženjem najviše se izdvaja odnos sa roditeljima. Roditelji se angažuju u nizu ponašanja koji u osnovi podrazumevaju opravdavanje različitih izbora za školske aktere, što oni doživljavaju kao nastojanja roditelja da nadziru rad škole.

Opisane promene postaju razumljive tek u svetlu podele rada, odnosno činjenice da je značajan opseg nadležnosti preuzimala sama direktorka. Pa tako, ona je podsticala razvojnu funkciju samovrednovanja, razmene profesionalnih znanja među akterima i imala funkciju održavanja granica sa susednim sistemima, pre svega „obuzdavajući" njihovu težnju da prisvoje dodatne nadležnosti. Dodatno, *alati* koji su posredovali njen rad bili su mahom simboličke prirode: radilo se o *njenim procenama*. Njena procena bila je koja oblast treba da bude predmet samovrednovanja za datu školsku godinu, njena procena bila je presudna prilikom odabira kadra, njena procena ticala se uključivanja pojedinih nastavnika u specifičan tim, i slično. Sa druge strane, *pravila nisu bila formalizovana*, i izvedena su pre svega iz njenih aktivnosti: „direktorka je najviše radila" - „sramota je da mi ne radimo", „direktorka je znala sve zakone" - „sramota te je da ne znaš". Napetosti sadržane u ovakvoj konfiguraciji izbijaju na površinu u poslednjim godinama njenog rukovođenja. Naime, učešćem u projektima, dolazi do proširivanja objekta delatnosti, i posledičnog povećanja broja zaduženja, dok je podela rada ostala nepromenjena, tako da su nova zaduženja dosledno preuzimali isti akteri. Ova sekundarna kontradikcija, između proširenog objekta delatnosti i podele rada, ispoljava se dvojako. Najpre, i timski rad i samovrednovanje konstruisani su tako da podrazumevaju učešće svih i lični smisao aktivnosti, dok je zapravo lični smisao aktivnosti ostao vezan za jednu poziciju (dugogodišnju direktorku), usled čega su one za ostale članove svedene na niz operacija bez

odnosa prema motivu delatnosti. Drugo, sa povlačenjem „jezgra" (direktora, pomoćnica direktora i članice PP službe) iz aktivnosti, njihova razvojna funkcija se gubi, odnosno ostaje samo njihova forma. Drugu sekundarnu kontradikciju moguće je locirati između pravila i podele rada. Naime, pravila ovog modela nisu bila eksternalizovana, već su ostala vezana za direktorkin lični primer, zbog čega nisu mogla da posluže kao osnova za distribuiranu podelu rada koju je prošireni objekat zahtevao.

Na granici sistema beleži se i kvaternarna kontradikcija sa sistemom roditelja, u kojoj susedni sistem nastoji da pomeri svoju poziciju spram sistema škole u pravcu zahtevanja udela u donošenju odluka (poput npr. izbora udžbenika, dodeljivanja razrednog starešine nekom odeljenju i slično) koje pripadaju profesionalnoj nadležnosti škole. Ove tenzije postaju sve izraženije u poslednjim godinama rukovođenja bivše direktorke. Pored proširenja objekta delatnosti, i ovi pritisci mogu se razumeti kao jedan od činilaca direktorkinog povlačenja iz nadležnosti. Pritom, odnos između ovih pritisaka i direktorkinog povlačenja je pre uzajaman, nego jednosmeran: pritisci otežavaju održavanje granice, a njeno povlačenje ostavlja granicu manje zaštićenom.

Značajno je napomenuti da gotovo nijedna od navedenih kontradikcija unutar sistema nije na nivou artikulacije - u odnosu sa susednim nadzornim sistemima razmenska vrednost modela ostaje očuvana, dok ih unutar sistema apsorbuje afektivni sloj zajednice, tako da izostaje pokretanje preispitivanja modela rada. Izuzetak od ovoga predstavljaju jedino manifestacije kvaternarne kontradikcije sa susednim sistemom roditelja koje školski akteri ekspliciraju.

S obzirom na nepripremljenost sistema na odlazak direktorke, u sistem ulazi akter iz okruženja. Novopostavljeni vršilac dužnosti (v.d.) direktor uneo je niz izmena u različitim elementima sistema, od zajednice, pravila, podele rada, do oruđa. Pored toga, promene do kojih dolazi se odnose i na susedni sistem roditelja sa kojima se uspostavlja saradnja nauštrb nastavnika: v.d. direktorka je podsticala roditelje da pišu prijave protiv nastavnika.

Nakon ovog kriznog perioda za školu, u koji ubrajam i neočekivani odlazak dugogodišnje direktorke iz sistema i period zaoštrenih sekundarnih kontradikcija za vreme v.d. direktorke, na poziciju rukovodioca sistema, dolazi akter izabran od strane (i iz „redova") kolektiva. On nasleđuje ulogu koja je dvostruko zahtevna. Najpre, uloga je zahtevna zbog centriranosti širokog raspona nadležnosti i njihove istovremene neprenosivosti, budući da nisu nasleđeni materijalni instrumenti, kao ni formalizovana pravila koja bi posredovala izvršavanje datih nadležnosti. Takođe, uloga je zahtevna zato što podrazumeva brzo ovladavanje nadležnostima, uz odgovaranje na zaostatke prethodnog kriznog perioda. U nastavku teksta osvrnuću se na ključne nalaze analize o aktuelnom funkcionisanju sistema.

7.1.2. Aktuelno funkcionisanje sistema

Prikaz nalaza aktuelno-empirijske analize organizovan je u nekoliko segmenata koji predstavljaju odgovore na pitanja o elementima sistema delatnosti, i to redom: šta pokreće delatnost i kako akteri određuju njenu svrhu, kako je podeljen rad među pozicijama, šta zajednicu drži na okupu, koji instrumenti posreduju praćenje i vrednovanje rada samog sistema i kakav je oblik odnosa između škole i susednih sistema. Na kraju odeljka izdvajam ključne kontradikcije koje se kroz ove nalaze ocrtavaju. Nalazi koji se odnose na aktuelno funkcionisanje sistema delatnosti obuhvataju period od sredine marta do kraja juna, čiji se početak poklapa sa neposrednim dolaskom novog direktora na mesto rukovodioca sistema, a završava se završetkom školske godine.

Motiv delatnosti i deljena misija: dobrobit učenika

U okviru aktuelnog funkcionisanja sistema kao motiv delatnosti, koji pokreće sistem, identifikovana je dobrobit učenika. Analizirajući ovaj motiv, spoznali smo da on za aktere zapravo označava imperativ da učenik bude dobro i da se oseća prihvaćeno, odnosno da sistem aktivno odgovara na njegove autentične potrebe. Misija škole koja se tiče obezbeđivanja dobrobiti učenika deljena je na nivou škole, odnosno svaki akter škole vidi povezanost između svojih aktivnosti i ostvarivanja motiva delatnosti. Pod akterima škole podrazumevamo sve aktere, uključujući i nenastavno osoblje. Zahvaljujući uspostavljenom mehanizmu ekspliciranja motiva delatnosti, te direktnog oblikovanja praksi tako da one budu usmerene na ostvarenje motiva delatnosti, on je osvešćen i deljen na nivou kolektiva.

Važno je, međutim, napomenuti da identifikovani motiv u praksi, dobrobit učenika, nije u potpunosti podudaran sa načinom na koji je misija škole formulisana u zvaničnom dokumentu, Školskom razvojnom planu, u kom se navodi pružanje kvalitetnog obrazovanja i vaspitanja, kao i sveobuhvatan razvoj učenika. Iz perspektive aktera, međutim, dobrobit učenika i učenje učenika su međusobno kompatibilni. Napomenimo uz to, i da su zabeležene neke razlike u perspektivama aktera kada je u pitanju objekat sistema - primera radi, neki nastavnici dovode u pitanje pružanje podrške učenicima iz osetljivih grupa; sekretar ispunjavanje administrativnih zahteva postavlja kao prioritetnije od dobrobiti učenika, suprotno dominantnoj orijentaciji aktera sistema. Međutim, ovi glasovi razmatranja preoblikovanja objekta delatnosti, nisu izraženi.

Različite aktivnosti organizovane su oko dobrobiti učenika kao identifikovanog motiva. Za početak, stručna služba (preciznije, psiholog škole) preuzima ulogu onog ko usmerava njegovo ostvarenje. Psiholog, u sklopu svojih aktivnosti brige o učenicima, sopstvenim primerom osnažuje posvećenost kao normu sistema. Sednice Nastavničkog veća postaju prostor za kolektivno podsećanje na motiv delatnosti, obezbeđujući da svaki postupak ostane usklađen sa njegovim ostvarenjem. Pravila koja uređuju relacije aktera i zajednice, bilo unutar škole ili u odnosu na okruženje, temelje se na principima inkluzivnosti i kontinuiranog praćenja deteta tokom celokupnog školovanja. Saradnja među akterima, usmerena na dobrobit učenika, prožeta je intenzivnim svakodnevnim razmenama i stalnom upućenošću nastavnika, stručnih saradnika i rukovodstva jednih na druge. Timove koji se direktno bave učenicima (Tim za zaštitu od nasilja i Tim za inkluzivno obrazovanje) formalno čine neki članovi kolektiva, ali su neformalno gotovo svi članovi kolektiva ujedno i članovi „Tima".

Dodatno, spoznali smo da učenici predstavljaju predmet bavljenja školskih aktera od samog stupanja u školu, pa sve do njihovog odlaska. U pojedinim situacijama, akteri nastavljaju da iskazuju posvećenost i brigu o njima čak i nakon što formalno napuste ovaj obrazovni sistem.

Konačno, u praksi ovog sistema vidimo da su svi drugi zadaci podređeni motivu ostvarivanja dobrobiti deteta. Podela nadležnosti na nivou sistema usklađena je sa motivom sistema, a u onom smislu da su akteri fokusirani na deljeni problem, obezbeđivanje dobrobiti učenika, kao nadležnost koja stoji ispred drugih nadležnosti koje proističu iz specifične pozicije datog aktera sistema.

Koordinisano delanje: saradnja oko dobrobiti učenika i neformalno rukovođenje psihologa

Kada je u pitanju koordinisano delanje, praćen je rad stručnih organa škole, i to - timova, stručnih aktiva i veća. Od različitih timova na nivou škole, posebno se izdvaja rad timova koji su u direktnoj

vezi sa ostvarivanjem dobrobiti učenika. U pitanju su, dakle, tim za inkluzivno obrazovanje i tim za zaštitu od diskriminacije, nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja. Sastanci ovih timova su praktično na svakodnevnom nivou, pri čemu se beleži visoka uključenost gotovo svih aktera škole (bez obzira na to da li formalno pripadaju timu ili ne) u teme koje se obrađuju. Poznavanje učenika je na visokom nivou, pri čemu postoji njihovo kontinuirano praćenje i, shodno tome, prilagođavanje mera podrške. Administrativni deo koji prati rad ovih timova je slabo razvijen. Iako „puno rade", oni ne beleže taj rad. Težište administrativnih aspekata njihovih sastanaka je na razmenskoj vrednosti: zapisnici prosto predstavljaju dokaz da su sastanci datih timova održani. Kada je u pitanju rad drugih timova na nivou škole, on je, za razliku od ciljeva prethodno opisanih timova, kako nalazi pokazuju, usmeren prvenstveno na ispunjavanje formalnih, administrativnih zahteva koji se postavljaju pred školu.
Nastavnička veća su jedinstveni događaj kada se okuplja celokupan nastavni kolektiv škole. Pored rešavanja tekućih pitanja, zabeleženo je da su veća i prilika za podsećanje na motiv delatnosti, odnosno njegovo „izgovaranje naglas" i premeravanje svih odluka spram toga da li su usaglašene sa motivom delatnosti i stepena u kojem doprinose njegovom ostvarenju. Iako su sastanci Veća upravo prilika za ispoljavanje višeglasja u pogledu razumevanja objekta delatnosti (i/ili nekog drugog elementa sistema), preispitivanje dobrobiti učenika kao motiva javlja se retko i isključivo u formi pojedinačno artikulisanih dilema u vezi sa konkretnim situacijama.
Savet roditelja školski akteri ne percipiraju kao organ koji doprinosi ostvarenju motiva delatnosti, već suprotno, kao organ koji indirektno otežava reprodukciju objekta. Tako, paradoksalno, organ koji je sastavni deo škole vidi se kao organ koji je spoljašnji i deo okruženja (tj. susednog sistema roditelja).
Kancelarija PP službe je uspostavljena kao mesto saradnje i zajedništva aktera na nivou sistema, ali i kao mesto na kom se oblikuje objekat delatnosti. U suštini, to je mesto na kom se donose sve odluke od značaja kada je u pitanju funkcionisanje škole i pravac njenog razvoja. Kao ključni akter u sistemu, koji i podstiče ovakve interakcije i okupljanja kao deo norme „zajedništva" i učestvuje u oblikovanju odluka od značaja za funkcionisanje škole i uspostavljanje deljenog objekta, identifikovan je psiholog škole. Nalazi pokazuju da on u sistemu ima ulogu neformalnog rukovodioca. Uzgred, primetimo da koncentrisanje nadležnosti na psihologu škole predstavlja pandan koncentrisanju nadležnosti na poziciji dugogodišnje direktorke sistema u prethodnom istorijskom periodu.
Direktor, koji je normativno definisan kao pozicija koja ima značajnu ulogu u uspostavljanju i održavanju modela rada (a što uzgred i odgovara procenjenoj ulozi direktora u prethodnom periodu), u periodu prikupljanja podataka dominantno je usmeren na ovladavanje nadležnostima direktora i odgovaranje na predviđene i nepredviđene zadatke koji prate ovu poziciju. Značajnu ulogu u prilagođavanju novog direktora ulozi direktora, kako u vidu podrške u izvršavanju praktičnih aktivnosti, tako i u vidu aktivnosti pružanja socio-emocionalne podrške, imao je psiholog škole.

Međuljudski odnosi: norme saradnje i zajedništva kao resursi sistema

U okviru aktuelnog funkcionisanja, dimenzija međuljudskih odnosa procenjuje se kao dimenzija koja posreduje delatnost i koja kao takva doprinosi očuvanju/restauraciji modela rada koji se procenjuje kao kvalitetan.
Međuljudski odnosi ispoljavaju se u okviru dve identifikovane norme. Prva norma, koju sam nazvala „saradnja", odnosi se na pružanje podrške/kolegijalnost među članovima kolektiva, kao i na prakse organizovanja zajedničkih aktivnosti, poput organizacije zajedničkih časova. Druga norma, nazvana

„zajedništvo", odnosi se na privrženost među članovima kolektiva. Privrženost se ispoljava na različite načine, od neverbalnih facijalnih izraza prijatnosti, konstruisanja nadimaka, rituala vezanih za obedovanje, do organizovanja zajedničkog provođenja vremena/izleta. Dok normu „saradnje" možemo videti kao normu koja je podržana od strane susednog legislativnog okvira, norma „zajedništva" konstruisana je na nivou konkretnog sistema i njegova je specifičnost. U reprodukciji međuljudskih odnosa uključeni su svi akteri, a različite opisane prakse koje doprinose zajedništvu na nivou sistema su eksplicirane, i kao takve se vide značajnim za ostvarenje zajedništva. Istaknutu ulogu u oblikovanju i postojanju ove norme vezujemo za *kancelariju PP službe* gde ona biva posebno vidljiva, pri čemu se ističe uloga psihologa u kontekstu podržavanja njenog reprodukovanja.

Instrument samovrednovanja: dve paralelne prakse praćenja rada

Samovrednovanje u praksi ispitivane škole, pozicionira se kao uloga jednog tima i služi poštovanju zakonskog okvira, tj. težište je na razmenskoj vrednosti, dok, kada je u pitanju njegova razvojna funkcija (upotrebna vrednost), ona nije zabeležena. S obzirom na pomereno težište sa upotrebne vrednosti u konkretnoj praksi, i oni akteri koji vide potencijalnu (upotrebnu) vrednost samovrednovanja gube motivaciju da se angažuju u aktivnostima koje bi tome doprinosile. Rezultati takođe ukazuju na rigidnost postojećeg modela osiguranja kvaliteta kroz praksu samovrednovanja. Naime, opisani (implicitni, tacitno podrazumevani) sistem rada - ekstremna, detaljna i uvremenjena upućenost rukovodstva i PP službe u sva dešavanja na nivou škole i svakodnevne razmene, zapravo predstavlja *na nivou škole razvijen model samovrednovanja*. Zahvaljujući ovom mehanizmu, prvi korak samovrednovanja koji se tiče upoznavanja i dijagnostikovanja stanja je obezbeđen. Međutim, izostaje sistematska primena prikupljenih informacija i pokretanje aktivnosti koje bi bile usmerene na korigovanje uočenih nedostataka. Opisani mehanizam - neformalne prakse samovrednovanja - akteri sami ne opažaju kao neformalno samovrednovanje, pa data praksa ostaje nepoznata okruženju. Posledično, da bi zadovoljili zahteve susednog sistema, škola ima dve prakse koje paralelno teku - jedna koja služi stvarnom upoznavanju i vrednovanju nekog aspekta funkcionisanja i druga koja služi ispunjenju administrativnih zahteva. Saglasno svim prethodno opisanim elementima, istaknimo i da, kada je u pitanju administrativni aspekt aktivnosti, on je u drugom planu. Postojeći formulari ne posreduju aktivnosti aktera. Akteri vode dokumentaciju samo sa ciljem ispunjenja zakonskih obaveza.

Pre nego što se osvrnemo na nalaze o odnosu sistema škole i njenog okruženja, treba primetiti da je napetost između odgovaranja na dobrobit učenika i ispunjavanja administrativnih zahteva unutar škole izražena i akterima vidljiva, dok izvan škole o njoj ne postoji trag - dakle, ona ostaje „nevidljiva" za susedne sisteme (npr. Školsku upravu, Ministarstvo itd.). Svi izveštaji o radu svih tela i organa na nivou škole postoje, pri čemu se ne vide kašnjenja (primera radi, tim za samovrednovanje je imao par meseci kašnjenja sa sprovođenjem istraživanja), propusti, kao ni pomereno težište njihove upotrebne vrednosti na nivou škole.

Odnos škole i susednih sistema

Odnos škole i okruženja normativno i teorijski je određen kao odnos saradnje. Jedan od elemenata kvaliteta obrazovanja i vaspitanja predviđen Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja je upravo saradnja sa roditeljima i širom zajednicom (član 6). U Integrativnom modelu škole kao

zajednice koja uči (Kools & Stoll, 2016) istu ideju nosi dimenzija Učenje sa i od širih sistema spoljašnjeg okruženja: škola se ne shvata kao zatvorena zajednica, već kao otvoren sistem koji svoju delatnost ostvaruje oslanjajući se na mrežu saradnika iz okruženja. Međutim, doživljaj školskih aktera jeste da te odnose karakteriše suprotno - odsustvo saradnje i, stabilan trend tenzije u odnosu sa svim susednim sistemima. Iz perspektive školskih aktera, nijedan od sistema okruženja ne nudi podršku školi kakva joj je potrebna. Umesto toga, postavljaju se u nadređeni odnos spram škole i postavljaju joj zahteve. Bez obzira da li je to njihova propisana funkcija ili ne (recimo u slučaju prosvetne inspekcije to jeste njihova funkcija, dok u slučaju roditelja to nije njihova funkcija), akteri iz susednih sistema postavljaju se kao kontrolori regularnosti rada škole. Ovakav odnos vidljiv je u kontekstu susednih sistema - Instituta za mentalno zdravlje, Centra za socijalni rad, Školske uprave i roditelja.

Najviše zabeleženih interakcija kada su u pitanju susedni sistemi odnosi se na interakcije sa prosvetnom inspekcijom i sa sistemom roditelja. Rad *prosvetne inspekcije* povezan je sa temom roditelja: upravo roditelji podnose prijave po kojima se organizuje vanredni inspekcijski nadzor. Deo rada inspekcije koji dovodi do napetosti jeste kada se prijava ispostavi kao „lažna uzbuna" - kada je rad škole regularan, a prigovor roditelja neosnovan. Naime, za školske aktere problematično je upravo nepoverenje inspektora u njihov rad i, dodatno, činjenica da za roditelje ne postoji sankcija u slučaju podnošenja neosnovanih prijava.

Susedni *sistem roditelja* je odnos sa kojim su zabeležene najizraženije tenzije. Iako bi trebalo da dele zajednički objekat, roditelji, kao objekat postavljaju utvrđivanje regularnosti rada škole. Odnos je dodatno intenziviran uvođenjem još jednog sistema, a to su advokati, kojima se roditelji postavljaju kao nadmoćniji u odnosu na sistem škole.

Odnos sa roditeljima oblikovan je u tipični obrazac - kada roditelji identifikuju problem u postupanju školskih aktera prema njihovom detetu, podnose prijavu, čime se u njegovo rešavanje (pored advokata) uključuje još jedan sistem - prosvetna inspekcija. Ključno je što ovaj sled događaja ne vodi razvoju, inspekcije se ne završavaju transformacijom sistema, već eventualno dostavljanjem još neke dokumentacije. Dakle, predviđena participacija izgubila je svoj razvojni potencijal i postala je obezvređena (engl. rubbish) (Engeström & Blackler, 2005) za sistem. Roditelji su tu, ali bez razvojne funkcije, i u sadašnjem obliku predstavljaju smetnju, izvor su narušavanja rada i rutine u delatnosti sistema.

Postepeno, čini se, škola je izgubila sagovornike u okruženju. Nedoumice koje školski akteri iznose, iz njihove perspektive, u okruženju se tumače ili kao izraz njihove preterane blagosti - što ilustruje komentar jednog prosvetnog inspektora na njihovu zabrinutost zbog postupanja roditelja: „sa roditeljima mora oštrije" - ili kao posledica njihovog neznanja. Nema sluha za teškoće u ispunjavanju svih nadležnosti. Izostanak *papira* - zapisnika ili nekog drugog školskog dokumenta - sankcioniše se. Sveukupno, možemo sumirati, na postavljanje pitanja slede kritika i dodatni administrativni zahtevi. Školski akteri nemaju doživljaj razumevanja od strane aktera susednih sistema. Iz njihove perspektive, posete aktera susednih sistema su kratke i formalne - fokus nije na aktivnostima rešavanja problema već na aktivnostima *beleženja* rešavanja problema.

Osvrnimo se i na odnos sa susednim *zakonodavnim sistemom*. U toku terenskog rada zabeležena je situacija koja se odnosila na reakciju aktera na promene u Pravilniku o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje. Naime, promene koje su unete akterima su stvarale nejasnoće vezano za njihovu primenu, a akteri su i oklevali u postupanju prema donetim promenama, budući da su takvo postupanje opažali kao suprotstavljeno motivu brige o

dobrobiti učenika. Primer ove situacije služio je otkrivanju tenzija koje postoje i u odnosu sa ovim sistemom.

Ključne kontradikcije

Kontradikcije koje obeležavaju period aktuelnog funkcionisanja, u kom je Jovan novi rukovodilac, razmotrićemo spram onoga što nazivam „nasleđenim" kontradikcijama, odnosno onim kontradikcijama koje predstavljaju nasleđe funkcionisanja sistema iz prethodnog perioda.
Dolazak Jovana na rukovodeće mesto konstruisan je od strane školskih aktera kao deo aktivnosti u službi obnavljanja modela rada sistema iz „zlatnog doba". Istorijski, za vreme dugogodišnje direktorke, kako nalazi pokazuju, iako je propisan koordinisan rad, u praksi je on podrazumevao izraženu koncentraciju nadležnosti na poziciji direktorke. Međutim, instrumenti tog modela nikada nisu materijalizovani (eksternalizovani u vidu prenosivih oruđa i procedura), s obzirom na to da se radilo o procenama (internalizovanim modelima) jedne osobe (bivše direktorke), koji su napustili sistem zajedno sa njom. Odnosno, podela rada u ovom periodu je bila takva da prenosivost datih oruđa nije bila potrebna, pa se nikada nije ni razvila. Shodno tome, pozicija Jovana u aktuelnoj podeli rada podrazumeva preuzimanje nadležnosti direktora u odsustvu alata bivše direktorke dok, istovremeno, drugi akteri prema novom direktoru postupaju prema skriptu koji je utvrđen u prethodnom modelu rada. Školski akteri od Jovana očekuju da preuzme sve aktivnosti koje je prethodna direktorka imala i veliki deo odgovornosti za reprodukciju objekta delatnosti, te da uspešno ostvaruje postignuća iz tog perioda. U terminima teorije delatnosti reč je o sekundarnoj kontradikciji koja se u prvom istorijskom periodu uspostavlja na liniji pravila i podele rada, a koja je proizvela uslove u kojima u aktuelnom periodu nastaje kontradikcija na liniji podele rada i instrumenata.
Ovladavanje ulogom direktora paralelno je nosilo i zahtev odgovaranja na atipično veliki broj vanrednih inspekcijskih nadzora pokrenutih prijavama roditelja, kao posledica perioda rukovođenja v.d. direktorke. U terminima teorije delatnosti, nasleđe drugog istorijskog perioda, veliki broj vanrednih inspekcijskih nadzora je simptom (zaoštrene) kvaternarne kontradikcije u odnosu između škole i sistema roditelja.
Znanje koje su akteri na nivou sistema izgradili tiče se toga da je koordinisan rad bez rukovodioca sistema neodrživ, te da je važno ko je rukovodilac, odnosno da aktivnosti svih aktera budu zajedničke i usmerene na (u nekom smislu) isti objekat delatnosti. Sa druge strane, jedan od aspekata funkcionisanja sistema koji ostaje neosvešćen kod aktera jeste njihova lična istorija. Pogledajmo, akteri su novog direktora izabrali sa ciljem očuvanja prethodnog modela rada. Međutim, mehanička zamena je nemoguća. Upravo ulazak novog elementa predstavlja složen proces koji će uticati na dinamiku celog sistema. Dakle, akteri previđaju nemogućnost mehaničke zamene jednog elementa drugim. Svaki element ima svoje osobenosti/ličnu istoriju koje povlače drugačije uklapanje u sistem. Drugi, čini se, takođe važnim aspektom koji ostaje neosvešćen kod aktera jeste upravo neosvešćenost kontradikcija koje su vodile situaciji dolaska vršioca dužnosti direktora na poziciju rukovodioca sistema. Izborom novog direktora „rešen" je neposredni problem, ali nisu promenjeni uslovi koji su problem proizveli. Neposredni problem čine sekundarne kontradikcije između elemenata sistema, do kojih dolazi sa ulaskom v.d. direktorke u sistem: ona menja pravila i zajednicu, i uvodi nove instrumente, a te promene i „odlaze" iz sistema zajedno sa njom. Problem koji ostaje, međutim, tiče se činjenice da je v.d. direktorka uopšte došla na tu poziciju. Odnosno toga da je bivša direktorka

otišla, a da pritom nije pripremljeno „nasleđivanje" pozicije i nadležnosti. Uslove koji su do toga doveli lokalizujemo i unutar sistema i u njegovom odnosu sa okruženjem. Unutar sistema, problem se ogleda u koncentraciji nadležnosti u poziciji direktorke, koje su delom predviđene, a delom konstruisane na nivou samog sistema. Takav oblik rukovođenja, kada se tome dodaju zabeležene tenzije sa, pre svega, susednim sistemom roditelja, nije bio održiv. Bivša direktorka se postepeno povlačila iz nadležnosti, i to povlačenje je kulminiralo apsolutnim izlaskom iz sistema. U tom smislu, dolazak novog aktera u istu strukturu, iste odnose među elementima sistema i isti kontekst rada ne uspostavlja uslove drugačije od onih koji su doveli do odlaska bivše direktorke. Pri tome, treba imati u vidu da je nasleđen oblik sistema koji se prvenstveno reprodukuje, bez ekspanzivnog kretanja, budući da samovrednovanje kao zakonski propisan instrument opstaje na nivou forme (izveštaji se pišu), dok je delatnost koju je trebalo da posreduje nestala. U terminima okvira nasleđe prvog istorijskog perioda je i primarna kontradikcija na nivou instrumenata, s obzirom na to da je samovrednovanje kao instrument težište pomerilo na razmensku vrednost.

Blisko povezana sa ovim je i *sekundarna kontradikcija između pravila i podele rada*. Naime, nadležnosti koje su formalno smeštene u poziciju direktora (npr. priprema veća, ostvarivanje komunikacije sa predsednikom Saveta roditelja, regulacija međuljudskih odnosa, usmeravanje aktivnosti nastavnika, održavanje motiva delatnosti), u praksi ostvaruju akteri čije pozicije ne podrazumevaju date nadležnosti. Reč je, pre svega, o psihologu, zatim o pomoćnici direktora, a delimično i o akterima koji su izvan trenutne rukovodeće strukture - bivšoj direktorki i bivšoj pomoćnici.

Značajno je primetiti da je ispoljavanje kontradikcija kroz diskurzivne manifestacije u ovom periodu uočljivije od strane aktera nego u odnosu na prethodni period. Iako vidljive, međutim, one se personalizuju, odnosno dosledno se pripisuju osobinama novog direktora, čime se zamagljuje njihov sistemski karakter.

Na nivou svakodnevnih aktivnosti identifikovana je manifestacija *sekundarne kontradikcije između pravila i objekta*, s obzirom na to da zahtev za dokumentovanjem svakog koraka, a koji zapravo ima poreklo u susednom sistemu (odnosno, izvorna je kvaternarna kontradikcija u odnosu između škole i legislativnog sistema), troši upravo one resurse koji su namenjeni radu sa učenicima. U sklopu ovoga, beleži se i sve izraženija napetost u održavanju brige o dobrobiti učenika kao motiva, spram „pomeranja" motiva na ispunjavanje administrativnih zahteva.

Kada je u pitanju aktuelno funkcionisanje sistema i odnos sa susednim sistemima, istaknimo i kvaternarnu kontradikciju sa sistemom roditelja: napetost u interakcijama sa roditeljima koji nastoje da, kako to vide školski akteri, pomere svoju ulogu u ostvarivanju zajedničkog objekta sa uloge podrške na ulogu nadzornog organa. Tenzija sa susednim sistemom roditelja, beleži se i u prvom istorijskom periodu, a kako smo videli postala je još izraženija nakon drugog perioda v.d. direktorke. Jedna od manifestacija identifikovane kvaternarne kontradikcije u odnosu sa sistemom roditelja jeste i praksa pisanja prijava od strane roditelja. Pomenuta praksa povezuje odnos roditelja sa prosvetnom inspekcijom, budući da prijave pokreću vanredne inspekcijske nadzore. Na ovoj granici beleži se još jedna kvaternarna kontradikcija, između škole i prosvetne inspekcije koju je moguće opisati kao sukob forme i suštine: u inspekcijskom nadzoru vrednuje se samo ono što je zapisano. Zahtevi za zapisivanjem, međutim, ne ostaju na granici sistema. Oni ulaze u oruđa škole i unutar sistema se ispoljavaju, najpre, kao primarna kontradikcija u samim oruđima: školska dokumentacija istovremeno treba da služi radu sa učenicima i da pred inspekcijom predstavlja dokaz obavljenog

rada. Ista napetost javlja se i kao sekundarna kontradikcija između oruđa i objekta delatnosti, odnosno između zahteva za uvremenjenim beleženjem i neposrednog rada sa učenicima.
Konačno, još jedna kvaternarna kontradikcija koja je identifikovana tiče se odnosa sa sistemom visokog obrazovanja, odnosno pitanja kadra koji dolazi u školu. Škola se rukovodi pravilom pažljivog odabira kadra, ali je manjak (kvalitetnog) kadra primorava da od tog pravila odstupa. Susedni sistem visokog obrazovanja, drugim rečima, ne obezbeđuje kadrovsku reprodukciju koja je potrebna sistemu škole.

Aktuelno funkcionisanje sistema između unutrašnje dinamike i širih društvenih promena

Osvrnimo se sada na zabeleženu razvijenost pomenute dve dimenzije (međuljudski odnosi i deljena misija) u okviru aktuelnog funkcionisanja sistema, u kontekstu njihovog međuodnosa, ali i odnosa sa okruženjem koje ih oblikuje.
Dobri međuljudski odnosi u okviru Integrativnog modela škole kao zajednice koja uči (Kools & Stoll, 2016) nisu posebno izdvojeni. Umesto toga, njihove elemente nalazimo u okviru dimenzije Promovisanja saradnje i timskog učenja. Stoga deluje da njihova važnost nije dovoljno prepoznata u Integrativnom modelu. Štaviše, tek nekolicina autora, poput na primer Strajka (Strike, 2004) upućuje na značaj ove dimenzije i, specifično, na značaj *afektivnih odnosa* među članovima kolektiva. Sa druge strane, međuljudski odnosi nemaju poseban značaj ni u teoriji delatnosti (Engeström, 1987). Zajednica kao element sistema definisana je funkcionalno: čine je akteri koji dele isti objekat delatnosti. To, dakle, ništa ne govori o međuljudskim odnosima među akterima, i njihovoj emocionalnoj komponenti, niti o njihovoj uređenosti. Sistem je usmeren na reprodukciju delatnosti, te, iz ugla teorije, međuljudske odnose možemo posmatrati kao nusproizvod rada sistema. Međutim, nalazi ove studije pokazuju da je upravo formulisanje kolektivnog subjekta[7] i razvoj agensnosti bio ključan u situaciji kada je postojala pretnja sistemu, koja se ispoljavala u izraženim sekundarnim kontradikcijama, a koje bi vremenom vodile promeni objekta delatnosti. Ono što akteri doživljavaju kao kvalitetan model rada uspeli su da očuvaju zahvaljujući jedinstvu, koje počiva na snažnim međuljudskim odnosima.
Pored teze o značaju afektivnih odnosa za očuvanje objekta delatnosti, afektivni sloj, kako nalazi ove studije pokazuju, predstavlja i značajan resurs prilikom nošenja sa sekundarnom kontradikcijom sistema. Ova kontradikcija tiče se odnosa između pravila i objekta, konkretno: pritiska da se odgovori na administrativne zahteve, sa jedne strane, spram bavljenja dobrobiti učenika, sa druge. Naime, školski akteri suočavaju se sa izazovom narastajućih administrativnih obaveza (Creagh et al., 2025) u toj meri da postoji tendencija da objekat delatnosti postanu administrativni zahtevi, odnosno dokumentovanje rada sa učenicima. U okviru literature koja se odnosi na osiguranje kvaliteta, Bol (Ball, 2003) iznosi koncept performativnosti (engl. performativity), koji se odnosi na pritisak na škole da proizvode merljive rezultate. Ovaj pritisak može doprineti deprofesionalizaciji nastavnika, tome da se osećaju kao izvršioci, umesto kao stručnjaci. To dalje može dovesti do njihovog otpora i

[7] Kada pojedinačni akteri prepoznaju sistemski karakter problema, oni ujedinjuju svoju agensnost i formiraju se kao kolektivni subjekat (engl. collective subject) koji praktičnom aktivnošću reflektuje i preobražava ili brani sistem delatnosti (Engeström, 1987). Kolektivni subjekat deluje i sazreva kroz sukcesivne epistemičke aktivnosti koje čine ekspanzivni ciklus (Engeström, 2016). S obzirom na to da ciklus restauracije predlažem kao pandan ekspanzivnom ciklusu, za oblik agensnosti aktera zadržala sam termin „kolektivni subjekat": epistemičke aktivnosti u oba ciklusa su gotovo identične, a razlikuje ih to da li vode restauraciji postojećeg modela ili konstrukciji novog.

povlačenja. Nalazi ovog rada ukazuju da *dobri međuljudski odnosi funkcionišu kao osnov za međusobno udruživanje koje omogućava reprodukciju objekta delatnosti*, koji je u aktuelnom obliku briga o dobrobiti učenika umesto njegove transformacije u smeru da objekat postane administrativni zadatak. Shodno tome, teza koju predlažem jeste da su međuljudski odnosi nepravedno zanemaren, potcenjen i nedovoljno iskorišćen aspekt funkcionisanja sistema. Ovakva teza predstavlja usamljen, ali ne i jedinstven glas za unapređenje teorije delatnosti (i delimičnu rekonceptualizaciju Integrativnog modela). Još neki autori (npr. Roth, 2009) takođe upućuju kritiku usmerenosti delatnosti na produkciju, pri čemu njeni socijalni i emocionalni aspekti bivaju zanemareni.

Konačno, osvrnimo se i na sadržaj deljene misije i vizije. U ovoj studiji, *briga o dobrobiti učenika* prepoznata je kao glavni motiv u aktuelnom sistemu delatnosti. Ovo odstupa od određenja škole kao obrazovno-vaspitne ustanove, legislative koja reguliše rad škole (Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja) i dokumenta o misiji i viziji škole, u kojem je dobrobit tek deo motiva delatnosti. U ovim dokumentima fokus je na *obrazovanju* učenika, dok su vaspitanje i briga o dobrobiti u drugom planu.

Ako je dobrobit učenika zauzela mesto koje je u propisanom određenju škole namenjeno obrazovanju, otvara se pitanje statusa (kvaliteta) nastave u sistemu. Naime, nalazi sugerišu (višegodišnju) stagnaciju u pogledu profesionalnog razvoja nastavnika, nedostatak profesionalnih razmena među nastavnicima, neiskorišćen potencijal pedagoških savetnika za horizontalne razmene među nastavnicima, kao i izostanak organizovanja seminara u školi. Čini se, dakle, da kvalitet nastave počiva na prethodno izgrađenim kompetencijama. Preciznije, različiti projekti koji su prethodili ili se odvijali tokom „zlatnog doba" bili su i snažno orijentisani na izgradnju metodičko-didaktičkih kompetencija nastavnika, pa je, tako, u pomenutom periodu i *obrazovanje* učenika bilo deo motiva delatnosti, za razliku od stanja koje sam aktuelno zatekla. Iako učenici škole ostvaruju iznadprosečna postignuća na nacionalnom nivou, i iako sami akteri ističu povezanost doživljaja dobrobiti učenika i njihovih kapaciteta za učenje, ova veza ostaje nejasna. Imajući ove nalaze u vidu, teza koju postavljam glasi da je bavljenje nastavom prestalo da bude motiv i da je postalo obezvređena aktivnost (engl. rubbish) (Engeström & Blackler, 2005) . Izvođenje nastave počiva na resursima izgrađenim u prošlosti a ne na novom znanju, ne menja procedure i organizaciju rada, i ne pokreće razvoj delatnosti.

Bez obzira na to što je ovakva transformacija sistema određena kao sužavanje objekta, otvorimo i samo pitanje uspostavljanja dobrobiti učenika kao motiva delatnosti. Kako nalazi u okviru rekonstrukcije razvoja sistema upućuju, čini se da se radi o promeni koja je blisko povezana sa širim društvenim događajima, koji ukazuju na potrebu za individualizovanim pristupom učenicima i zaštitom njihovog blagostanja u izazovnom, gotovo nebezbednom kontekstu. Dok i model zajednice koja uči i okvir kulturno-istorijske teorije delatnosti sadrže element koji se odnosi na ishode delatnosti (unapređivanje obrazovnih postignuća, merljive rezultate delatnosti), ovde na delu vidimo kako *okruženje oblikuje aktere*, kao što i akteri oblikuju svoje okruženje. Akteri su prepoznali izmenjene zahteve sredine i to je poslužilo kao osnov za transformaciju objekta. Ovakva linija rezonovanja donekle je alternativna, ali nas rezultati ove studije, kao i teorijska razmatranja nekih autora poput npr. Biste (Biesta, 2019) upućuju na njenu opravdanost. Naime, umesto zahteva koji se postavljaju pred školu danas, a to je razvoj kompetencija za život u 21. veku, Bista (Biesta, 2019) nas podseća na termin „schole" i vreme u razvoju pojedinca koje društvo još nije prisvojilo. Prema Bisti (Biesta, 2019), škola je zaštićena od zahteva društva: da bude korisna, da isporučuje, da se dokazuje merljivim

ishodima. Briga o dobrobiti, u ovom smislu, nije uspostavljena zbog svoje povezanosti sa obrazovnim postignućima, već se uspostavlja kao ono što škola svojim učenicima duguje.

7.2. Da li je proučavani sistem primer škole kao zajednice koja uči?

Odgovor na ovo pitanje je kompleksan i zavisi od toga da li ga dajemo u odnosu na aktuelno funkcionisanje ili oslanjanje na opis funkcionisanja u nekom ranijem periodu, te da li zabeleženo stanje u aktuelnom periodu posmatramo kao datost ili ga dovodimo u kontekst sa prethodnim periodom.

Ukoliko se oslanjamo na bilo koji trenutak u razvoju škole, onda svakako možemo reći da se čini da je ona u nekom trenutku dostigla razvijeni nivo škole kao zajednice koja uči. Takvo razdoblje u funkcionisanju škole označeno je kao „zlatno doba" škole i za taj period vezujemo delatnost koja je usmerena na obrazovanje učenika i obrazovanje budućih nastavnika, i na, ono što je ključno, preispitivanje sopstvene delatnosti. Teza o razvijenosti dimenzija škole kao zajednice koja uči u navedenom istorijskom trenutku razvoja škole, rekonstruisana je oslanjanjem na različite izvore podataka - i na iskaze aktera, ali i na osnovu pregleda dokumentacije, što u tom kontekstu govori u prilog njene validnosti.

Osvrnimo se sada na perspektivu aktuelnog razvoja. U aktuelnom funkcionisanju upadljiva je dimenzija koja se odnosi na misiju škole, kao i dimenzija koja se odnosi na međuljudske odnose. Naime, akteri su kolektivno usmereni na ostvarivanje dobrobiti učenika i izražena je njihova međusobna povezanost i briga jednih o drugima. Iako se identifikuje deljeni motiv u praksi, briga o dobrobiti učenika, on ne odgovara formalno artikulisanoj misiji škole: od učenja učenika kao propisanog objekta, objekat se pomerio na dobrobit učenika. Kada je u pitanju dimenzija koordinisanog delanja, timovi postupaju u okviru svojih nadležnosti, međutim, nema praksi razmene među njima, odnosno svako obavlja zadatke u okviru svoje nadležnosti. I tim za samovrednovanje sprovodi zadatke u okviru svoje nadležnosti, međutim, samovrednovanje je svoje težište pomerilo na razmensku vrednost, odnosno nema razvojnu funkciju u sistemu. Takođe, na nivou sistema beleži se stagnacija u pogledu profesionalnog razvoja nastavnika. Dodatno, direktor nije, kao u prethodnom periodu usmeren na aktivnosti pedagoškog liderstva već na navikavanje na sopstvenu poziciju. Dakle, u aktuelnom funkcionisanju, strogo govoreći, beležimo razvijenost samo dimenzije koja se odnosi na *međuljudske odnose*. Deljeni objekat nije učenje učenika, a nema ni naznaka usmerenosti sistema na razmatranje sopstvene prakse/modela rada/delatnosti. Reprodukcija dimenzija pomerena je na razmensku vrednost - postoji dokumentacija o ispunjenosti dužnosti - dok upotrebna vrednost ostaje zanemarena - formulari se ispunjavaju samo zarad ispunjenosti zahteva koje nameće okruženje. Dakle, možemo reći da je sistem u opisanom stanju značajno udaljen od normativnog okvira škole kao zajednice koja uči.

I konačno, odgovoru na pitanje o razvijenosti dimenzija škole kao zajednice koja uči možemo pristupiti kroz povezivanje aktuelnog funkcionisanja sa funkcionisanjem koje mu je prethodilo. U okviru aktuelnog funkcionisanja, aktivnosti direktora usmerene su pre svega na ovladavanje novom ulogom, potom na odgovaranje na inspekcijske nadzore i praćenje odvijanja tekućih aktivnosti u životu škole (uz upravljanje njima). Opisane aktivnosti ne predstavljaju aktivnosti pedagoškog liderstva u užem smislu. Kada tome dodamo opis razvijenosti dimenzija koji je prethodno naveden, slika ne izgleda optimistično.

Međutim, teza koju iznosim u ovom radu jeste da iako opisane aktivnosti naizgled nisu organizovane oko nadgledanja i unapređenja rada škole i obrazovnog procesa, zapravo, u širem smislu, one to jesu. Iako se čini da postoji pad u razvijenosti dimenzija, zapravo se radi o rezidualima prethodnog perioda i aktivnostima očuvanja „poželjnog" modela. Fokusiranje na izolovani (aktuelni) period daje lažnu sliku o razvoju i funkcionisanju sistema, budući da su upravo ove aktivnosti i njihova zastupljenost pokušaj kolektiva da očuva model škole iz „zlatnog doba", model škole u kom su razvijene dimenzije škole kao zajednice koja uči. Aktivnosti koje se beleže, „nameću" se akterima kao zaostaci prethodnog perioda. Odgovor aktera sistema na identifikovane tenzije, na nesaglasnost sa prethodnim modelom rada, nije „maskiranje" problema, već se ispoljava kao zajednička praktična delatnost kolektiva usmerena u pravcu očuvanja prethodno uspostavljenog modela rada. Naime, kako su novi elementi nametnuti od strane nove, v.d. direktorke, na nivou kolektiva razvija se teza da je „v.d. direktorka problem", a potom i znanje o tome da je za sistem važno ko je njegov rukovodilac, odnosno da očuvanje modela rada zahteva rukovodioca koji je saglasan sa datim modelom i koji će doprinositi njegovoj reprodukciji. Implikacija prethodno navedenog na nivou kolektiva jeste da je upravo važno da rukovodilac bude akter koji ima prethodno iskustvo bivanja i rada u sistemu. Stoga, fokusiranje upravo na ovaj aspekt, odnosno bavljenje rukovodiocem sistema, predstavlja aktuelno težište sistema. Druge dimenzije ostaju (privremeno) zanemarene, međutim, njihovu zanemarenost interpretiramo upravo kao nužnu u cilju očuvanja modela rada. Odnosno, upravo istovremeno kada su aktivnosti usmerene na razvoj drugih dimenzija obustavljene (samovrednovanje, rad timova - od dimenzija koje su bile predmet praćenja, uz dimenziju stručnog usavršavanja koja nije bila predmet praćenja), upravo je tada bila izražena agensnost aktera sistema, a objekat delatnosti - sama delatnost sistema.

Očigledno je i da sada ne postoje aktivnosti nadgledanja i unapređenja širokog raspona dimenzija obrazovnog procesa, no, čini se, da tako nešto nije ni moguće kada je fokus sistema na onome što je prepoznato kao prioritetno, a to je očuvanje „poželjnog" modela. Drugo, i činjenica da akteri nastoje da restauriraju model iz „zlatnog doba", kada su različite dimenzije škole kao zajednice koja uči bile veoma razvijene, takođe govori o nastojanjima aktera da transformišu (aktuelni) sistem u smeru njegovog unapređenja.

Međutim, model je uzet kao datost koju treba odbraniti, a ne kao problemski prostor koji treba preispitati, zbog čega je proizvod aktivnosti *restauracija prethodnog modela*, a ne proizvodnja novog. Predlažem da se takvo stanje odredi kao *ciklus restauracije* u kojem sistem prolazi kroz iste epistemičke aktivnosti kao u slučaju ekspanzivnog ciklusa (preispitivanje, analiza, modelovanje, implementacija), ali čije je modelovanje usmereno na očuvanje ranije razvijenog modela, a ne na razvijanje novog modela delatnosti.

Dakle, inicijalni odgovor o jednoznačnoj vezi razvijenosti dimenzija i statusa škole kao zajednice koja uči, čini se isuviše jednostavnim. Razvijenost dimenzija mora, za početak, imati težište na upotrebnoj vrednosti na nivou sistema da bismo je doveli u vezu sa školom kao zajednicom koja uči. Sa druge strane, nerazvijenost dimenzija, pre konačnog suda o izostanku statusa škole kao zajednice koja uči, treba sagledati u kontekstu istorijskog razvoja.

Predlažem stoga dopunu koncepta zajednice koja uči. U postojećem teorijskom okviru, sistem nosi karakteristike zajednice koja uči onda kada je *njegova sopstvena delatnost deo objekta te delatnosti*. U slučaju da su instrumenti preispitivanja delatnosti u upotrebi i težište je na upotrebnoj vrednosti, taj uslov je neposredno vidljiv. Međutim, moja teza, na osnovu nalaza ovog rada, jeste da ovaj uslov može biti ispunjen i onda kada instrumenti nisu u upotrebi, ukoliko se pokaže da je *kolektivno delanje usmereno na očuvanje samog modela rada*. Zato, predlažem da se i u ovom slučaju model

rada određuje kao zajednica koja uči, ali *u kriznom i po prirodi privremenom obliku*. Zauzimanje statusa škole kao zajednice koja uči po izlasku iz krize podrazumevalo bi da se refleksivne aktivnosti preusmere na instrumente i prakse kojima se delatnost preispituje, te da dimenzije imaju težište na upotrebnoj vrednosti na nivou sistema. Vraćajući se na postavljeno pitanje, jedino treći odgovor, koji uzima u obzir stanje sistema u kretanju, odgovara okviru teorije delatnosti. On nadomešćuje nedostatke metoda koje o razvijenosti dimenzija govore spram jednog vremenskog preseka, te otvara prostor za predloženo proširivanje koncepta škole kao zajednice koja uči.

U sistemu koji je bio predmet posmatranja nije zabeleženo preusmeravanje refleksivnih aktivnosti na instrumente i prakse preispitivanja delatnosti. Ovakva slika o funkcionisanju sistema ne čudi, s obzirom na to da se radi o prvim mesecima funkcionisanja sistema po izlasku iz krize, kada se sistem nalazi u fazi stabilizacije i prerade prethodnog iskustva. Ostaje otvoreno pitanje daljeg razvoja sistema, odnosno toga da li će se tokom krize ispoljen kapacitet za agensne aktivnosti prevesti u usmerenje sistema za dalje bavljenje sopstvenom delatnošću.

Imajući sve ovo u vidu, čini se da bi podsticanje transformacije sistema u pravcu veće usmerenosti na praćenje i unapređenje razvoja samog sistema, moralo da uključuje i razvoj resursa (npr. novih alata, drugačije podele rada i sl.) budući da takvi resursi u aktuelnom modelu rada izostaju. Podsticaj za transformaciju, čini se, trebalo bi da obuhvati i podsticaj akterima da preispitaju prethodno uspostavljeni model rada, koji se aktuelno ne dovodi u pitanje i ka čijoj reprodukciji sistem trenutno teži.

7.3. Metodološka razmatranja primenjenih okvira u proučavanju škole kao zajednice koja uči

7.3.1. Okvir etnografije: značaj terenskog rada

U okviru ove etnografske studije primenjene su različite tehnike u cilju triangulacije podataka - vođenje etnografskih beleški, sprovođenje polustrukturisanih intervjua, neformalni razgovori i prikupljanje školske dokumentacije. Etnografske beleške i neformalni razgovori kao tehnike koje su specifične za etnografiju pokazale su se posebno korisnim. Osim što su omogućavale dublji uvid u odnose između elemenata i funkcionisanje sistema, imale su i važne praktične implikacije. Naime, uloge koje različiti akteri faktički ostvaruju nisu nužno usaglašene sa njihovim formalnim pozicijama u sistemu. Stoga bi se prikupljanje podataka koje bi se oslanjalo isključivo na intervjue moglo zasnivati na iskrivljenoj slici stanja datog elementa sistema[8]. Nadalje, oslanjanje prvenstveno na intervjue, pored mogućnosti davanja socio-poželjnih odgovora, nosi i jedan dodatni i, čini se, opasniji rizik od iskrivljenja. Čak i kada postoji spremnost aktera da autentično podele sopstveno gledište, podaci bi nužno ostali parcijalni, jer pojedini relevantni aspekti fenomena (kontradikcije) nisu osvešćeni[9].

[8] Recimo nalazi pokazuju da i psiholog i tetkica u značajnoj meri odstupaju od svojih nadležnosti, pri čemu, bi uloga tetkice, bez terenskog rada, istraživački bila zanemarena. Isto tako, pedagog bi možda teorijski bio akter od kog bi se pošlo u cilju razumevanja sistema ili, uže, recimo prakse samovrednovanja, dok je, u funkcionisanju konkretnog sistema, pedagog označen kao akter koji ima pre svega ulogu glasa istorije sistema, dok u okviru aktuelnog funkcionisanja nema značajan doprinos u reprodukciji objekta delatnosti.

[9] Recimo, intervju bi nas vodio u konstruisanje nalaza koji se odnosi na izazovnost u navikavanju novog direktora na datu poziciju, dok bi važni uvidi o tome kako strukturalni elementi sistema doprinose ovoj izazovnosti izostali.

Engeštrom i Sanino (Engeström & Sannino, 2011) predlažu okvir za diskurzivne manifestacije kontradikcija, a, sprovođenje ove studije mi pokazuje da je kontradikcije daleko lakše identifikovati u sklopu terenskog rada nego primenom tehnike (polu)strukturisanog intervjua.

Pritom, osim znakova koje Engeštrom i Sanino (Engeström & Sannino, 2011) navode, a koji mogu biti indikatori kontradikcija, etnografija širi polje mogućih indikatora. Istraživač postaje osetljiv na suptilne znake poput intenziteta ili zastupljenosti nekih elemenata u diskursu[10]. Takvi pokazatelji ne moraju biti verbalni, već se mogu ispoljiti i neverbalno, recimo u načinu govora ili razmeni pogleda među akterima.

Terenski rad mi je omogućio ne samo da prepoznam neverbalne manifestacije kontradikcija koje su prethodno opisali Engeštrom i Sanino (Engeström & Sannino, 2011), već i da razvijem osetljivost za dve nove kategorije diskurzivnih manifestacija kontradikcija, koje sam imenovala *polarizacija*[11] i *diskrepancija*[12], uz ono što nazivam diskurzivnim manifestacijama kvaliteta međuljudskih odnosa koje potpomažu delatnost sistema[13]. Ovi aspekti nisu razrađeni teorijskim okvirom, njih sam otkrila tokom terenskog rada, a čine se kao značajni i stoga ih postavljam kao predlog budućeg pravca daljeg razvoja okvira.

Drugi neočekivani uvidi u ovom radu omogućeni etnografskim dizajnom tiču se statusa nastavnika na zameni i njihovog potencijala da doprinesu transformaciji sistema[14]. Ovde takođe spadaju i uvidi koji upućuju na potrebu za daljom razradom nekih fenomena u obrazovnom sistemu. Recimo, jedan od njih jeste „izdržljivost"/rezilijentnost aktera[15].

Etnografska studija je izazovna i zbog velikih vremenskih ulaganja koja istraživač mora da izdvoji u cilju izgradnje poverenja i aproprijacije značenja zajednice. Međutim, dobiti koje se ovim putem stiču su izuzetne, pre svega u pogledu sistemskog razumevanja zajednice, a tek ona donosi neočekivane i značajne uvide.

---

[10] Jedan od primera je specifičan način izražavanja prosvetnih inspektora, odnosno korišćenje termina koji nisu uobičajeni u školskoj praksi, a koje su školski akteri potom preuzimali i koristili na ironičan način, gradeći im lokalno značenje. Tako je jedan inspektor koristio termin „konferencija" za sastanak stručnjaka, nakon čega su ga akteri počeli ponavljati u situacijama njihovih okupljanja. Ovakvo preuzimanje i transformisanje izraza može se razumeti kao jedan od suptilnih indikatora kvaternarne kontradikcije u odnosu škole i prosvetne inspekcije.

[11] Brojna ispoljavanja kvaternarne kontradikcije sa okruženjem beleže se kroz polarizaciju - akteri su „navikli da ne očekuju ništa od *njih* [kurziv moj]", da „sve zavisi od *nas* [kurziv moj]" i „toga kako *mi* funkcionišemo [kurziv moj]". Inspektori ih [njih] „ne čuju", „ne udubljuju se", „samo traže papir", a to je za školske aktere [nas] jedan „besmisao potpuni".

[12] Jedan od primera diskrepancije kao ispoljavanja kvaternarne kontradikcije zabeležen je nakon situacije u kojoj se učenik škole fizički povredio, a koja je rezultirala vanrednim inspekcijskim nadzorom. Psiholog škole i pomoćnica u refleksijama date situacije ironično razmatraju mogućnost da se za svaku povredu deteta zove hitna pomoć: „Padne dete ogrebe se, hitna pomoć....".

[13] Neke od njih tiču se govora u množini, umesto „ja ću", akteri bi imali konstrukciju „*mi ćemo* to *zajedno* [kurziv moj]", potom upotreba humora, upotreba nadimaka i slično.

[14] Kao akteri koji se kreću između različitih škola, oni nose akumulirano znanje drugih sistema, a u sistemu u kom su trenutno, perspektivu „neutralnog" posmatrača. Njihova znanja i „neutralnost", kao izvori informacija za unapređenje datog sistema, ostaju neiskorišćeni.

[15] Akteri sopstveni rad opisuju kao neprekidno kretanje u kome nema prostora za zastoj – oni su „u mašini i samo rade, rade, rade", pri čemu, čak i događaji velike emocionalne težine, poput smrti koleginice, ne prekidaju tok svakodnevnog rada. Nastavnici bez obzira na to, ulaze u učionicu i drže nastavu.

7.3.2. Kulturno-istorijska teorija delatnosti: doprinosi i slabosti sistemske orijentacije

Okvir teorije delatnosti omogućio je sistemski pristup proučavanju škole. Pa tako, recimo, situacija adaptiranja novog direktora na poziciju, iz ove perspektive, ukazala je na kontradikcije koje postoje u sistemu, a koje oblikuju odnose među akterima. Ovo je pristup koji je dosta drugačiji u odnosu na tradicionalno individualističko posmatranje adaptacije aktera. Umesto bavljenja temom toga zašto novi direktor ima teškoće u prilagođavanju, pitanje postaje: „Zašto je pozicija novog direktora organizovana tako da od pojedinca zahteva da sam prevaziđe ove teškoće?" Ili „Šta u strukturi sistema proizvodi ovakve teškoće?".

Dobit od teorijskog okvira, kako ovo istraživačko iskustvo upućuje, jeste upravo u korišćenju okvira kao „drugog stimulusa" prilikom analiziranja fenomena. Međutim, okvir je „dobar sluga, ali loš gospodar". Drugim rečima, treba voditi računa da okvir ne postane cilj po sebi - „ne robovati" okviru, već se baviti elementima samo onoliko koliko je to korisno za razumevanje reprodukcije sistema[16]. Sa druge strane, nastojanja u pravcu otkrivanja *kontradikcija*, posebno onih „nasleđenih" (formiranih u istorijskom razvoju škole), iz kojih proizilaze neke kasnije kontradikcije, pokazala su se vrlo plodnim u interpretaciji nalaza ove studije.

Sistemska orijentacija kulturno-istorijske teorije delatnosti, koja pomera fokus sa pojedinca na interakciju između pojedinaca, instrumenata, organizaciju podele rada i sl. u reprodukciji objekta delatnosti, i potom i na transformaciju sistema, otvara prostor za niz kritika, koje delom proizilaze i iz nalaza ove studije. Kritike se tiču toga da je individualni aspekt zanemaren, da je afektivna strana zanemarena, da okvir nema prediktivnu moć, te da grafički modeli pojednostavljuju kompleksnost fenomena (Yamagata-Lynch, 2010). Na ove kritike osvrnuću se redom, a odgovor na njih formulisaću vodeći se uvidima koji proizilaze iz ove studije.

Osvrnimo se prvo na pitanje zanemarenosti *ličnih doprinosa* delatnosti sistema. Uzmimo kao primer opisane izazove navikavanja novog direktora na poziciju. Pored onoga što je stabilno, a to su tenzije među elementima sistema koji novi direktor zatiče, postoji deo koji mi se čini da kao specifičnost unosi sam akter sa sopstvenom ličnom istorijom i sopstvenim karakteristikama, poput tolerancije na frustraciju, kapaciteta za prilagođavanje i slično. Odnosno, pored opisanih strukturalnih problema koji bi zatekli kog god aktera da dođe na datu poziciju, otvoreno je pitanje razlike u reagovanjima različitih aktera, upravo zbog razlika u ličnim istorijama. Sistem postavlja zahteve, a ljudi raspolažu različitim resursima za odgovor na te zahteve. Shodno tome, da li to onda znači da ne samo da treba da postoji period pripreme za poziciju direktora kao sistemsko rešenje, već i da se u okviru sistema javlja potreba za specifičnim potpornim elementima/novim instrumentima shodno karakteristikama aktera koji u sistem dođe? I pored ovakvih dopuna, čini se, izvestan idiosinkratski ostatak ostaje izvan analitičkog domašaja okvira.

Na sličan način, kako smo prethodno opisali, čini se da *afektivni sloj* zavređuje pažnju, bilo kao dopuna okvira bilo kao komplementarni okvir koji će biti korišćen. Uzmimo kao primer humor. Iako se kontradikcije mogu manifestovati na različite načine, njihovo ispoljavanje kroz humor, čini

[16] Determinističko svrstavanje sadržaja u elemente niti je korisno niti je način na koji je osmišljeno koristiti okvir. Naime, u početku, kako je to bilo i kod mene slučaj, može postojati tendencija tačnog određivanja kom elementu dati sadržaj odgovara. Međutim, ovakva aktivnost, u smislu njene iscrpnosti, ispostavila se kao neodrživa. Kako to objašnjavaju Blaj i Flad (Bligh & Flood, 2017), primera radi, element „pravila" je usko povezan sa (sekundarnim) artefaktima, modelima delovanja koji prenose načine delovanja, a artefakti su objekti prethodnih delatnosti i tako dalje. Ovakva isprepletanost onemogućava strogu kategorizaciju, čak i kada bi to bio istraživački cilj.

se, ima funkciju u jačanju zajedništva među akterima i kao takav predstavlja resurs za nošenje sa datom kontradikcijom[17]. Humor je, međutim, pratio i svakodnevne razmene među akterima, pri čemu ga u ovom kontekstu ne interpretiramo kao manifestaciju sistemske tenzije, već kao pravilo održavanja dobrih međuljudskih odnosa. I ovakva ispoljavanja, kao i prethodno opisana, čini se, mogu predstavljati važan resurs sistema za nošenje sa potencijalnim, budućim tenzijama[18].

I konačno, otvoreno je pitanje predviđanja. Naime, čini se da je moguće ići u pravcu formulacije nekakvog okvira predviđanja koji bi akterima pomogao u izgradnji razumevanja toga koje su tenzije veća pretnja funkcionisanju sistema (a koje intervencije nisu prioritetne, te mogu da sačekaju). Primera radi, možemo pretpostaviti da veći poremećaj funkcionisanju sistema nastaje ukoliko sistem napusti akter koji ima značajne nadležnosti u (implicitnoj i eksplicitnoj) podeli rada, nego ako ga napusti pasivni akter čija ponašanja su na nivou automatizovanih operacija[19]. Isto tako, čini se da su tenzije koje su direktnije povezane sa objektom štetnije po funkcionisanje sistema, u odnosu na tenzije koje se javljaju između nekih elemenata sistema[20]. Ove teze formulisane su na osnovu pojedinih uvida iz ovog rada, ali bi njihova utemeljenost trebalo da bude predmet budućih empirijskih ispitivanja. Razrada koju predlažem odnosila bi se na postavljanje prioriteta u pokretanju intervencija. Ovakva razrada, čini se, bila bi korisna kako za same praktičare, tako i za istraživače koji sa praktičarima pokreću transformaciju sistema u okviru metode Laboratorije promene (Engeström et al., 1996) ili neke druge metode intervencije.

Konačno, teoriji delatnosti je zamereno to da grafički modeli koji se koriste složeni sistem delatnosti svode na prikaz trenutnog stanja, i kao takvi, vode osiromašenju u predstavljanju realnosti funkcionisanja sistema (Yamagata-Lynch, 2010). U izvođenju ove studije, međutim, pokazalo se suprotno. Upravo se kroz grafičke modele može oslikati prikazati, npr. dijahroni razvoj sistema, uporednim prikazivanjem modela u različitim istorijskim razdobljima. Dodatno, kao sažeti prikazi u kojima su izdvojeni ključni aspekti, grafički modeli olakšavaju predstavljanje nalaza i omogućavaju fokusiranje na modelovanje rešenja.

7.4. Doprinosi studije i pravci razrade teorijsko-metodološkog okvira

7.4.1. Empirijski doprinosi

Doprinos ove studije ogleda se u razumevanju funkcionisanja i transformacije jednog sistema škole kao zajednice koja uči. Širenje baze znanja o sistemskom pristupu školi, međutim, ne predstavlja samo kvantitativnu promenu u teorijskom razumevanju. Dodatna empirijska građa, u ovom slučaju, menja *istraživačku struju* u proučavanju škole. Funkcionisanju škole pristupa se sistemski, preko razmatranja interakcija među obrazovnim akterima i konteksta u kom se one odvijaju, nasuprot pristupu proučavanja izolovanih elemenata škole ili nekih procesa koji se u njoj odvijaju.

[17] Brojni primeri ove teze identifikovani su u okviru ispoljavanja kvaternarne kontradikcije u odnosu škole i sistema roditelja.

[18] Istorijski, recimo, nasleđe afektivnog sloja kao resurs, bio je uočljiv za vreme drugog, kriznog istorijskog perioda, i ispoljavanja agensnosti kao odgovor na situaciju zaoštrenih sekundarnih kontradikcija.

[19] Recimo, u slučaju sistema koji je bio predmet istraživanja, čini se da bi veća ruptura u funkcionisanju nastupila sa odlaskom psihologa iz sistema, nego u slučaju odlaska pedagoga.

[20] Sukob ispunjavanja administrativnih zahteva, spram neposrednog rada sa učenicima, čini se kao izazovniji za sistem, spram recimo sukoba novog pravila rada o iznošenju povratnih informacija nastavnicima i starog pravila.

Usredsređujući se na domaći kontekst, doprinos ove studije ogleda se u uvođenju koncepta škole kao zajednice koja uči u domaću literaturu i u dobijanju empirijskih podataka o ovoj temi.
Doprinos studije ogleda se i u *povećanju osetljivosti na neke fenomene u obrazovanju koji su dosad bili neprepoznati* ili kojima se ne pridaje veća pažnja. Na primer, pitanja korisnosti/štetnosti dugogodišnjeg rukovodioca sistema, uloge tetkica u funkcionisanju sistema, značaja međuljudskih odnosa u kolektivu i drugih aspekata funkcionisanja sistema otvorila su interesantne dileme. Dugogodišnji rukovodilac može doprinositi stabilnosti i kontinuitetu sistema i kao takav predstavljati poželjnu karakteristiku sistema, ali istovremeno dugogodišnji rukovodilac može postati centralna karakteristika sistema, u kom (kao što smo videli) ne postoje aktivnosti pripreme za preuzimanje njegove uloge od strane drugog aktera. Tetkice mogu funkcionisati u okviru svojih nadležnosti, a mogu (kao što smo videli) i izlaziti iz okvira svojih formalnih nadležnosti i imati aktivnosti koje direktno doprinose reprodukciji objekta sistema. Dobri međuljudski odnosi, mogu se tretirati kao nusproizvod delatnosti u kojoj je fokus na merljive ishode, a mogu se interpretirati i u kontekstu funkcije/resursa koje ostvaruju u sistemu. Još jedan zanimljiv fenomen i njegov potencijal, otkriven ovom studijom, tiče se uloge nastavnika na zameni. Naime, kao akteri koji su u sistemu privremeno, a imaju iskustvo funkcionisanja drugih sistema i upoznati su sa njihovim lokalnim rešenjima, oni mogu ponuditi svoju, distanciranu perspektivu i tako služiti sistemu kao resurs za identifikovanje nekih aspekata prakse koji su dobri ili koje treba unaprediti. Predloženi model uloge nastavnika na zameni za dalju razradu tražio bi dodatne empirijske podatke.
Doprinos ove studije ogleda se i u dobijanju dubljih *uvida u odnos sa susednim sistemima*, i to spram dva aspekta. Prvi se tiče *načina na koji u sistem biva primljen element koji je konstruisan spolja*, poput samovrednovanja. Nalazi o počecima njegove primene sugerišu izazovnost njegove inicijalne implementacije u smislu pomeranja težišta na njegovu upotrebnu vrednost u praksi ostvarivanja delatnosti sistema. Možemo se zapitati kako to izgleda u slučaju nametanja nekog drugog elementa, i šta se dešava kada su objekti/ishodi nametnuti, a da to nije bilo praćeno prethodnim pregovaranjem. Drugi uvid koji se tiče odnosa sa susednim sistemima, predstavlja to *u kojoj meri funkcionisanje sistema ostaje nepoznato za okruženje*. Iako su „vrata" naizgled otvorena - odnosno predviđeni su redovni inspekcijski nadzori, periodična eksterna evaluacija i slično - čini se da, sržno, funkcionisanje ostaje van „oka posmatrača". Osim već pomenute činjenice da dokumentacija ne odgovara realnom stanju stvari, skrivenost je još suptilnija. Spolja ostaje nedostupno i nevidljivo kako akteri organizuju svoju praksu, kao i značenja koja pridaju određenim elementima. I konačno, spolja ne stižu uvidi do kojih praktičari dolaze, budući da nema dvosmerne komunikacije između praktičara i okruženja. Ovakve uvide, čini se, bilo je moguće ostvariti jedino primenom dubinske studije poput ove.
Ova studija nikada nije pretendovala na generalizabilnost podataka. Njeno usmerenje odnosi se na dubinsko upoznavanje i razumevanje jednog slučaja u svojoj specifičnosti. U tom smislu i rešenja do kojih je sistem dolazio - lokalna su, krojena pre svega za dati sistem. Međutim, rad sadrži mnoštvo citata i detaljnih opisa praksi, i upravo ovakav pristup može poslužiti kao *inspiracija drugim sistemima za koncipiranje vlastitih rešenja*. Ovakva kontekstualizacija takođe otvara prostor za razmatranje transferabilnosti pojedinih uvida i na druge škole, posebno imajući u vidu da određene karakteristike sistema nisu specifične samo za istraživanu školu, poput odnosa sa susednim sistemima delatnosti ili angažovanja nastavnika na zameni. U tom smislu, nalazi mogu poslužiti i kao osnova za prepoznavanje i promišljanje sličnih obrazaca u drugim školskim kontekstima. Konačno, detaljnost opisa olakšava rekonstruisanje moje putanje kao istraživača u konstruisanju nalaza, a sa druge strane, predstavlja poziv drugim teoretičarima da ponude vlastite interpretacije.

7.4.2. Teorijski doprinosi i pitanja koja ova studija otvara

Doprinos ove studije jeste i na teorijskom planu, kako kada je u pitanju okvir kulturno-istorijske teorije delatnosti i mogući prostori za njegovu dalju razradu, tako i kada je u pitanju okvir škole kao zajednice koja uči.

Na osnovu analize epistemičkih aktivnosti identifikovanih u drugom istorijskom periodu razvoja sistema, koje su bile usmerene na pružanje otpora promenama u elementima sistema delatnosti, predlažem uvođenje novog oblika ciklusa - *ciklusa restauracije*. Poput ekspanzivnog ciklusa (Engeström, 1987), ovaj ciklus podrazumeva formiranje i delovanje kolektivnog subjekta, kao i odvijanje gotovo istih epistemičkih aktivnosti: preispitivanja, analize, modelovanja i implementacije. Ključna razlika, koja opravdava izdvajanje ciklusa restauracije kao posebnog oblika, jeste u funkciji modelovanja: dok je u ekspanzivnom ciklusu ono usmereno na razvoj novog modela delatnosti, u ciklusu restauracije usmereno je na očuvanje i ponovno uspostavljanje ranije razvijenog modela delatnosti.

Podaci ove studije podsećaju nas na opasnost koja proizilazi iz sagledavanja sistema samo u jednom vremenskom preseku, bez uzimanja istorijske komponente. Oslonjena isključivo na sliku stanja u aktuelnom funkcionisanju, bila bih sklona izvođenju zaključka da su dimenzije škole kao zajednice koja uči u padu; tek uvođenje istorijske ravni pokazuje da je reč o tački u razvoju sistema, a ne o njegovom svojstvu. Shodno ovome, čini se važnim prilikom prikupljanja podataka o sistemu izvršiti i inicijalnu procenu faze u kojoj se sistem nalazi. Okvir ekspanzivnog učenja može biti od koristi u ovom pogledu, s obzirom na opis stanja ciklusa koji se kreću od stanja u kome je kontradikcija latentna, preko aktivnosti preispitivanja, analize, modelovanja, ispitivanja modela i implementacije, do stanja u fazi konsolidacije i refleksije u kojoj se ishodi ustaljuju u novi, privremeno stabilan oblik prakse (Bligh & Flood, 2015; Engeström, 1987). Naravno, ovde treba imati na umu i potrebu za dodatnim razradama faza, shodno predloženom ciklusu restauracije. Međutim, ono što iz okvira ne sledi jeste postupak kojim istraživač, pre nego što će se upustiti u intervenciju, utvrđuje u kojoj tački ciklusa je sistem zatekao. Kriterijumi za izbor jedinice intervencije koje navode Virkunen i Njuman, a koji se tiču prepoznate potrebe za promenom, strateškog položaja jedinice i dovoljne stabilnosti da izdrži intenzitet procesa (Virkkunen & Newnham, 2013, prema Bligh & Flood, 2015), formulisani su prevashodno kao svojstva jedinice u datom trenutku, a ne kao istorijska dijagnoza. Upravo ovde vidim prostor za razradu. Naime, predlažem *uvođenje dijagnostičkog koraka koji prethodi odluci o intervenciji*, koji bi podrazumevao odgovor na dva pitanja. Najpre, u kojoj tački ciklusa se sistem nalazi, tj. da li su kontradikcije artikulisane, da li se odvijaju epistemičke aktivnosti, ili je reč o razdoblju konsolidacije nakon implementacije. Drugo, o kojoj vrsti ciklusa je reč. Naime, nalazi ove studije pokazali su da sistem može proći kroz iste epistemičke aktivnosti, a da ishod modelovanja ne bude konstrukcija novog modela već restauracija ranije uspostavljenog. U tom smislu, samo prepoznavanje postojanja aktivnosti preispitivanja ili analize nije dovoljno da bi se zaključilo da li je sistem u ekspanzivnom ciklusu, već procena tačke u ciklusu mora biti povezana sa procenom njegovog usmerenja.

Važnost opisane procene povezuje se sa opravdanošću pokretanja intervencije. Naime, kada je sistem u razdoblju konsolidacije, kriterijum prepoznate potrebe za promenom po pravilu nije ispunjen, jer je potreba upravo razrešena, iako je kriterijum stabilnosti tada ispunjen možda i više nego u drugim tačkama ciklusa. To ne znači da je u fazi konsolidacije intervencija nemoguća, nego da njeno

pokretanje traži drugačije opravdanje od pozivanja na prisustvo kontradikcija u sistemu. S obzirom na to da je predlog izveden na osnovu analize jednog slučaja, dalja empirijska istraživanja su potrebna za razvijanje okvira za identifikaciju stanja sistema, kao i izvođenje implikacija u pogledu kriterijuma sprovođenja intervencija u datoj fazi.

Doprinos ove studije jeste i u pogledu otvaranja pitanja dodatnih oblika agensnosti, kao i evaluacije transformacije delatnosti. Naime, Engeštrom (Engeström, 1987) razrađuje koncept transformativne agensnosti u kontekstu ciklusa ekspanzivnog učenja. Međutim, u okviru drugog istorijskog perioda razvoja škole, agensnost koju kolektiv ispoljava odstupa od teze o transformativnoj agensnosti, budući da tada pokrenut ciklus ne odgovara ciklusu ekspanzivnog učenja, već (kako sam ga imenovala) *ciklusu restauracije modela iz prethodnog perioda*. Ovo nam ukazuje na mogućnost postojanja i drugih oblika agensnosti. Ova teza zahteva dalja empirijska istraživanja i naknadno konceptualno uokviravanje. Dodatno, Engeštrom i Sanino (Engeström & Sannino, 2011) kontradikcije određuju kao pokretače razvoja, međutim, pitanje koje se kroz nalaze ove studije otvara jeste: šta je kriterijum boljitka nove transformisane delatnosti? Da li je razrešenje tenzije i ishod koji to podrazumeva uvek bolji od prethodnog stanja ili ne mora biti? Ovo pitanje ostaje otvoreno pitanje za buduća istraživanja.

Pored već prepoznatih teškoća u primeni okvira kulturno-istorijske teorije delatnosti u empirijskim istraživanjima, osvrnula bih se i na jedan teorijski uvid nastao u ovom radu, koji se tiče lokalnih rešenja za prevladavanje inherentnih svojstava sistema, koji je posledica toga što odnosi među elementima sistema u konkretnoj praksi mogu dobiti sasvim neočekivane oblike. Naime, jedna od postavki kulturno-istorijske teorije delatnosti je da podela rada dovodi do otuđenja (Engeström, 1987). Objekat se fragmentiše, tako da za svakog aktera deo zaduženja koje on ima postaje fokus, pa pojedinačnom akteru izostaje šira slika delatnosti. Međutim, u sistemu delatnosti koji je bio predmet ove studije, razvijen je mehanizam koji se snažno suprotstavlja ovom fragmentisanju. Taj mehanizam, *alatka* koja je konstruisana, podrazumeva kontinuirane usmene interakcije među akterima. On osigurava konstantnu upućenost aktera o istoriji, karakteristikama i aktuelnim potrebama, svakog učenika. Ovaj instrument temelji se na *implicitnom pravilu* ispoljavanja brige za svakog učenika. Kroz pomenuti mehanizam u konačnici se obezbeđuje da svaki akter neprekidno ima na umu celovit objekat kolektivne aktivnosti, čime se, na lokalnom nivou, konstruiše rešenje koje se suprotstavlja tendenciji fragmentisanja objekta koju Engeštrom (Engeström, 1987) vezuje za podelu rada. Implikacije ovakvog odnosa podele rada i objekta, sistemskih dobiti ekspliciranja objekta spram očuvanja nadležnosti koje proističu iz uloga aktera u sistemu, trebalo bi proveriti daljim empirijskim studijama.

Nalazi ove studije vode nas preispitivanju nekih od ključnih postavki okvira škole kao zajednice koja uči. Prvo: kako i šta zajednica postavlja kao svoj motiv? Možda upravo specifične okolnosti zahtevaju drugačije usmerenje delatnosti. Konkretno, možda upravo akcenat na saznajnoj komponenti obrazovanja ne mora uvek i nužno biti fokus. Isto tako, ova studija, kao što rezultati pokazuju, govori o izuzetnoj kompleksnosti u odnosu različitih dimenzija. I, možda najintrigantnije, upravo to da, iako je u datom trenutku u slučaju proučavanog sistema delatnosti praktično samo jedna dimenzija istaknuta (međuljudski odnosi) - da upravo to predstavlja znak *funkcionisanja datog sistema kao zajednice koja uči*, te njihovih nastojanja da sistem kao celinu održe.

Nalazi ove studije ukazuju i na značaj zauzimanja fleksibilnijeg pristupa kada je u pitanju instrument koji posreduje praksu. Tipičan primer kao ilustracija ovog pitanja odnosi se na instrument samovrednovanja. Naime, akteri se ne angažuju formalno u sprovođenju samovrednovanja zarad

prikupljanja informacija o funkcionisanju sistema, već to rade radi ispunjavanja zakonske obaveze. Međutim, oni o funkcionisanju sistema prikupljaju podatke na idiosinkratičan način, te postoji drukčiji mehanizam makar prve faze samovrednovanja - prikupljanja podataka (otvoreno je pitanje daljih aktivnosti spram prikupljenih podataka). Čini se da veća otvorenost nacionalnog sistema ili onih sistema koji vrše praćenje i nadzor funkcionisanja škole treba da bude usmerena na prihvatanje alternativnih načina dolaska do odgovora škole, odnosno ispunjavanja zahteva.

U prilog značaju fleksibilnijeg pristupa idu i uvidi o dvema nelogičnostima u trenutno postavljenom sistemu osiguranja kvaliteta. Prva se tiče toga da škola kontinuirano biva ocenjena najvišom ocenom na eksternoj evaluaciji, koja se zasniva na registrovanju razvijene prakse samovrednovanja na nivou škole. Podaci iz ove studije, međutim, pokazuju da na nivou kolektiva ne postoji razumevanje smislenosti date prakse (iz različitih razloga), da se praksa sprovodi da bi se ispunila zakonska obaveza (svake godine se bira ista oblast) i da se podaci samo veštački koriste za izradu drugih formi, drugih izveštaja i dokumenata, opet da bi se ispunila zakonska obaveza (veza sa razvojnim planiranjem) pri čemu nema stvarne upotrebe podataka. Druga nelogičnost sastoji se u tome što, hipotetički, ukoliko bi škola prolazila eksternu evaluaciju u trenutku smene direktora, škola bi dobila nižu ocenu, jer bi planirane aktivnosti nižeg prioriteta, uključujući i samovrednovanje, bile privremeno odložene. Ovakva ocena nanela bi nepravdu školi. Kao što smo prethodno obrazložili, upravo usmeravanje kolektiva na izbor direktora i očuvanje školske misije i vizije predstavlja proces osiguranja kvaliteta. Ovakav oblik osiguranja kvaliteta ima novi, neobični oblik, a postojeći obrazovni sistem ga u ovoj hipotetičkoj situaciji ne bi prepoznao.

Pitanje dopune okvira teorije delatnosti prethodno je diskutovano u okviru odgovora na zamerke koje se upućuju okviru (odeljak *Metodološka razmatranja*), te ćemo sada samo nabrojati polja koja se predlažu kao dopuna. Predlažem: razradu okvira diskurzivnih manifestacija kontradikcija, izgradnju komplementarnog analitičkog okvira za identifikaciju kontradikcija spram emocija, proširivanje okvira tako da uključi i afektivni sloj, razradu okvira diskurzivnih manifestacija mehanizama koji podstiču delatnost, integraciju individualnog i sistemskog i jačanje prediktivne moći. Na osnovu uvida proisteklih iz ove studije, ovome dodajem još dve sugestije za unapređenje okvira teorije delatnosti: sugestija za konceptualizaciju *različitih formi agensnog delovanja*, i druga, sugestija za razradu segmenta koji se odnosi na *održivost uspostavljenog modela*.

Konačno, za formulaciju svih navedenih doprinosa bila je ključna dimenzija vremena. Posmatran samo u vremenskom preseku u kome sam ga zatekla, proučavani sistem izgledao bi kao škola u kojoj su dimenzije zajednice koja uči tek delimično prisutne. Posmatran istorijski, reč je o sistemu koji je, nakon smene rukovodstva, svoje snage usmerio na obnovu modela koji je već jednom izgradio. Da bi ovakav razvoj bio prepoznat, i teorija delatnosti i okvir škole kao zajednice koja uči, kao razvoj moraju tretirati ne samo ekspanziju delatnosti, već i njeno očuvanje. Za susedne sisteme osiguranja kvaliteta, ovo je lekcija o tome da se kvalitet nekada ogleda upravo u onome što je privremeno odloženo.

7.4.3. Doprinos u razmatranju odnosa istraživanja i prakse

Nalazi ove studije ukazuju na nepoverenje školskih aktera kada su u pitanju sugestije koje dolaze iz okruženja, a kako nalazi brojnih drugih istraživanja ukazuju, rešenja i nalazi do kojih istraživači dolaze praktičarima nisu od koristi (Cooper et al., 2017; Gorard et al., 2017; Hemsley-Brown & Sharp, 2003). Još pre više od dve decenije, nalazi koji su dobijeni tada, a koji se potvrđuju i sada, odnose se

na to da promena koja je uvedena spolja, recimo nakon sugestija koje su sledile posetu prosvetne inspekcije, jeste kratkoročna. Vrlo brzo nakon odlaska inspekcije, akteri se vraćaju uobičajenoj praksi (Ehren, 2016; Lowe, 1998). Stoga je ideja koju zagovaram izgradnja intenzivnije povezanosti između istraživača i praktičara, koja počiva na stabilnom odnosu poverenja. Upravo dug, posvećen i temeljan boravak u školi omogućio mi je da sa praktičarima uspostavim odnos poverenja. Zato ja njima nisam delovala kao pripadnik teorijskog sistema koji nema uvid u praksu, već kao pripadnik teorijskog sistema koji ima uvid u praksu i čije mišljenje je stoga važno, te ga mogu i uvažiti.

Ovakvo dubinsko istraživanje pruža osnov za proveru i preispitivanje tema koje istraživači inicijalno samostalno formulišu, podstičući njihovo preoblikovanje, i dodatno, otvarajući prostor za generisanje novih istraživačkih pitanja i tema koje su relevantne za oblast prakse koja se proučava, a koje bi lako mogle da ostanu ispod radara. Recimo, od onih tema koje ova studija otkriva, osvrnimo se na ulogu tetkica u funkcionisanju sistema. Broj radova koji uključuje tetkice kao aktere u ispitivanju je minimalan, a njihova uloga u ostvarenju objekta delatnosti tek posredna - održavanjem higijene prostorija, smanjuju se virusi i bakterije, što dovodi do manjeg razbolevanja učenika, a samim tim i njihovog redovnijeg pohađanja nastave. Redovno pohađanje nastave se dovodi u vezu sa unapređenjem obrazovnih postignuća (Haverinen-Shaughnessy et al., 2015). Bilo kakva druga njihova uloga u sistemu ostaje kompletno istraživački neprepoznata.

Jedan od pokreta uspostavljanja veće povezanosti između istraživanja i prakse, odnosi se na istraživanja koja su usmerena na formulisanje rešenja (engl. design-based research, DBR) (Rajala et al., 2023). Sličnost ovog pristupa i Engeštromovog pristupa u okviru Laboratorije promene ogleda se u nekoliko aspekata: proučavanju intervencije u prirodnim uslovima, a ne u laboratoriji; nerazdvajanju istraživanja od promene prakse; posmatranju učenja kao procesa koji nastaje kroz transformaciju aktivnosti; korišćenju iterativnih ciklusa u kojima se intervencija razvija i prilagođava na osnovu povratnih informacija (Engeström, 2011). Međutim, postoji i važna razlika, kako ističe Engeštrom (Engeström, 2011), koja se ogleda u tome da DBR uglavnom polazi od dizajniranja obrazovne inovacije (npr. novog kurikuluma, digitalnog alata ili nastavne aktivnosti) i proučava njeno funkcionisanje. Engeštromova metodologija Laboratorije promene (Engeström et al., 1996) polazi od analize unutrašnjih kontradikcija postojećeg sistema delatnosti. Intervencija nije unapred osmišljena od strane istraživača, već se nova rešenja razvijaju kroz zajednički rad učesnika koji transformišu sopstvenu praksu.

Sa druge strane, postoje i pravci osnaživanja praktičara da sprovode vlastita istraživanja na nivou vlastitog sistema za sopstvene potrebe. Recimo, jedan od ispitnih zadataka u okviru polaganja licence za direktore škola u Srbiji predstavlja upravo sprovođenje istraživanja na nivou škole. Međutim, obratimo pažnju na ono što je još Sajzer (Sizer, 1984, prema MacBeath et al., 2000) opisao kao faktor intenziteta (engl. intensity factor). Intenzitet i dinamika školske svakodnevice toliko su snažni da akterima otežavaju uspostavljanje refleksivne prakse. Kontinuirani pritisci i iznenadni zahtevi, koji iziskuju neposredni odgovor, čine proces zastajanja i dubljeg sagledavanja delatnosti gotovo neostvarivim. U takvom okruženju, fokus je na neposrednom delanju i reaktivnosti, dok za promišljanje sopstvenih postupaka ostaje vrlo malo prostora, čak i u situacijama kada se oni formalno dokumentuju. Zahtevi usmereni na puko prikupljanje podataka mogu dodatno opteretiti sistem, oduzimajući vreme od suštinskog usmeravanja pažnje na prioritetne aspekte rada. Na ovaj fenomen ukazuje i Hajet (Highet, 1996, prema MacBeath et al., 2000), opisujući stanje u kojem su škole „preplavljene podacima, ali lišene suštinskih informacija".

Školama su, kako to Mekbet i saradnici (MacBeath et al., 2000) formulišu, potrebni „prijatelji" - eksterni akteri koji mogu pružiti podršku, perspektivu i resurse. Ovi „prijatelji" mogu biti različiti - od akademskih istraživača, preko stručnjaka iz oblasti obrazovanja, do drugih škola sa kojima se razmenjuju iskustva. Ključan aspekt ove teze jeste da škola (kao zajednica koja uči) koja odgovara na izazove današnjice, teško to može učiniti samostalno, te da značajne dobiti može imati od partnerstva sa „prijateljem", koji će zajedno sa njom razmatrati problem sa kojim se škola suočava i nuditi svoju, spoljašnju perspektivu. Ovakvi akteri predviđeni su u formi prosvetnih savetnika, međutim, u sadašnjoj postavci, zbog asimetrije moći, a, čini se, i drugih razloga izostaje korišćenje ovog resursa od strane škole.

7.5. Ograničenja studije

Ograničenja ove studije diskutovaću u kontekstu primenjenih teorijsko-metodoloških izbora i akutnog stanja na terenu u kojem sam zatekla školu. Naime, upravo je kulturno-istorijska teorija delatnosti odredila okvir spram kog sam pristupila posmatranju fenomena funkcionisanja škole. Drugi okvir dao bi verovatno drugačiju perspektivu. I upravo zato su nalazi detaljno predstavljeni, kako bi se između ostalog i istraživači drugih orijentacija mogli osloniti na njih i produkovati nalaze u skladu sa tom drugom, izabranom perspektivom ili polaznom osnovom.
Nadalje, sistem koji sam zatekla ne funkcioniše „uobičajeno". Smena direktora je događaj od značaja i trenutni fokus zajednice. To je za mene kao istraživača bilo zahtevnije, jer sam morala da prilagođavam ono što posmatram. Ali, to je ujedno bila i istraživačka prednost. Naime, sistemske kontradikcije se vide upravo kroz smetnje, konflikte i dileme, koje su u periodu akutne krize bile uočljivije, dok bi ih uhodana rutina potencijalno maskirala. Dodatno, treba napomenuti da se funkcionisanje sistema tokom mog posmatranja koje je okarakterisano kao neobično temelji na iskazima aktera. Odnosno, izostaju nalazi posmatranja prethodnog perioda koje bih mogla da uporedim sa nalazima posmatranja aktuelnog perioda i sa te osnove interpretiram „neobičnost" funkcionisanja.
Treće, istorijski razvoj rekonstruisan je na osnovu retrospektivnih izveštaja. Nisam imala pristup ni bivšoj direktorki, ni v.d. direktorki. Ova studija, tako, predstavlja analizu sistema zasnovanu na perspektivama onih koji su u sistemu ostali. Treba napomenuti da bi izostavljeni glasovi, odnosno pre svega glas v.d. direktorke, gotovo izvesno bio suprotstavljen glasovima školskih aktera koji su ostali.
Ograničenja proizilaze i iz metode prikupljanja podataka. Etnografija nije savršena. Koliko god primamljivo zvučala ideja uranjanja u svet neke zajednice a u cilju njenog dubljeg razumevanja, ona takođe predstavlja tek redukovanu sliku stvarnosti. Redukcija dolazi iz nekoliko nivoa, i to, od toga gde se istraživač nalazi, kako se u zajednici pozicionira, kao i njegove osetljivosti na aktivnosti zajednice. Dodatno, specifičnost ove studije ogleda se i u njenom trajanju. Naime, iako nešto više od tri meseca terenskog rada predstavlja značajan vremenski period, pretpostavka je da bi duže provođenje vremena u sistemu, ili, možda još važnije, njegovo praćenje tokom naredne školske godine, omogućilo sticanje relevantnih uvida o pitanjima koja su u ovoj studiji ostala otvorena, i koji bi se mogli koristiti u unapređenju teorijskog okvira i njegove prediktivne snage.

Ova studija bila je prilika škole da ispriča svoju priču, da ima svoj narativ, u onoj meri u kojoj je to izraženije od uobičajene situacije nametanja narativa od strane aktera susednih sistema.

Primenom ove metode prikupljeni su nalazi u kojima je istaknut glas praktičara. Zato ova studija može biti inspiracija drugim istraživačima, ali i izvor informacija za donosioce obrazovnih odluka od jednog sistema koji sami ocenjuju kao kvalitetan. Ovaj rad nije o idealizovanoj slici škole niti o proceni koliko su njeni akteri bili uspešni u svakom pojedinačnom trenutku. Ovo je rad o akterima jednog sistema koji svakodnevno ulaze u školsku „arenu" - direktorima, nastavnicima, stručnim saradnicima i drugim zaposlenima, i na jedinstven način uređuju svoje funkcionisanje. Školski akteri donose odluke u uslovima neizvesnosti, protivrečnih zahteva i ograničenih resursa, bivajući pritom stalno suočeni sa izostankom podrške iz okruženja. Ali njihovom odlukom da ostanu deo sistema obrazovanja, sistema škole, kroz mrežu njihovih međusobnih interakcija, kao i interakcija sa instrumentima, u toj „areni" grade život škole. Doprinos koji, kao akteri van „arene" - istraživači i teoretičari, možemo dati unapređenju obrazovne prakse počinje od *razumevanja* - od uvida u to kako akteri sami osmišljavaju svoju praksu i kako, u datim uslovima, grade sopstveni model delatnosti, koji je posredovan, istorijski nataložen i protivrečan, a time i takav da njegov razvoj nije pravolinijski. Istrajavanje aktera u „areni" zvanoj škola, njihovo ostajanje i opstajanje, se ne podrazumeva, to je odluka koja se, uprkos svemu, donosi iznova svakog dana.

Literatura

Angrosino, M. (2007). *Doing ethnographic and observational research.* SAGE Publications.

Antinluoma, M., Ilomäki, L., Lahti-Nuuttila, P., & Toom, A. (2018). Schools as professional learning communities. *Journal of Education and Learning, 7*(5), 76-91. https://doi.org/10.5539/jel.v7n5p76

Atkinson, P. (2015). *For ethnography.* SAGE Publications.

Ayres, L. (2008). Thematic coding and analysis. In L. M. Given (Ed.), *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (pp. 868-869). SAGE Publications.

Bakhurst, D. (2009). Reflections on activity theory. *Educational Review, 61*(2), 197–210. https://doi.org/10.1080/00131910902846916

Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy, 18*(2), 215–228. https://doi.org/10.1080/0268093022000043065

Batiibwe, M. S. K. (2019). Using cultural historical activity theory to understand how emerging technologies can mediate teaching and learning in a mathematics classroom: A review of literature. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, *14*(1), Article 12. https://doi.org/10.1186/s41039-019-0110-7

Beach, D., Bagley, C., & da Silva, S. M. (Eds.). (2018). *The Wiley handbook of ethnography of education.* John Wiley & Sons.

Beatty, I. D., & Feldman, A. (2012). Viewing teacher transformation through the lens of cultural-historical activity theory (CHAT). *Education as Change*, *16*(2), 283–300. https://doi.org/10.1080/16823206.2012.745756

Bielaczyc, K., & Collins, A. (1999). Learning communities in classrooms: A reconceptualization of educational practice. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory,* (Volume 2 (1st ed.), pp. 269–291). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781410603784

Biesta, G. (2019). What kind of society does the school need? Redefining the democratic work of education in impatient times. *Studies in Philosophy and Education, 38*(6), 657–668. https://doi.org/10.1007/s11217-019-09675-y

Bligh, B., & Flood, M. (2015). The Change Laboratory in higher education: Research-intervention using activity theory. In J. Huisman & M. Tight (Eds.), *Theory and method in higher education research* (Vol. 1, pp. 141–168). Emerald. https://doi.org/10.1108/S2056-375220150000001007

Bligh, B., & Flood, M. (2017). Activity theory in empirical higher education research: Choices, uses and values. *Tertiary Education and Management, 23*(2), 125–152. https://doi.org/10.1080/13583883.2017.1284258

Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A., & Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities.* (Research Report 623). Department for Education and Skills. https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/5622/1/RR637.pdf

Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health, 11*(4), 589–597. https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806

Burner, T. (2019). Aligning assessment and learning using cultural-historical activity theory. *Assessment Matters*, *13*, 91–112. https://doi.org/10.18296/am.0039

Busher, H. (2005). The project of the other: Developing inclusive learning communities in schools. *Oxford Review of Education, 31*(4), 459–477. https://doi.org/10.1080/03054980500222221

Cahan, E. D. (1994). John Dewey and human development. In R.D. Parke, P.A. Ornstein, J.J. Rieser, & C. Zahn-Waxler (Eds.), *A century of developmental psychology* (pp. 145–167). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10155-033

Cole, M. (1998). Can cultural psychology help us to think about diversity? *Mind, Culture, and Activity, 5*(4), 291–304. https://doi.org/10.1207/s15327884mca0504_4

Colville, T., Boyle, J. M., & Obonsawin, M. C. (2023). 'Why is this child in special education?': A cultural-historical activity theory (CHAT)-based intervention with senior UK education leaders on assessment for, and allocation of, specialist educational resources. *Educational and Child Psychology*, *40*(2), 23–53. https://doi.org/10.53841/bpsecp.2023.40.2.23

Conzemius, A., & O'Neill, J. (2001). *Building shared responsibility for student learning*. https://eric.ed.gov/?id=ED461942

Cooper, A., Klinger, D. A., & McAdie, P. (2017). What do teachers need? An exploration of evidence-informed practice for classroom assessment in Ontario. *Educational Research, 59*(2), 190–208. https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1310392

Coppieters, P. (2005). Turning schools into learning organizations. *European Journal of Teacher Education*, *28*(2), 129–139. https://doi.org/10.1080/02619760500093131

Cranston, J. (2009). Holding the reins of the professional learning community: Eight themes from research on principals' perceptions of professional learning communities. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, *90*(2), 1–22. http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ842519.pdf

Creagh, S., Thompson, G., Mockler, N., Stacey, M., & Hogan, A. (2025). Workload, work intensification and time poverty for teachers and school leaders: A systematic research synthesis. *Educational Review, 77*(2), 661–680. https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2196607

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). SAGE Publications.

Desurmont, A., & Coghlan, M. (2007). *School Autonomy in Europe: Policies and Measures*. Eurydice. https://data.europa.eu/doi/10.2766/34099

Donato, R. (2004). Aspects of collaboration in pedagogical discourse. *Annual Review of Applied Linguistics*, *24*, 284–302. https://doi.org/10.1017/S026719050400011X

Driessen, H., & Jansen, W. (2013). The hard work of small talk in ethnographic fieldwork. *Journal of Anthropological Research*, *69*(2), 249–263. https://doi.org/10.3998/jar.0521004.0069.205

DuFour, R. (2004). What is a "Professional Learning Community"? *Educational Leadership, 61*(8), 6–11. https://www.researchgate.net/publication/255653596_What_Is_a_Professional_Learning_Community

Edmonds, R. R. (1982). Programs of school improvement: An overview. *National Invitational Conference "Research on Teaching: Implications for Practice"*, National Inst. of Education. https://eric.ed.gov/?id=ED221536

Ehren, M. C. M. (2016). School inspections and school improvement: The current evidence base. In M. C. M. Ehren (Ed.), *Methods and modalities of effective school inspections* (pp. 69–85). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-31003-9_4

Emerson, R. M., Fretz, R. I., Shaw, L. L.(2011). *Writing ethnographic fieldnotes* (2nd ed.). University of Chicago Press.

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Orienta-Konsultit. http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm

Engeström, Y. (1994). The working health center project: Materializing zones of proximal development in a network of organizational learning. In T. Kauppinen & M. Lahtonen (Eds.), *Action research in Finland*, pp. 233–274. Ministry of Labour.

Engeström, Y. (1996). Development as breaking away and opening up: A challenge to Vygotsky and Piaget. *Swiss Journal of Psychology*, *55*, 126–132. https://researchportal.helsinki.fi/en/publications/development-as-breaking-away-and-opening-up-a-challenge-to-vygots

Engeström, Y. (2000). Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. *Ergonomics, 43*(7), 960–974. https://doi.org/10.1080/001401300409143

Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work, 14*(1), 133–156. https://doi.org/10.1080/13639080020028747

Engeström, Y. (2008). Weaving the texture of school change. *Journal of Educational Change, 9*(4), 379–383. https://doi.org/10.1007/s10833-008-9086-6

Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology, 21*(5), 598–628. https://doi.org/10.1177/0959354311419252

Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research* (2nd ed.). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139814744

Engeström, Y. (2016). *Studies in expansive learning: Learning what is not yet there*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781316225363

Engeström, Y., & Blackler, F. (2005). On the life of the object. *Organization*, *12*(3), 307-330. https://doi.org/10.1177/1350508405051268

Engeström, Y., & Sannino, A. (2011). Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts: A methodological framework. *Journal of Organizational Change Management, 24*(3), 368–387. https://doi.org/10.1108/09534811111132758

Engeström, Y., Virkkunen, J., Helle, M., Pihlaja, J., & Poikela, R. (1996). The Change Laboratory as a tool for transforming work. *Lifelong Learning in Europe, 1*(2), 10–17.

Fetterman, D. M. (2010). *Ethnography: Step-by-step* (3rd ed.). SAGE Publications.

Flick, U. (2007a). *Managing quality in qualitative research*. SAGE Publications. https://doi.org/10.4135/9781849209441

Flick, U. (2007b). Introduction: ethnography and participant observation. In M. Angrosino (Ed.), *Doing ethnographic and observational research*. SAGE Publications.

Fullan, M. (1995). The school as a learning organization: Distant dreams. *Theory into practice*, *34*(4), 230–235. https://doi.org/10.1080/00405849509543685

Fullan, M. (2006). Leading professional learning. *School Administrator*, *63*(10), 10. https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396072310.pdf

Gallimore, R., & Tharp, R. (1990). Teaching mind in society: Teaching, schooling, and literate discourse. In L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 175–205). Cambridge University Press.

Glesne, C. (2005). *Becoming Qualitative Researchers: An Introduction* (3rd ed.). Allyn & Bacon.

Goh, S.C. (1998). Toward a learning organisation: The strategic building blocks, *SAM Advanced Management Journal, Vol. 63(2)*, 15–22. https://www.researchgate.net/publication/284098152_Toward_a_learning_organization_The_strategic_building_blocks

Gorard, S., See, B. H., & Siddiqui, N. (2017). *The trials of evidence-based education: The promises, opportunities and problems of trials in education*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315456898

Gouëdard, P., Kools, M., & George, B. (2023). The impact of schools as learning organisations on teachers' self-efficacy and job satisfaction: A cross-country analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, *34*. https://doi.org/10.1080/09243453.2023.2196081

Guberman, S. R., & Saxe, G. B. (2000). Mathematical problems and goals in children's play of an educational game. *Mind, Culture, and Activity*, *7*(3), 201–216. https://doi.org/10.1207/S15327884MCA0703_08

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, *8*(3), 381–391. https://doi.org/10.1080/135406002100000512

Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration, 49*(2), 125–142. https://doi.org/10.1108/09578231111116699

Hallinger, P., & Heck, R.H. (2011). Collaborative Leadership and School Improvement: Understanding the Impact on School Capacity and Student Learning. In T. Townsend & J. MacBeath (Eds.), *International handbook of leadership for learning* (pp. 469-485). https://doi.org/10.1007/978-94-007-1350-5_27

Hamzah, M., Yakop, F. M., Nordin, N. M., & Rahman, S. (2011). School as learning organisation: The role of principal's transformational leadership in promoting teacher engagement. *World Applied Sciences Journal*, *14*, 58–63. https://www.idosi.org/wasj/wasj14(IPDL)11/12.pdf

Hargreaves, A. (1994). Restructuring restructuring: Postmodernity and the prospects for educational change. *Journal of Education Policy*, *9*(1), 47–65. https://doi.org/10.1080/0268093940090104

Hattie, J. (2003). Teachers make a difference: What is the research evidence? *Australian Council for Educational Research (ACER) Research Conference Archive, 1997-2008*. https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=research_conference_2003

Haverinen-Shaughnessy, U., Shaughnessy, R. J., Cole, E. C., Toyinbo, O., & Moschandreas, D. J. (2015). An assessment of indoor environmental quality in schools and its association with

health and performance. *Building and Environment, 93*, 35–40. https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2015.03.006

Hebib, E. (2009). *Škola kao sistem*. Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.

Hebib, E., & Spasenović, V. (2011). Školski sistem Srbije-stanje i pravci razvoja. *Pedagogija*, *66*(3), 373–383.

Hemsley-Brown, J., & Sharp, C. (2003). The use of research to improve professional practice: A systematic review of the literature. *Oxford Review of Education, 29*(4), 449–471. https://doi.org/10.1080/0305498032000153025

Hesbol, K. A. (2019). Principal Self-Efficacy and Learning Organizations: Influencing School Improvement. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, *14*(1), 33–51. http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1218932.pdf

Hiatt-Michael, D. B. (2001). Schools as learning communities: A vision for organic school reform. *School Community Journal, 11*(2), 113–127. https://www.adi.org/journal/fw01/Hiatt-Michael.pdf

Hord, S. M. (Ed.). (2004). *Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities*. Teachers College Press.

Hord, S. M., & Sommers, W. A. (Eds.). (2008). *Leading professional learning communities: Voices from research and practice*. Corwin Press.

Hung, D. W., & Wong, A. F. (2000). Activity theory as a framework for project work in learning environments. *Educational Technology*, *40*(2), 33–37. https://repository.nie.edu.sg/bitstream/10497/13850/3/ET-40-2-33.pdf

Issroff, K., & Scanlon, E. (2002). Using technology in higher education: An activity theory perspective. *Journal of Computer Assisted Learning*, *18*(1), 77–83. https://doi.org/10.1046/j.0266-4909.2001.00213.x

Jonassen, D. H., & Rohrer-Murphy, L. (1999). Activity theory as a framework for designing constructivist learning environments. *Educational Technology Research and Development, 47*(1), 61–79. https://doi.org/10.1007/BF02299477

Kearney, J., & Zuber-Skerritt, O. (2012). From learning organization to learning community. *The Learning Organization, 19*(5), 400–413. https://doi.org/10.1108/09696471211239703

Kilpatrick, S., Jones, T., & Barrett, M. (2003). *Defining learning communities.* Centre for Research and Learning in Regional Australia.

Kirkham, G. (2005). Leading and achieving a learning school through developing middle leaders. *European Journal of Teacher Education*, *28*(2), 151–163. https://doi.org/10.1080/02619760500093180

Kools, M., & Stoll, L. (2016). What Makes a School a Learning Organisation? (OECD Education Working Papers No. 137). OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en

Kools, M., Gouëdard, P., George, B., Steijn, B., Bekkers, V., & Stoll, L. (2019). The relationship between the school as a learning organisation and staff outcomes: A case study of Wales. *European Journal of Education*, *54*(3), 426–442. https://doi.org/10.1111/ejed.12355

Koutouzis, M., & Papazoglou, A. (2022). Challenges and opportunities for the development of schools as learning organisations in the Greek context. *International Journal of Learning and Change*, *14*(4), 374–389. https://doi.org/10.1504/IJLC.2022.124465

Kruse, S., Louis, K. S., & Bryk, A. (1994). Building professional community in schools. *Issues in Restructuring Schools, 6*(3), 159-163. http://dieppestaff.pbworks.com/w/file/fetch/66176267/Professional%20Learning%20communities.pdf

Laferrière, T. (2018). Boundary crossings resulting in active learning in preservice teacher education: A CHAT analysis revealing the tensions and springboards between partners. *Frontiers in ICT*, *5*, 22. https://doi.org/10.3389/fict.2018.00022

Langemeyer, I., & Roth, W. M. (2006). Is cultural-historical activity theory threatened to fall short of its own principles and possibilities as a dialectical social science? *Outlines. Critical Practice Studies*, *8*(2), 20–42. https://doi.org/10.7146/ocps.v8i2.2090

Leclerc, M., Moreau, A., Dumouchel, C., & Sallafranque-St-Louis, F. (2012). Factors that promote Progression in Schools Functioning as a Professional Learning Community. *International Journal of Education Policy and Leadership, 7*(7). https://doi.org/10.22230/ijepl.2012v7n7a417

LeCompte, M. D., & Preissle, J. (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research* (2nd ed.). Academic Press.

Lee, Y. J. (2011). More than just story-telling: Cultural–historical activity theory as an under-utilized methodology for educational change research. *Journal of Curriculum Studies, 43*(3), 403–424. https://doi.org/10.1080/00220272.2010.513069

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management, 28*(1), 27–42. https://doi.org/10.1080/13632430701800060

Leithwood, K., Leonard, L., & Sharratt, L. (1998). Conditions fostering organizational learning in schools. *Educational Administration Quarterly, 34*(2), 243–276. https://doi.org/10.1177/0013161X98034002005

Leithwood, K., Patten, S., & Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly, 46*(5), 671–706. https://doi.org/10.1177/0013161X10377347

Levine, T. H. (2010). Tools for the study and design of collaborative teacher learning: The affordances of different conceptions of teacher community and activity theory. *Teacher Education Quarterly*, *37*(1), 109–130. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ872652.pdf

Lezotte, L. (2001). *Revolutionary and evolutionary: The effective schools movement.* Effective Schools Products.

Lofthouse, R., & Leat, D. (2013). An activity theory perspective on peer coaching. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, *2*(1), 8–20. https://doi.org/10.1108/20466851311323050

Loizou, E., & Loizou, E. K. (2022). Creative play and the role of the teacher through the cultural-historical activity theory framework. *International Journal of Early Years Education*, *30*(3), 527–541. https://doi.org/10.1080/09669760.2022.2065248

Louis, K. S., Marks, H. M., & Kruse, S. D. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal, 33*(4), 757–798. https://doi.org/10.3102/00028312033004757

Lowe, G. (1998). Inspection and change in the classroom: Rhetoric and reality? In P. Earley (Ed.), *School improvement after inspection? School and LEA responses* (pp. 97–109). Paul Chapman Publishing.

MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D., & Jakobsen, L. (2000). *Self-evaluation in European schools: A story of change*. RoutledgeFalmer.

Marušić, M. V. (2013). *Sistemi obrazovanja nastavnika i modeli njihovog profesionalnog razvoja - komparativna analiza Srbije i Grčke.* [Doktorska disertacija, Univerzitet u Beogradu]. NaRDuS. https://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/handle/123456789/3274/Disertacija.pdf

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.

Mwanza, D. (2001). Where Theory meets Practice, A Case for an Activity Theory-Based Methodology to guide Computer System Design. In H. Michitaka (Ed.), *Proceedings of INTERACT'2001: Eighth IFIP TC 13 International Conference on Human–Computer Interaction* (pp. 342–349). IOS Press.

Nussbaumer, D. (2012). An overview of cultural historical activity theory (CHAT) use in classroom research 2000 to 2009. *Educational Review*, *64*(1), 37–55. https://doi.org/10.1080/00131911.2011.553947

OECD. (2001). *What Schools for the Future?* (Schooling for Tomorrow). OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264195004-en

OECD. (2018). *Developing Schools as Learning Organisations in Wales* (Implementing Education Policies). OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264307193-en

OECD. (2019). *TALIS 2018 Results* (Teaching and learning international survey, Volume I). OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en

OECD. (2020). *Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling* (Educational Research and Innovation). OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/178ef527-en

Örtenblad, A. (2004). The learning organization: towards an integrated model. *The Learning Organization, 11*(2), 129–144. https://doi.org/10.1108/09696470410521592

Paletta, A. (2011). Managing student learning: Schools as multipliers of intangible resources. *Educational Management Administration & Leadership*, *39*(6), 733–750. https://doi.org/10.1177/1741143211416385

Pešikan, A., Antić, S., & Marinković, S. (2010a). Koncepcija stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji-između proklamovanog i skrivenog modela. *Nastava i vaspitanje*, *59*(2), 278–296. https://reff.f.bg.ac.rs/bitstream/handle/123456789/1022/1019.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Pešikan, A., Antić, S., & Marinković, S. (2010b). Koncepcija stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji-koliko smo daleko od efikasnog modela. *Nastava i vaspitanje*, *59*(3), 471–482. https://reff.f.bg.ac.rs/bitstream/handle/123456789/1019/1016.pdf?sequence=1

Pollner, M., & Emerson, R. (2001). Ethnomethodology and ethnography. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, & L. Lofland (Eds.), *Handbook of Ethnography*. SAGE Publications, pp. 118–135. https://doi.org/10.4135/9781848608337.n8

Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership: Policy and practice* (Vol. 1). OECD publishing.

Pravilnik o dozvoli za rad nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika. *Službeni glasnik RS*, br. 22/2005, 51/2008, 88/2015, 105/2015, 48/2016 i 9/2022.

https://www.paragraf.rs/propisi/pravilnik-dozvoli-rad-nastavnika-vaspitaca-strucnih-saradnika.html

Pravilnik o programu svih oblika rada stručnih saradnika. *Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik*, br. 5/2012 i 6/2021 – dr. pravilnik. http://demo.paragraf.rs/demo/combined/Old/t/t2021_08/PG_006_2021_104.htm

Pravilnik o vrednovanju kvaliteta rada ustanove. *Službeni glasnik RS*, br. 10/2019. https://zuov.gov.rs/wp-content/uploads/2019/02/Pravilnik-o-vrednovanunju-kvaliteta-rada-ustanove.pdf

Rajala, A., Cole, M., & Esteban-Guitart, M. (2023). Utopian methodology: Researching educational interventions to promote equity over multiple timescales. *Journal of the Learning Sciences, 32*(1), 110–136. https://doi.org/10.1080/10508406.2022.2144736

Rasmussen, I., & Ludvigsen, S. (2009). The hedgehog and the fox: A discussion of the approaches to the analysis of ICT reforms in teacher education of Larry Cuban and Yrjö Engeström. *Mind, Culture, and Activity*, *16*(1), 83–104. https://doi.org/10.1080/10749030802477390

Reichstetter, R. (2006). *Defining a professional learning community: A literature review* (E&R Report No. 06.05). Wake County Public School System. https://webarchive.wcpss.net/results/reports/2006/0605plc_lit_review.pdf

Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly, 44*(5), 635-674. https://doi.org/10.1177/0013161X08321509

Roth, W. M., & Lee, Y. J. (2006). Contradictions in theorizing and implementing communities in education. *Educational Research Review*, *1*(1), 27–40. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2006.01.002

Roth, W. M., & Lee, Y. J. (2007). "Vygotsky's neglected legacy": Cultural-historical activity theory. *Review of Educational Research*, *77*(2), 186–232. https://doi.org/10.3102/0034654306298273

Roth, W.-M. (2009). On the inclusion of emotions, identity, and ethico-moral dimensions of actions. In A. Sannino, H. Daniels, & K. D. Gutiérrez (Eds.), *Learning and expanding with activity theory* (pp. 53–74). Cambridge University Press.

Russell, D. L., & Schneiderheinze, A. (2005). Understanding innovation in education using activity theory. *Journal of Educational Technology & Society*, *8*(1), 38–53. http://www.ifets.info/journals/8_1/7.pdf

Sammons, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. Institute of Education, Office for Standards in Education, University of London. https://eric.ed.gov/?id=ED389826

Sannino, A., & Engeström, Y. (2018). Cultural-historical activity theory: Founding insights and new challenges. *Cultural-Historical Psychology, 14*(3), 43–56. https://doi.org/10.17759/chp.2018140304

Schechter, C., & Qadach, M. (2012). Toward an organizational model of change in elementary schools: The contribution of organizational learning mechanisms. *Educational Administration Quarterly*, *48*(1), 116–153. https://doi.org/10.1177/0013161X11419653

Schussler, D. L. (2003). Schools as learning communities: Unpacking the concept. *Journal of School Leadership*, *13*(5), 498–528. https://doi.org/10.1177/105268460301300501

Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization.* Doubleday.

Senge, P. M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., & Dutton, J. (2012). *Schools that learn (updated and revised): A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. Currency.

Silins, H., Zarins, S., & Mulford, W. R. (2002). What characteristics and processes define a school as a learning organisation? Is this a useful concept to apply to schools? *International Education Journal, 3*(1), 24–32. https://dspace.flinders.edu.au/xmlui/bitstream/2328/3144/1/SILINS2.pdf

Smylie, M. A. (1994). Redesigning teachers' work: Connections to the classroom. *Review of Research in Education, 20*, 129–177. https://doi.org/10.2307/1167383

Spasenović, V., Hebib, E., & Petrović, A. (2007). Serbia. In W. Hörner, H. Döbert, B. von Kopp, & W. Mitter (Eds.), *The education systems of Europe* (pp. 671–687). Springer.

Stoll, L., & Kools, M. (2017). The school as a learning organisation: A review revisiting and extending a timely concept. *Journal of Professional Capital and Community*, *2*(1), 2–17. https://doi.org/10.1108/jpcc-09-2016-0022

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change, 7*(4), 221–258. https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8

Strike, K. A. (2004). Community, the missing element of school reform: Why schools should be more like congregations than banks. *American Journal of Education, 110*(3), 215–232. https://doi.org/10.1086/383072

Šuvaković, U. V. (2019). Neki (društveni) aspekti obrazovanja u tranzicionoj Srbiji. *Sociološki pregled*, *53*(3), 943-977. https://doi.org/10.5937/socpreg53-23765

Thompson, S., Gregg, L., & Niska, J. M. (2004). Professional learning communities, leadership, and student learning. *RMLE Online, 28*(1), 1–15. https://doi.org/10.1080/19404476.2004.11658173

Tolman, C. W. (1999). Society versus context in individual development: Does theory make a difference? In Y. Engeström, R. Miettinen, & R.-L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 70–86). Cambridge University Press.

Vilig, K. (2016). *Kvalitativna istraživanja u psihologiji.* Clio.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Watkins, C. (2005). Classrooms as learning communities: A review of research. *London Review of Education, 3*(1), 47–64. https://doi.org/10.1080/14748460500036276

Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (1999). Sculpting the learning community: New forms of working and organizing. *NASSP Bulletin, 83*(604), 78–87. https://doi.org/10.1177/019263659908360410

Wei, G. (2017). Dynamics of teacher professional learning: From Cultural-Historical Activity Theoretical Perspective. *Culture, Biography and Lifelong Learning, 3*(1), 35–50.

West, R. E., & Williams, G. S. (2017). "I don't think that word means what you think it means": A proposed framework for defining learning communities. *Educational Technology Research and Development*, *65*, 1569–1582. https://doi.org/10.1007/s11423-017-9535-0

Yamagata-Lynch, L. C. (2010). *Activity systems analysis methods: Understanding complex learning environments*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6321-5

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja. *Službeni glasnik RS*, br. 88/2017, 27/2018 - dr. zakon, 10/2019, 27/2018 - dr. zakon, 6/2020, 129/2021, 92/2023 i 19/2025.

Zakon o prosvetnoj inspekciji. *Službeni glasnik RS*, br. 27/2018, 129/2021, 76/2023 i 76/2023 – dr. zakon. https://www.paragraf.rs/propisi/zakon-o-prosvetnoj-inspekciji-republike-srbije.html

Prilozi

Prilog 1

Saglasnost za učešće u istraživanju za direktora škole

Poštovani/a,

Moje ime je Selena Vračar i trenutno sam na doktorskim studijama na Odeljenju za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
Ovom putem upućujem molbu za učešće Vaše škole u istraživanju koje sprovodim u okviru svoje doktorske disertacije.
Cilj istraživanja koje bih sprovela podrazumeva dubinsko sagledavanje interakcije dimenzija škole koji je čine zajednicom koja uči (te dimenzije su: školska misija i vizija, međuljudski odnosi, saradnja i samovrednovanje). Interesuje me kako funkcioniše škola kao sistem, šta podržava njeno uspešno funkcionisanje, a šta ne, i kako su se date prakse razvijale.
Da bih ostvarila postavljeni cilj bilo bi potrebno da uradim pregled školske dokumentacije (konkretno sledećih dokumenata: Razvojni plan ustanove, Izveštaj o stručnom usavršavanju nastavnika i stručnih saradnika, Izveštaj o realizaciji godišnjeg plana/rada ustanove, Izveštaj o samovrednovanju i Izveštaj o radu direktora), da obavim intervjue sa Vama kao direktorom škole, kao i sa stručnim saradnicima i nastavnicima, kao i da u školi provedem tri meseca pri čemu bih svake nedelje u školi provodila jedan dan. Tokom svog vremena u školi vodila bih beleške o svojim zapažanjima o funkcionisanju škole.
Vaše učešće u ovom istraživanju je u potpunosti dobrovoljno, imate pravo da se predomislite, odnosno da odustanete od učešća u bilo kom trenutku. Takođe, imate pravo da raspolažete svojim podacima, odnosno imate pravo da tražite, u bilo kom trenutku, da se Vaši podaci izbrišu ili povuku iz istraživanja.
Svi podaci prikupljeni u okviru istraživanja biće anonimizovani, odnosno nigde se neće pominjati lična imena. Iskazi učesnika intervjua mogu se pojaviti delimično ili u celini u izveštaju o istraživanju, kao ilustrativni primeri za teme o kojima su učesnici govorili.

× Saglasan/Saglasna sam da škola učestvuje u istraživanju.

_____

(potpis direktora škole)

Prilog 2

Saglasnost za učešće u istraživanju

Poštovani/a,

U istraživanju u okviru svoje doktorske disertacije se bavim Vašom školom: time kako škola funkcioniše kao celina, odnosno time šta u njoj dobro funkcioniše, a šta su izazovi u tom funkcionisanju. To podrazumeva razumevanje kako istorije razvoja školskih praksi, okolnosti u kojima škola funkcioniše i razvija se, te razumevanje ličnih iskustava direktora, stručnih saradnika i nastavnog kadra, vezanih za njihovo učešće u svakodnevnim procesima upravljanja i obezbeđivanja funkcionisanja škole.

U ovom intervjuu želela bih da razumem kako Vi vidite funkcionisanje škole i kako vidite svoju ulogu u obezbeđivanju tog funkcionisanja.

Vaše učešće u ovom istraživanju je u potpunosti dobrovoljno, imate pravo da se predomislite, odnosno da odustanete od učešća u bilo kom trenutku. Takođe, imate pravo da raspolažete svojim podacima, odnosno imate pravo da tražite, u bilo kom trenutku tokom ili nakon intervjua, da se Vaši podaci izbrišu ili povuku iz istraživanja.

Razgovor koji ćemo voditi trajaće dva sata ili kraće. Razgovor ću, uz Vašu saglasnost, snimati snimačem zvuka i naknadno transkribovati. Transkripti će biti anonimizovani, odnosno nigde u transkriptu se neće pominjati lična imena – ni Vaše niti bilo čije ime koje se pojavi u toku razgovora. Sva lična imena u transkriptu će biti zamenjena izmišljenim imenima ili inicijalima. Vaši iskazi mogu se pojaviti delimično ili u celini u izveštaju o istraživanju, kao ilustrativni primeri za teme o kojima su učesnici govorili.

× Saglasan/Saglasna sam da učestvujem u istraživanju.

_____

(potpis učesnika)

Prilog 3

Debrifing za aktere koji su učestvovali u istraživanju

Poštovani/a,

Još jednom, iskreno se zahvaljujem na učešću u istraživanju i vremenu koje ste izdvojili. Često se kao predmet istraživanja postavlja samo neki član kolektiva (npr. istraživanje o tome kako nastavnici vide inkluziju) ili neki proces (npr. ocenjivanje učenika), a ono što sam ja radila zapravo je podrazumevalo nešto drugačije, tj. istraživanje škole kao celog sistema. Hvala vam što ste mi dozvolili i prihvatili me kao deo tog sistema, makar nakratko.

Kada sam rekla da sam se bavila školom kao sistemom, dodala bih i to da je fokus bio na razumevanju toga kako se sistem škole razvija i oblikuje, kako škola postaje ono što je danas, kako donosi različite odluke a da bi ostvarila cilj zbog kog postoji. Pored razgovora sa nastavnicima, stručnim saradnicima i direktorom, primetili ste da sam ja bila u školi i kada nisam vodila intervjue. To „bivanje" u školi služilo mi je da se pripremim za razgovore sa vama, tako što bih zabeležila neku situaciju o kojoj bih vas onda zamolila da razgovaramo. Ili, nakon razgovora, da bolje razumem ono što ste tokom razgovora delili.

Različita pitanja tokom razgovora bila su usmerena na razumevanje različitih elemenata koji čine školu kao sistem, tj. postavljene školske misije i vizije, školske klime i saradnje u kolektivu, kao i toga kako sama škola prati svoj rad (kroz proces samoevaluacije). Dok sam se bavila ovim elementima, htela sam da razumem kako se oni oblikuju, tj. koji sve članovi kolektiva učestvuju u njenom oblikovanju, kakva je tu raspodela zaduženja, kakve norme i pravila postoje u tom procesu, kao i to da li neki elementi (poput dnevnika, tabela rada i slično) utiču na tu praksu. Primetili ste da me je zanimalo i šta potpomaže, ali i šta otežava datu praksu. Ono kada sam vas pitala kako je ranije izgledala praksa i kako je od tog ranijeg stanja došlo do onoga kako je sada, zapravo sam se interesovala za razumevanje razvoja, odnosno istorije te prakse.

Nadam se da sam ovim uspela da zaokružim i upotpunim vaše razumevanje učešća u ovom istraživanju. Ukoliko biste želeli nešto da me pitate ili podelite vezano za učešće u istraživanju, a što niste stigli ranije, možete to sad učiniti. Takođe, ako se naknadno setite nečeg, moj mejl je: selenavracar1410@gmail.com i budite slobodni da mi pišete.

Veliko hvala!

Prilog 4

Šablon vođenja terenskih beleški

Datum:

Mesto	Vreme	Tema/ Situacija	Akteri	Deskriptivna beleška	Refleksivna beleška

Teme na koje je potrebno obratiti pažnju pri narednom posmatranju:

Prilog 5

Agenda za intervjue sa nastavnicima

I deo

Kako biste rekli, koji su **glavni principi na kojima počiva rad ove škole**, da važe specifično za ovu školu? Šta vidite kao njenu glavnu svrhu/fokus?

Koliko dugo ste u ovoj školi?
Kako je izgledao **vaš početak** ovde?
Šta vam je pomoglo u adaptaciji na ovu sredinu/kontekst?

Kada mislite **o sebi kao nastavniku** ove škole, šta biste izdvojili kao nešto što vam je važno da ostvarite? Zašto vam je to važno? Da li ste po ovome slični ili drugačiji od ostatka kolektiva? *Da li za vas lično važe neke dodatne vrednosti pored ovih koje su naveli za školu kao celinu?*

U kojim **oblicima rada** ste u školi sve angažovani? (Osim držanja nastave, naravno :)) (npr. učešće u timovima, neke prakse koje ste samostalno uspostavili/su Vam nametnute...) (šta od ovoga „morate", a šta je ono što je vaša dobra volja?)
Zbog čega učestvujete u tim aktivnostima? Na koji način se na to gleda u školi? *Kako se branite od negativnih komentara?*
Možete li da mi opišete u čemu se sastoji vaše učešće u tom timu? Kako je došlo do takve podele uloga, ko je odredio Vaša zaduženja?
Kako do vas dolaze informacije o radu drugih timova?

** Interesuje me posebno i Tim za samovrednovanje... Šta znate o radu ovog tima?*

U svakoj grupi imate različite članove - neki dobiju **ulogu** onog ko daje predloge, neki ulogu onog koji zasmejava... Kada ovako razmišljate, šta biste rekli da je vaša uloga u ovom kolektivu?

Kada smo zaokružili priču o timovima u kojima učestvujete formalnu, htela sam da se osvrnem na vaše neformalne timove...
Ko je vaš tim, odnosno ko su ljudi kojima se najčešće obraćate za **pomoć ili savet** u školi? (Zbog čega se njima obraćate? Da li možete da mi opišete neku konkretnu situaciju?) Tražite savet u vezi čega?

Kako biste opisali **kolektiv** škole? Kako je kolektiv postao kolektiv? Šta je ono što je zajedničko za kolektiv? Čula sam da se koristi termin X [anonimizovano]... šta on za vas znači? je to što vas čini X [anonimizovano]? Šta odlikuje jednog X [anonimizovano]?
*razumela sam da imate **godišnje izlete**, jel to važno za X [anonimizovano], kako je važno?
Koje su, po Vašem mišljenju, ključne vrednosti koje deli kolektiv škole?
Da li postoje neki izazovi u praktikovanju tih vrednosti, za Vas lično i uopšte za zajednicu? (članovi koji drugačije definišu vrednosti... Članovi kolektiva, inspekcija...)
Da li imate osećaj pripadnosti zajednici?
Da li biste voleli da je nešto drugačije na nivou kolektiva škole? (Šta? Recite mi nešto više o tome)

Da li se sećate nekih trenutaka koje ste Vi doživeli kao važne/presudne za školu i za kolektiv škole? *(dajte primer, razvionica)*

II deo

Volela bih sada da popričamo o događaju za koji mi se čini da je obeležio ovu školsku godinu, a to je odlazak Branke i dolazak Jovana.
Za početak, moj je utisak da je upravo taj događaj ključni događaj, ali me zanima šta vi mislite o tome? Možete li da mi ispričate kako je iz vaše perspektive izgledao taj događaj? Od trenutka kada ste dobili informaciju da Branka ide... Koji izazovi su se pojavili, kako ste ih rešavali, koje je bilo vaše učešće u tome...

* U nastavku su pitanja za podsticanje:
Kako biste školu opisali pod Brankinim rukovodstvom? Šta je za funkcionisanje škole značila Brankina ostavka?
Do kakvih promena kod Vas lično i na nivou škole dolazi sa Brankinom ostavkom? (Da li je došlo do promene Vaše uloge/ da li ste razmišljali da napustite školu?)

Kakva su bila vaša očekivanja od v.d.-a?
Kako je izgledao susret sa v.d.-om? Kakvi su Vaši utisci o v.d.-u? Šta o v.d-u misli kolektiv? Šta je ono što je bilo dobro, a šta nije bilo dobro? Šta je bilo isto/šta je bilo drugačije?

Kako se formuliše ta ideja da bi bilo dobro da novi direktor bude neko iz kolektiva?
Kako ste tražili tog novog kandidata za direktora?
Koje bi osobine on trebao da ima da bi bio kandidat (čime ste se vodili, osobinama, time da je neko spreman...)? Na koji način su te osobine važne za funkcionisanje škole?

Možete li da mi opišete klimu u kolektivu u periodu izbora novog direktora? Šta je bilo važno za kolektiv da postigne? Šta je olakšavalo/otežavalo da kolektiv to ostvari?
(* kako je ono što dešava u školi oko izbora direktora uticalo na nastavu, ako je uopšte uticalo? Ili na druge aktivnosti... kako ste balansirali svoje vreme...)

Kada je u pitanju izbor novog direktora, šta vam je pomoglo da to ostvarite? Da se međusobno dogovorite ko će to biti? Kako ste to uradili?
Kako gledate na samu proceduru za izbor direktora (Nastavničko veće - Školski odbor - ministar) - da li ona olakšava ili otežava izbor direktora?

***
Da li mislite da je procedura promene direktora, odnosno dovođenja novog direktora na neki način uticala na kolektiv? Dovela do udaljavanja ili veće povezanosti? *Kako je do toga došlo?*

Bivša direktorka se i dalje pojavljuje, u nekim važnim trenucima - *kada je bio pomen za nastavnicu Divnu, kada je bio dan škole...* Kako vidite njenu ulogu u sadašnjem funkcionisanju škole?

Kako se vi osećate sa novim rukovodstvom? Šta bi bili izazovi za vas, direktora u narednom periodu? Kako ćete se sa njima boriti, kako bi oni mogli da se razreše?
Koje su to neke stare prakse, a koje su se pokazale kao povoljne i koje bi novo rukovodstvo trebalo da zadrži?
Šta je potrebno da Jovan i kolektiv razviju u narednom periodu da bi održali školu uspešnom?

Za kraj, htela bih da razmotrimo temu **generalnog funkcionisanja škole**... Htela bih da vas pitam šta vi vidite kao najvažnije **potporne strukture** koje omogućavaju školi da dobro funkcioniše? Šta su snage ove škole?
Šta remeti potporne strukture/ šta otežava uspešno funkcionisanje škole?
Šta biste Vi voleli da je drugačije u školi? (Šta biste menjali?) (posebno unutar same škole, nevezano za zakon...)

Prilog 6

Tabela dokumentacije

* obeležena građa koja je javno dostupna

** interni akt kreiran na nivou škole za potrebe škole

Vrsta građe	**Broj jedinica**	**Period**
Razvojni plan škole*	1	2021/2022-2025/2026.
Školski program za prvi ciklus obrazovanja*	1	2018/2019. do 2021/2022
Školski program za drugi ciklus obrazovanja*	1	2018/2019. do 2021/2022
Školski program ostalih aktivnosti*	1	2018/2019. do 2021/2022
Posebni programi - zaduženja	1	Datum - nepoznat
Godišnji plan rada škole	1	Školska 2023/2024.
Izveštaj o radu škole*	1	Školska 2022/2023.
Polugodišnji izveštaj o radu škole	1	Školska 2023/2024.
Izveštaj o radu direktora škole	1	Školska 2022/2023.
Izveštaj o radu v.d. direktora	1	Novembar 2023 - januar 2024.
Godišnji izveštaj o radu pedagoga i psihologa	2	Školska 2022/2023. i školska 2023/2024.
Polugodišnji izveštaj o radu pedagoga i psihologa	2	Školska 2022/2023. i školska 2023/2024.
Program rada pedagoga i psihologa	1	Školska 2023/2024.
Godišnji izveštaj (za Timove: Tim za inkluzivno obrazovanje, Tim za samovrednovanje, Tim za	10	Školska 2022/2023. i školska 2023/2024.

zaštitu od diskriminacije, nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja, Tim za profesionalni razvoj, Tim za obezbeđivanje kvaliteta i razvoj ustanove)		
Polugodišnji izveštaj (za Timove: Tim za inkluzivno obrazovanje, Tim za samovrednovanje, Tim za zaštitu od diskriminacije, nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja, Tim za profesionalni razvoj, Tim za obezbeđivanje kvaliteta i razvoj ustanove)	10	Školska 2022/2023. i školska 2023/2024.
Plan rada timova za školsku godinu (za Timove: Tim za inkluzivno obrazovanje, Tim za samovrednovanje, Tim za zaštitu od diskriminacije, nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja, Tim za profesionalni razvoj, Tim za obezbeđivanje kvaliteta i razvoj ustanove)	5	Školska 2023/2024.
Zapisnik sa sastanka Tima za zaštitu od diskriminacije, nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja	1	April 2024.
Program zaštite od diskriminacije, nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja	1	2024 (novi dokument)
Zakazivanje sednice nastavničkog veća	1	Mart 2024. (obrazloženje: prva sednica nastavničkog veća koju zakazuje direktor Jovan)
Zapisnik sa sednice nastavničkog veća	8	Septembar 2023. - jun 2024.

Zapisnik sa sednice Saveta roditelja	6	Mart 2023. - jun 2024. (mart 2023. obrazloženje: jedna od tačaka bila upoznavanje Saveta roditelja sa izveštajem o spoljašnjem vrednovanju rada škole; maj 2023. obrazloženje: prvi Savetu roditelja održanom nakon tragičnog događaja u školi u Beogradu; Preostala četiri zapisnika su iz aktuelne školske godine u kojoj je sprovedeno istraživanje)
Poslovnik o radu Saveta roditelja*	1	Važeći dokument donet 2018.
Izjava predsednika Saveta roditelja na izveštaj inspekcije	1	Mart 2024. (obrazloženje: ustanovljen nezakonit rad Saveta roditelja i doneta mera njegovog rasformiranja)
Obaveštenje o vanrednom inspekcijskom nadzoru (mejl)	1	Maj 2024.
Zapisnik o vanrednom inspekcijskom nadzoru	3	Februar - april 2024
Odobrenje molbe o odlaganju izvršenja mere (mejl)	1	Maj 2024. (obrazloženje: odlaganje mere rasformiranja Saveta roditelja)
Mejl prosvetnog inspektora: molba za obaveštenje o preduzetim merama u prilogu predstavka roditelja	1	Maj 2024.
Molba roditelja učenika o zadržavanju nastavnice na zameni kao razrednog starešine do kraja školske godine	1	2024.
Dopis iz Centra (zamolnica za	1	Mart 2024.

dostavu podataka o učeniku)		
Dopis: nedelja sećanja i zajedništva u školama	1	April 2024. (obrazloženje: u znak sećanja na žrtve tragičnog događaja u školi u Beogradu predlog organizovanja događaja Nedelja sećanja i zajedništva)
Materijali i priručnici za obeležavanje nedelje sećanja	1	April 2024.
Izveštaj o rezultatima završnog ispita (ZVKOV)	1	Školska 2022/2023.
Izveštaj o spoljašnjem vrednovanju	2	2012. (obrazloženje: prva eksterna evaluacija škole) 2022. (obrazloženje: druga eksterna evaluacija škole)
Izveštaj o realizaciji plana za unapređivanje rada nakon spoljašnjeg vrednovanja	1	2013.
Plan za unapređivanje kvaliteta rada škole na osnovu izveštaja o spoljašnjem vrednovanju	1	2023.
Predlog za đaka generacije	1	Školska 2023/2024.
Pravilnik o izboru učenika generacije*	1	Važeći dokument donet 2019.
Izveštaj Komisije za utvrđivanje i verifikaciju učenika generacije	1	Školska 2023/2024.
Izveštaj škole o samovrednovanju (obrazac)**	1	2018. (obrazloženje: direktorka Branka uvodi poseban obrazac za izveštavanje o radu Tima za samovrednovanje)
Obrasci koje uvodi v.d. direktorka	1	Novembar 2023.

Obrazac za roditelje - Predlog za uključivanjem učenika u program dodatne podrške logopeda**	1	Datum - nepoznat
Priprema za čas (čas posmatranja)	1	Jun 2024.
Obrazac za posmatranje i vrednovanje školskog časa	1	Datum - nepoznat
Uvođenje pripravnika u posao i provera savladanosti programa	1	Datum - nepoznat
In memoriam (za komemoraciju za nastavnicu)	1	April 2024.
Tabela održanih časova upoznavanja sa učenicima IV razreda**	1	Školska 2022/2023.
Obrazac za prikupljanje informacija prilikom upisivanja učenika u prvi razred**	1	Datum - nepoznat
Kodeks ponašanja za nastavnike**	1	Datum - nepoznat
Raspored časova*	1	Školska 2023/2024.

Prilog 7

Ključ za čitanje građe

Oznake građe: tip građe, ko/šta/gde

Intervju
Ovaj tip građe označen je slovom „I", nakon čega je navedena pozicija u sistemu, a potom i pseudonim. Kada je u pitanju pozicija u sistemu, napravljena je razlika između predmetnih nastavnika (PN) i nastavnika razredne nastave (RN), kao i drugih pozicija.
Primeri:
(I-PN, Una)
(I-RN, Lana)
(I-direktor, Jovan)

Neformalni razgovor na terenu
Za ovaj tip građe korišćena je oznaka „NR", nakon čega je navođeno mesto odvijanja razgovora (zbornica, kancelarija PP službe, kancelarija rukovodstva).
Primeri:
(NR, kancelarija PP službe)
(NR, kancelarija rukovodstva)

Etnografske beleške
Beleške sačinjene u sklopu terenskog rada označavane su skraćeno „EB", nakon čega je navođeno mesto gde je beleška sačinjena (kancelarija PP službe, kancelarija rukovodstva, kancelarija sekretara, zbornica, hodnik, hodnik ispred kancelarija PP službe i rukovodstva). Izuzetak od ove forme navođenja predstavljaju etnografske beleške načinjene tokom nastavničkih veća i sastanaka Saveta roditelja koji su se održavali u zbornici. U slučaju ovih beleški navođen je događaj (npr. nastavničko veće).
Primeri:
(EB, kancelarija PP službe)
(EB, zbornica)
(EB, sednica nastavničkog veća)

Prikazivanje citata

(...) - izostavljanje dela
[...] - dopune istraživača u citatu

Napomena o anonimizaciji:

Imena aktera su promenjena, a prepoznatljivi detalji o akterima i sistemu su izostavljeni. Zadržan je rod aktera i pozicija koju imaju u sistemu (kod nastavnog osoblja napravljena je razlika u odnosu na

to da li su angažovani u predmetnoj/razrednoj nastavi). Nivo obrazovanja (osnovna škola) i vremenski okvir je zadržan. Akteri van sistema škole (prosvetni inspektori, drugi direktori, lični poznanici školskih aktera i drugi) su anonimizovani bez određivanja pseudonima (npr. X [anonimizovano, prosvetni inspektor]).

Spisak najčešće prisutnih učesnika u građi: pseudonim, kategorija uloge (nastavnik razredne/predmetne nastave, pedagog, psiholog, direktor, pomoćnik, sekretar, tetkica), ključne oznake.

Sanja - psiholog, istaknuti član zajednice kada je u pitanju ko-konstruisanje objekta delatnosti, kao i u podržavanju pravila „saradnje" i „zajedništva" koja posreduju međuljudske odnose; deo je „jezgra" sistema za vreme rukovođenja bivše direktorke Branke, a u pružanju otpora rukovođenju v.d. imala je značajnu ulogu; u periodu rukovođenja novog direktora Jovana identifikovana je kao neformalni subjekt sistema.

Nevena - pedagog, „glas" istorije sistema - u sistemu je pre dolaska bivše direktorke Branke, preko 20 godina; bila je deo „jezgra" sistema za vreme rukovođenja bivše direktorke Branke; zbog višegodišnjeg iskustva u sistemu, ima znanje o trendu promena u sistemu; u poslednjim godinama beleži se njeno povlačenje, ne učestvuje (aktivno) u reprodukciji sistema.

Jovan - novi direktor, ima iskustvo od osam godina rada u sistemu; tokom perioda rukovođenja v.d. direktorke izvesno vreme je bio na poziciji pomoćnika direktora; nakon odlaska v.d. direktorke preuzima poziciju novog direktora; sa njegovim kandidovanjem sistem osigurava kontinuitet u modelu funkcionisanja koji je uspostavljen za vreme bivše direktorke Branke, ali Jovan u poziciji direktora ne vidi lični smisao i rukovodi se kolektivnom motivom; različiti odnosi među elementima sistema proizvode teškoće u njegovim preuzimanjima nadležnosti pozicije.

Maja - pomoćnik direktora Jovana, kada se Jovan kandidovao na mesto direktora škole, ona prihvata poziciju pomoćnika direktora; u poziciji pomoćnika ne vidi lični smisao i rukovodi se kolektivnim motivom; odnos između Jovana i Maje posreduje norma saradnje, ali se beleže i učestali konflikti koji se tiču percepcije teškoća nadležnosti pozicije direktora.

Mina - v.d. direktor, postavljena na mesto vršioca dužnosti direktora s obzirom da na nivou kolektiva nije bilo kandidata koji bi preuzeo datu poziciju; cilj joj je da postane direktor škole i ulaže puno truda u aktivnosti koje bi, iz njene perspektive, doprinele unapređenju sistema škole; promene koje uvodi neusklađene su sa dotadašnjim modelom rada, i između v.d. direktorke i kolektiva dolazi do razmimoilaženja koje rezultuje organizovanjem kolektiva oko aktivnosti otpora prema v.d. direktorki.

Marko - Minin pomoćnik, nakon što su Jovan i Dušica odbili mesto pomoćnika direktorke Mine, na poziciju pomoćnika dolazi nastavnik Marko; istorijski Markove aktivnosti dosledno su suprotstavljene aktivnostima dominantnog dela kolektiva, pa tako i slučaju pozicije pomoćnika direktorke Mine, on biva pozicioniran kao akter suprotstavljen ostatku kolektiva, a koji gradi saradničke odnose sa direktorkom.

Branka - bivša direktorka, preko dvadeset godina na bila poziciji direktorke sistema; procenjena je kao istaknuti akter kada je u pitanju proširivanje delatnosti sistema od obrazovanja učenika ka bavljenju vlastitom delatnošću i obrazovanjem budućih nastavnika; postepeno gradi model rada koji dobija spoljašnji legitimitet; veliki broj nadležnosti koncentrisan je u njenoj poziciji, a uspostavljena pravila i instrumenti predstavljaju njene procene (simboličke instrumente) koje nisu formalizovane; poslednjih godina povlači se iz nadležnosti; njen odlazak za kolektiv predstavlja „šok", nije podržavala v.d. direktorku, ali je „zadovoljna" sa Jovanovim dolaskom na poziciju direktora; i nakon odlaska predstavlja autoritet za kolektiv.

Dušica - pomoćnik direktorke Branke tokom poslednja četiri njena mandata; bila je deo „jezgra" sistema i ostvarivala blisku saradnju sa direktorkom; nakon direktorkinog napuštanja sistema, Dušica napušta poziciju pomoćnika, ali ostaje u sistemu, angažovana u nastavi; zabeležena je njena aktivnost u sklopu pružanja otpora v.d. direktorki odbijanjem da preuzme poziciju pomoćnika; i v.d. direktorki i kasnije direktoru Jovanu kao nosilac znanja prethodnog modela funkcionisanja, pomaže u snalaženju i izvršavanju nadležnosti u okviru pozicije; njena neformalna uloga pomoćnika u sistemu za vreme rukovođenja direktora Jovana dovodi do konflikta u odnosu sa pozicijom formalnog pomoćnika Maje.

Nina - tetkica, angažovana je „na spratu" kao član nenastavnog osoblja čija zaduženja podrazumeva vođenje računa o čistoći kancelarija direktora, PP službe, sekretara i računovodstva, kao i zbornice; njene aktivnosti značajno nadilaze formalne nadležnosti i ona je identifikovana kao istaknuti akter koji doprinosi ostvarenju dobrobiti učenika kao motiva sistema.

Smiljana - tetkica, angažovana je „na spratu" kao član nenastavnog osoblja.

Kristina - sekretar na poziciju stupa kada i v.d. direktorka zauzima svoju poziciju; povezuje sistem zakonodavnog okvira sa radom škole; izostanak iskustva podrazumeva da u početku svoju ulogu vrši ograničeno; pridržavanje zakonskog okvira i pravilo na nivou sistema koje se odnosi na fleksibilan pristup prema administraciji dovodi je u konfuziju, a i konflikt sa direktorom Jovanom i psihologom Sanjom.

Vesna - nastavnica predmetne nastave, deo nadležnosti podrazumeva i učešće u Timu za inkluzivno obrazovanje; akter koji je u sistemu dugo koliko i bivša direktorka Branka; u okviru aktuelnog funkcionisanja sistema ostvaruje bliske, saradničke odnose sa direktorom Jovanom i psihologom Sanjom; snažno je usmerena na podršku reprodukciji dobrobiti učenika kao motiva delatnosti.

Lidija - nastavnica predmetne nastave, deo nadležnosti podrazumeva i učešće u Timu za inkluzivno obrazovanje čiji je istaknuti predstavnik; tokom nastavničkih veća beleže se njene aktivnosti usmerene na podršku reprodukcije dobrobiti učenika kao motiva delatnosti; ima snažno izgrađen lični smisao.

Irena - nastavnica predmetne nastave, ima petogodišnje iskustvo rada u školi; nema pun fond, zaposlena je i u drugoj školi, i ta pozicija joj omogućava uvid u različite modele funkcionisanja sistema; ima osvešćen niz neformalnih normi sistema.

Milica - nastavnica predmetne nastave, ima dugogodišnje iskustvo rada u školi i njegovo funkcionisanje posmatra iz sistemske perspektive; ima osvešćenu istoričnost i višeglasje sistema, i kao

i Nevenu, možemo je videti kao ulogu dijagnostičara sistema, ali koji je, za razliku od Nevene neutralniji u tumačenju promena u razvoju.

Olivera - nastavnica predmetne nastave; pripada grupi nastavnika koji kao primarni cilj svojih aktivnosti vide obrazovanje (a ne vaspitanje, dobrobit ili nešto treće); nema razvijen lični smisao aktivnosti koje se tiču podrške učenicima iz osetljivih grupa, zbog čega nekada dolazi do konflikta između nje i Sanje (a zabeležen je i konflikt sa ovom temom u odnosu sa bivšom direktorkom Brankom); ispoljila je agensnost u aktivnosti pružanja otpora praksama v.d. direktorke.

Emilija - nastavnica predmetne nastave koja pripada grupi nastavnika „novajlija" s obzirom da u školi radi o septembra tekuće školske godine; kao „novajlija" ima neutralniji pogled na prakse škole, pa su čak prisutna i pozitivna zapažanja o ponašanjima v.d. direktorke što nije zabeleženo ni kod jednog aktera koji je u školi duže godina; posmatrajući organizaciju kolektiva oko pružanja otpora v.d. direktorki gradi lični smisao aktivnosti i povezanosti sa zajednicom.

Violeta - nastavnica predmetne nastave, u školi je angažovana od septembra tekuće godine, u statusu je nastavnika na zameni; angažovana je u Timu za zaštitu od diskriminacije, nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja.

Stefan - nastavnik predmetne nastave, nadležnosti koje se tiču nastave izvršava na nivou operacija; oslanja se na normu zajedništva u aktivnostima koje su usmerene na jačanje odnosa na nivou zajednice.

Petar - nastavnik predmetne nastave, u školi je angažovan od septembra tekuće godine, u statusu je nastavnika na zameni; ostvaruje bliske saradničke odnose sa Sanjom, psihologom, ima izgrađen lični smisao aktivnosti.

Hana - nastavnica predmetne nastave koja važi za neuključenog i nezainteresovanog člana sistema; nema izgrađen lični smisao aktivnosti; njene radnje su na nivou operacija.

Una - nastavnica predmetne nastave i koordinator Tima za samovrednovanje; usmerena je na profesionalno napredovanje u sklopu kog je zabeležena konfliktna situacija sa v.d. direktorkom.

Goran - nastavnik predmetne nastave, pripada grupi nastavnika koji kao primarni cilj svojih aktivnosti vide obrazovanje; nema razvijen lični smisao aktivnosti koje se tiču podrške učenicima iz osetljivih grupa, zbog čega nekada dolazi do konflikta između njega i Sanje.

Zdravko - nastavnik predmetne nastave; zabeležena je situacija konflikta između njega sa jedne strane i direktorke Branke i psihologa Sanje sa druge, povodom prebacivanja učenika u njegovo odeljenje.

Petra - nastavnica predmetne nastave; tokom perioda rukovođenja Branke radila je preko norme, bez odgovarajuće finansijske naknadne, čemu nije pružala otpor.

Julijana - nastavnica razredne nastave; deo nadležnosti podrazumeva i angažovanje u Timu za razvoj međupredmetnih kompetencija i preduzetništvo.

Dunja - nastavnica predmetne nastave; angažovana je na zameni i u školi se zadržava par meseci; lična perspektiva objekta delatnosti, obrazovanja učenika različita je u odnosu na perspektivu koja je

deljena i dominantna na nivou kolektiva; nastavnica ne gradi lični smisao aktivnosti i konačno napušta sistem; zabeležena je razmena između nje i psihologa Sanje i nastojanje Sanje da podrži izgradnju ličnog smisla koja se završila neuspešno.

Divna - nastavnica predmetne nastave, koja je imala dugogodišnje iskustvo rada u školi; imala je status pedagoškog savetnika i zabeleženo je njeno aktivno učešće u reprodukciji dela objekta koji se odnosio na unapređenje obrazovne prakse; u toku školske godine je preminula i tim povodom je za nju organizovana komemoracija u školi kojoj su prisustvovale brojne kolege uključujući i bivšu direktorku Branku.

Svetlana - nastavnica razredne nastave, radno iskustvo u školi se poklapa sa dolaskom Branke na mesto rukovodioca; ima status pedagoškog savetnika, a jedna od njenih nadležnosti podrazumeva i učešće u Timu za obezbeđivanje kvaliteta i razvoj ustanove; tokom perioda rukovođenja v.d. direktorke zabeleženo je njeno istaknuto učešće u aktivnostima otpora.

Lana - nastavnica razredne nastave; u skladu sa normom prelaska iz boravka u nastavu, trenutno je angažovana u nastavi; situacije sa koleginicama koje dobijaju otkaz umesto prelaska u nastavu doživljava lično i predstavljale su izvor napetosti za nju; angažovana je u Timu za profesionalni razvoj.

Mirela - nastavnica razredne nastave, na kraju školske godine vraća se sa bolovanja, a nastavnica koja ju je menjala je Tara.

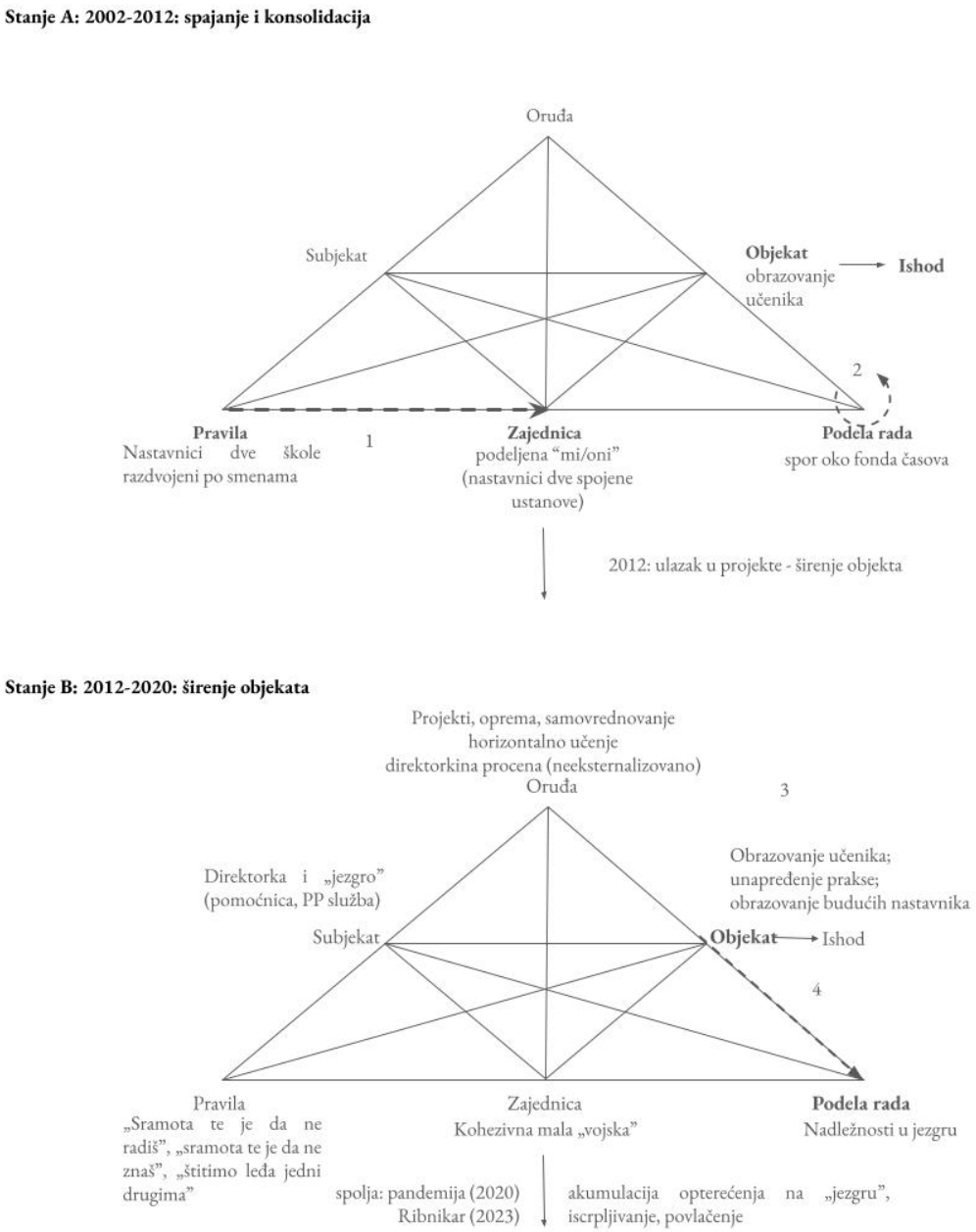
Tara - nastavnica razredne nastave, nastavnica na zameni, na mestu nastavnice Mirele; završavanje perioda njenog angažovanja praćeno je uspostavljanjem saradnje sa sistemom roditelja u cilju njenog zadržavanja na poziciji što vodi konfliktu na relaciji između nje i psihologa Sanje.

Prilog 8

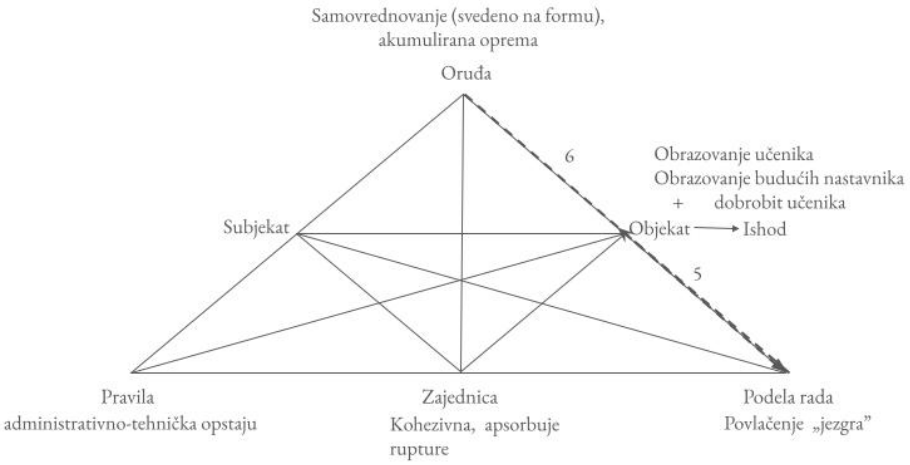
Grafički modeli sistema delatnosti

Slika 1

Tranformacije sistema delatnosti tokom perioda rukovođenja dugogodišnje direktorke



Stanje C: 2020-2023: sužavanje delatnosti



Legenda.

1 Sekundarna kontradikcija između pravila i zajednice: radi ublažavanja reakcija na spajanje dve škole, rukovodstvo je usvojilo pravilo organizacije rada da zaposleni iz dve škole ostanu odvojeni po smenama; međutim, odvojenost otežava integraciju zajednica(e).

2 Primarna kontradikcija u podeli rada (razmenska vrednost fonda časova): spajanje ustanova dovelo je do viška kadra i smanjenja fonda časova za pojedine nastavnike.

3 Tercijarna kontradikcija: sudar novog (naprednijeg) objekta delatnosti i starog modela rada: uključivanjem u projekte u sistem se uvodi napredniji objekat - sa prenošenja gradiva prelazi se na preispitivanje i unapređivanje pedagoške prakse, nastaju smisleni školski programi, prisutne su horizontalne razmene među kolegama, a samovrednovanje služi praćenju i unapređenju prakse.

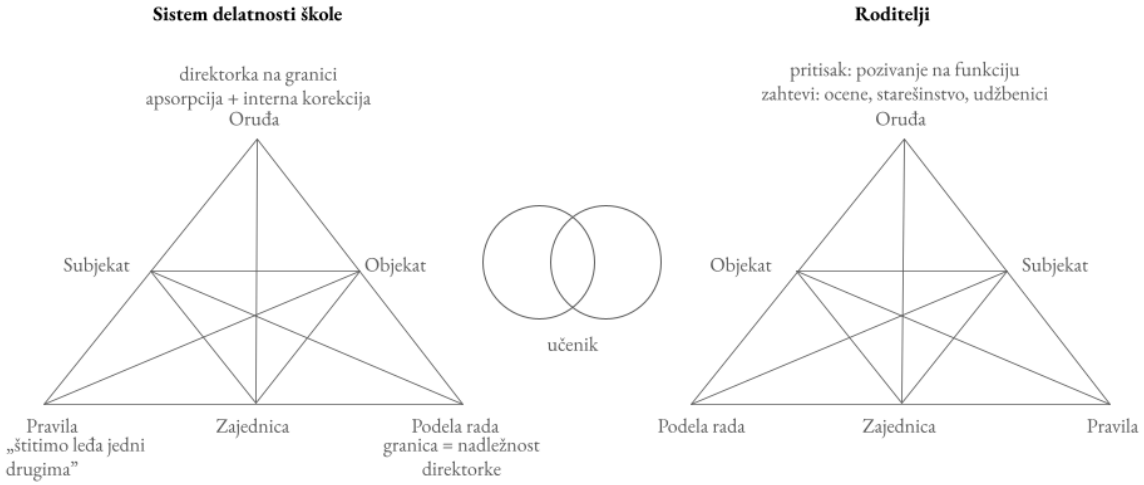
4 Sekundarna kontradikcija između podele rada i objekta: ekspanzija objekta i učešće u brojnim projektima, dovode do prekomernog rada; nadležnosti su koncentrisane u jezgru.

5 Sekundarna kontradikcija između podele rada i objekta: direktorku odlikuje zaštitnički stav i težnja da „sačuva čoveka", između ostalog i od prekomernog opterećenja. Kako se objekat širio, direktorka je sve ključne organizacione i razvojne zadatke preuzimala na sebe i „jezgro". Nastavnici su tako rasterećeni, i ujedno onemogućeni da internalizuju razvojne funkcije zadataka, a jezgro je „preopterećeno". Postepeno, „jezgro" se povlači", a s obzirom da kod ostatka kolektiva nije bio konstituisan lični smisao spram datih praksi, povlačenje „jezgra" nije praćeno preuzimanjem agensnosti od strane nastavnika, a aktivnost se svodi na operaciju (ispunjavanje forme).

6 Sekundarna kontradikcija između oruđa i podele rada: samovrednovanje zahteva timski rad, ali u okviru podele rada, nadležnosti su koncentrisane na poziciju direktorke, dok su zadaci drugih članova tima svedeni na nivo operacija.

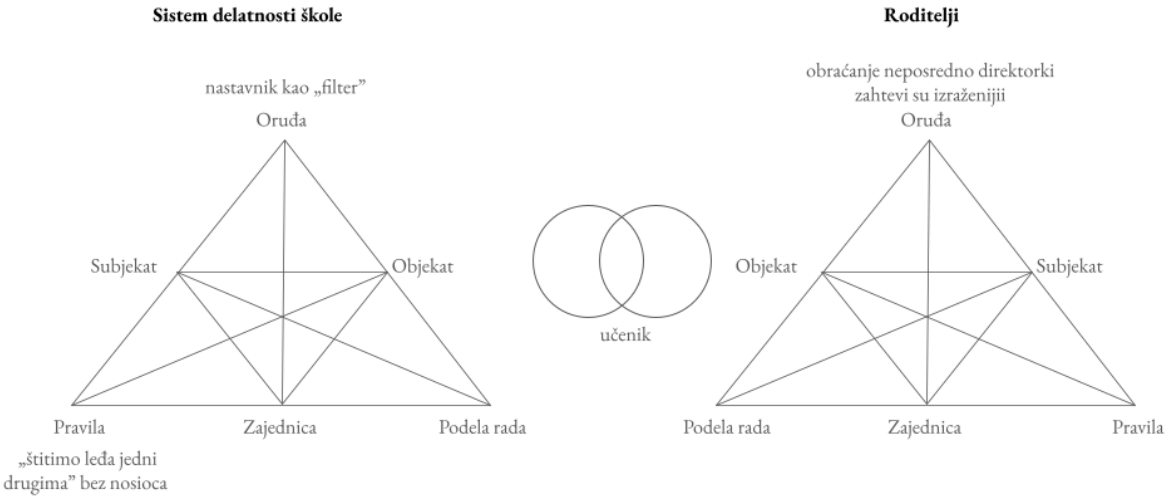
Slika 2

Odnos škole i okruženja, do ~2020: direktorka kao posrednik granice sa sistemom roditelja



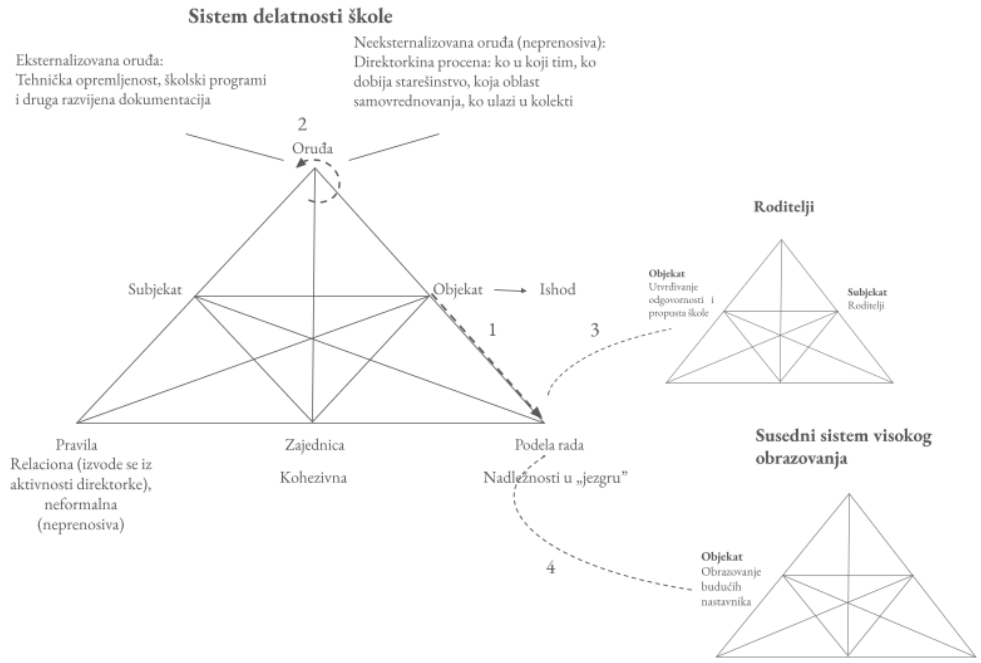
Slika 3

Odnos škole i okruženja,2020-2023: „filter" prebačen na nastavnika, zahtevi sistema roditelja su izraženiji



Slika 4

Sažeti prikaz modela funkcionisanja sistema nakon odlaska dugogodišnje direktorke



Legenda.

1 Sekundarna kontradikcija između objekta i podele rada: širenje objekta nije bilo praćeno preraspodelom nadležnosti koje su koncentrisane u „jezgru" sistema. Opterećenje „jezgra" vodi i njihovom postepenom povlačenju iz nadležnosti.

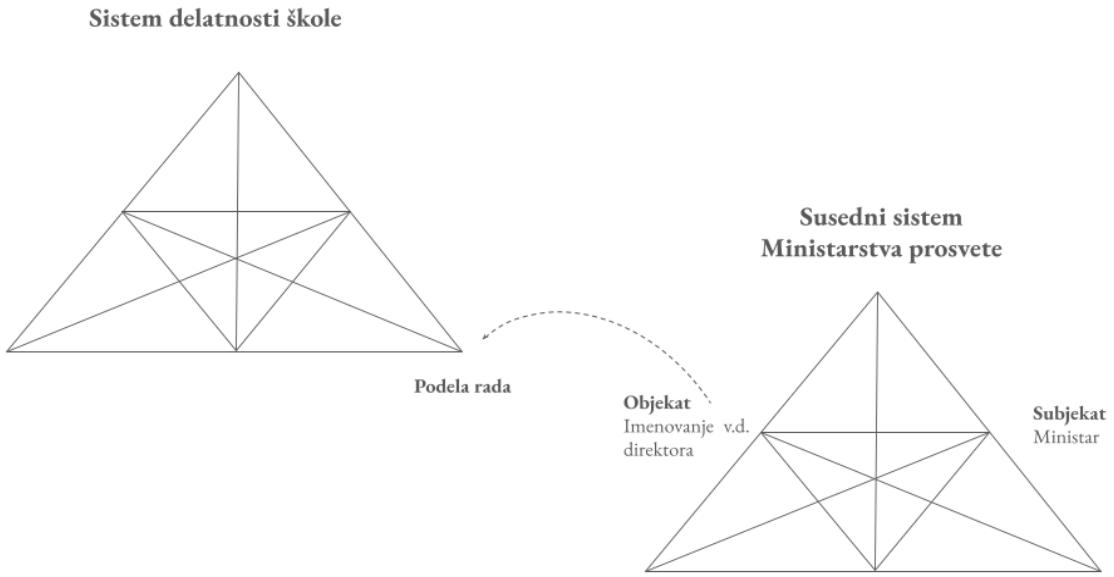
2 Primarna kontradikcija upotrebne naspram razmenske vrednosti oruđa: samovrednovanje služi ispunjavanju normativno uslovljene forme, a ne razvoju prakse

3 Kvaternarna kontradikcija između škole i roditelja. Roditelji nastoje da imaju ulogu odlučivanja i nadgledanja rada škole spram propisane savetodavne i saradničke uloge.

4 Kvaternarna kontradikcija između škole i sistema visokog obrazovanja u pogledu aktera koji dolaze u školu. Susedni sistem visokog obrazovanja ne obezbeđuje kadrovsku reprodukciju koja je potrebna školskom sistemu, niti u pogledu dostupnosti kadra, niti njihovog kvaliteta.

Slika 5

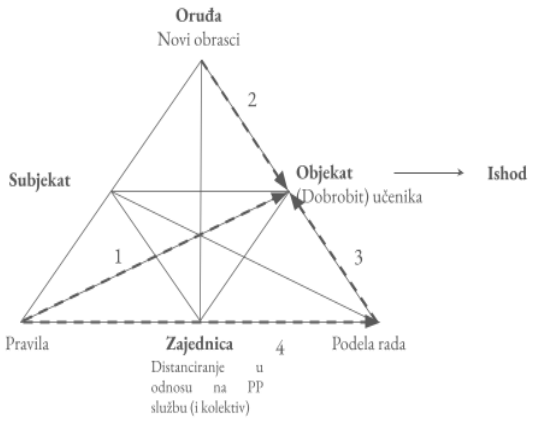
Dolazak v.d. direktorke u sistem škole



Legenda.
Kvaternarna kontradikcija između škole i susednog sistema Ministarstva prosvete: usled iznenadnog odlaska dugogodišnje direktorke iz sistema, Ministarstvo prosvete u skladu sa svojim nadležnostima postavlja vršioca dužnosti direktora. V.d. direktorka nastoji da uvode promene u model rada.

Slika 6

Prikaz sistema tokom rukovođenja v.d. direktorke



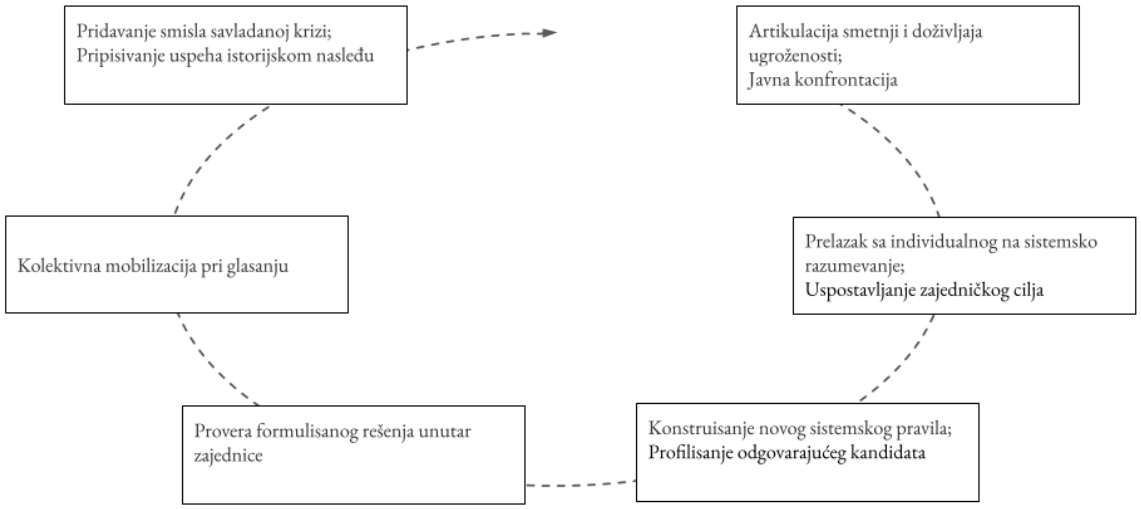
Legenda.
1 Sekundarna kontradikcija između pravila i objekta
- Kršenje pravila napredovanja u podeli rada („iz boravka u nastavu”);
- Kršenje pravila o izboru novog kadra;

- Kršenje pravila o saopštavanju zamerki „u četiri oka”;
- Kršenje pravila o profesionalnoj autonomiji nastavnika;
- Kršenje pravila podrške profesionalnom razvoju;
- Kršenje pravila „štitimo leđa jedni drugima” u odnosu sa sistemom roditelja.

2 Sekundarna kontradikcija između oruđa i objekta: uvođenje novih „birokratskih” obrazaca
3 Sekundarna kontradikcija između podele rada i objekta: isključivanje PP službe iz „jezgra” sistema
4 Sekundarna kontradikcija između pravila i podele rada: formalna nadležnost v.d. direktorke kao rukovodioca sistema naspram legitimiteta zasnovanog na potvrđenoj praksi

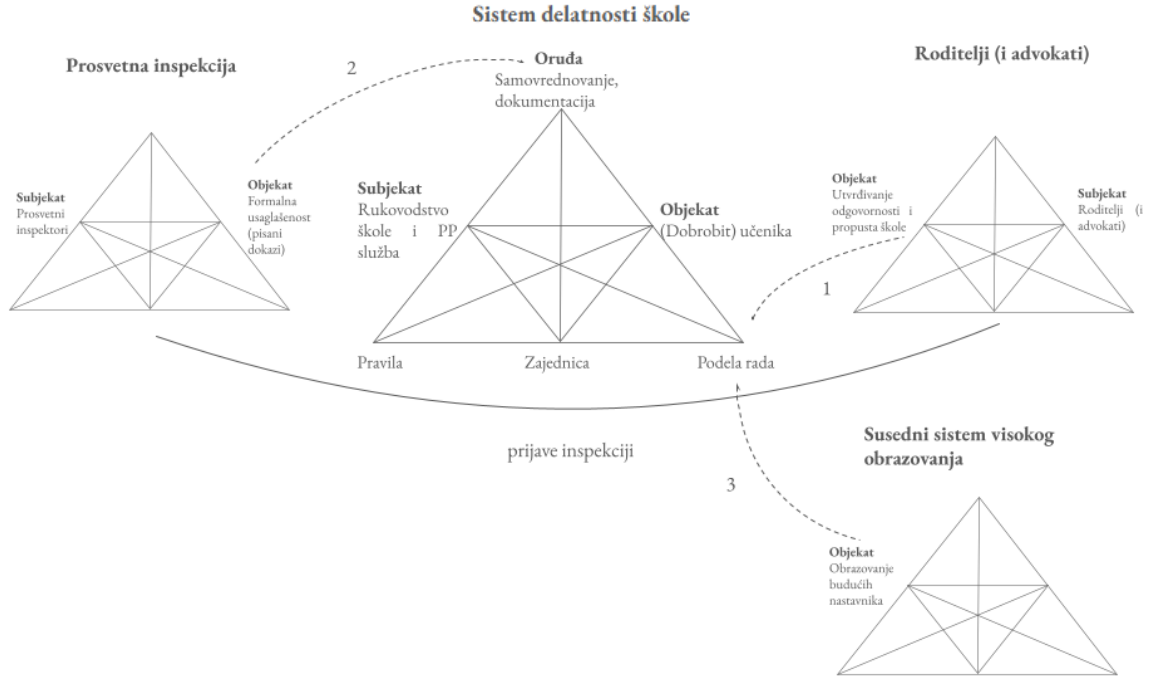
Slika 7

Ciklus restauracije modela iz prethodnog perioda dugogodišnje direktorke



Slika 8

Aktuelno funkcionisanje sistema delatnosti škole: kvaternarne kontradikcije u odnosu sa susednim sistemima



Legenda.

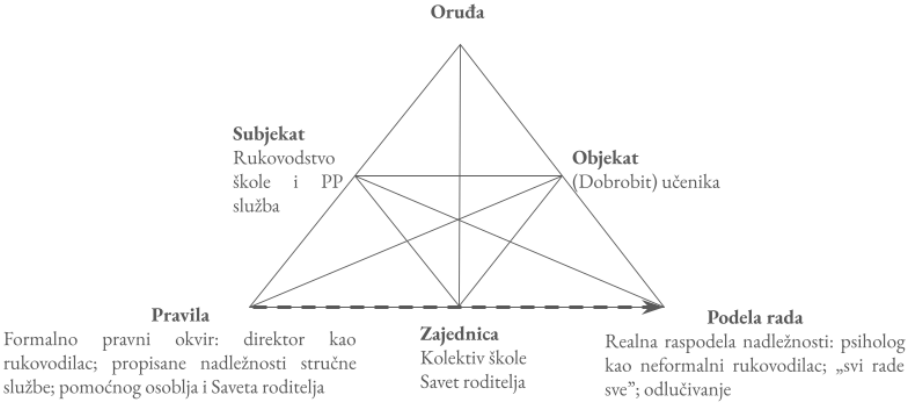
1 Škola naspram prosvetne inspekcije - forma naspram suštine: vrednuje se samo ono što je zapisano. Nalozi za zapisivanje ulaze u oruđa škole i unutar sistema se ispoljavaju kao primarna kontradikcija 1 i sekundarna 3 (Slika 10): veza između uvremenjenog beleženja i neposrednog rada sa učenicima.

2 Škola naspram sistema roditelja - objekat nije deljen: škola se bavi učenikom, roditelji uz advokate utvrđuju odgovornost i propuste škole. Roditelji nastoje da utiču na profesionalno odlučivanje škole (ocenjivanje, vaspitne mere, izbor udžbenika, kadar i sl.). Unutar škole se ispoljava kao sekundarna kontradikcija (Slika 9).

3. Škola naspram sistema visokog obrazovanja - pitanje (kvalitetnog) kadra koji dolazi u školu. Škola ima pravilo „pažljivog odabira kadra", međutim, tržište rada primorava školu da odstupi od pravila. Susedni sistem visokog obrazovanja ne obezbeđuje kadrovsku reprodukciju koja je potrebna školskom sistemu.

Slika 9

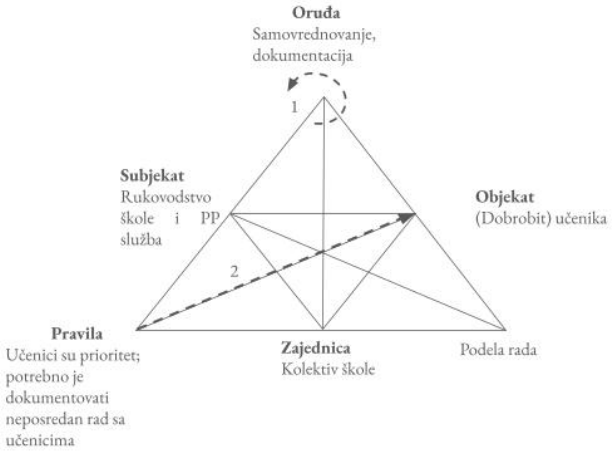
Aktuelno funkcionisanje sistema delatnosti škole: sekundarne kontradikcije između pravila i podele rada



Legenda.
Sekundarna kontradikcija između formalnih pravila i stvarne podele rada
1 Psiholog preuzima rukovodeće funkcije: usmerava aktivnosti nastavnika, priprema veća, reguliše međuljudske odnose, održava motiv delatnosti
2 Tetkica izlazi iz predviđenih nadležnosti
3 Savet roditelja kao savetodavni organ nastoji da odlučuje i kontroliše rad škole

Slika 10

Aktuelno funkcionisanje sistema delatnosti škole: kontradikcije vezane za objekat i oruđa



Legenda.
1 Primarna kontradikcija upotrebne naspram razmenske vrednosti oruđa: samovrednovanje i dokumentacija služe kao dokaz rada susednom sistemu, a ne razvoju prakse
2 Sekundarna kontradikcija: administrativni zahtevi, postavljeni kao pravilo, troše vreme i kapacitete namenjene neposrednom radu sa učenicima.

Biografija autora

Selena Vračar rođena je 1993. godine u Beogradu, gde je završila osnovnu i srednju školu. Osnovne akademske studije psihologije na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu završila je 2016. godine, a master akademske studije na istom fakultetu 2017. godine odbranivši rad pod naslovom „Pedagoško liderstvo iz ugla direktora škola". Iste godine upisala je doktorske studije na Odeljenju za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu. Od 2017. do 2019. godine radila je kao psiholog u privatnoj osnovnoj školi i gimnaziji „Vladislav Petković Dis" u Beogradu, a od 2019. do 2022. godine kao obrazovni savetnik i saradnik za nastavu i učenje u obrazovnoj ustanovi „LINK group". Od 2018. godine angažovana je kao saradnik u nastavi na Filozofskom fakultetu u Beogradu, na predmetima iz oblasti psihologije obrazovanja, a predavačko iskustvo ostvarila je i na Fakultetu bezbednosti gde je u periodu od 2016-2017. godine bila angažovana kao demonstrator. Od 2019. godine radi kao asistent na Departmanu za psihologiju Fakulteta za medije i komunikacije Univerziteta Singidunum. Učestvovala je u više domaćih i međunarodnih istraživačkih i obrazovnih projekata, među kojima su projekti Švajcarske nacionalne naučne fondacije i Fonda za nauku Republike Srbije, kao i međunarodna PISA studija. Do sada je objavila pet naučnih radova, od toga četiri u međunarodnim časopisima i jedan u nacionalnom časopisu međunarodnog značaja, i imala je 35 izlaganja na domaćim i međunarodnim naučnim skupovima. Član je Sekcije univerzitetskih nastavnika psihologije obrazovanja pri Društvu psihologa Srbije.