

KRYSZYNA HELAND-KURZAK

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

ORCID – 0000-0002-6130-4644

FORMALNE I NIEFORMALNE STRATEGIE W PRACY
OPIEKUNKI W ŻŁOBKU*

Wprowadzenie: Artykuł dotyczy strategii w pracy opiekunki w żłobkach w kwestii tworzonej przez nie relacji z dziećmi, koleżankami w pracy, kierownictwem oraz rodzicami. Opisana wiedza ukryta jest przedstawiona w świetle zasobów żłobka, a nie jego braków.

Cel badań: Ukazanie, jak relacyjna wiedza ukryta uwidacznia się w pracy opiekunki w żłobku.

Metoda badań: Badaniem objęto 20 opiekunek w żłobkach warszawskich, był to wywiad pogłębienny. W badaniach wykorzystano ramy teorii wiedzy jawnej i ukrytej Collinsa. Analiza danych wywiadu odbyła się za pomocą oprogramowania MAXQDA 2022. Część wywiadu dotycząca prezentowanych wyników badań w niniejszym artykule zawierała 12 pytań.

Wyniki: Podczas analizy zakodowanych fragmentów na temat strategii stosowanych w rozmowach i współpracy z kierownictwem żłobka podzielono je na dwie części. Pierwsza część strategii to stosowanie ich wobec kierownika, który jest uznawany za osobę: godną zaufania, pomocną, zaangażowaną, wyrozumiałą. Druga część strategii to stosowanie ich wobec kierownika, który jest uznawany za osobę: nieprzewidywalną, niezorganizowaną, niesprawiedliwą w zarządzaniu finansami, niesprawiedliwą w zarządzaniu zasobami pracowników oraz niezaangażowaną. Większość opiekunek deklaruje wobec koleżanek i dzieci otwartą strategię rozmowy, opartą na bezpośredniości komunikatu i szczerości wypowiedzi. Opiekunki deklarują, że wobec rodziców wykorzystują metodę kanapki.

Wnioski: Zaobserwowano, że największe nasilenie nieformalnych strategii występuje w relacji opiekunki z rodzicem. W wypowiedziach badanych osób zauważono, że nawet jeśli relacyjna wiedza ukryta próbuje ujrzeć światło dzienne, to zachodzi ona zasadniczo jednostronnie pod postacią wymagań wobec rodziców do spełniania oczekiwań żłobka. Rodzicom trudno zaimplementować zasady panujące w żłobku do zasad panujących w domu.

Słowa kluczowe: opiekunka w żłobku, strategie w żłobku, wiedza ukryta, relacje z rodzicami, relacje z dziećmi, relacje z kierownikiem.

* Sugerowane cytowanie: Heland-Kurzak, K. (2023). Formalne i nieformalne strategie w pracy opiekunki w żłobku. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 42(2), 211–224. <http://dx.doi.org/10.17951/lrp.2023.42.2.211-224>

WPROWADZENIE

Wykorzystywanie teoretycznych pojęć wiedzy jawnej i ukrytej na gruncie pedagogicznym, a w szczególności we wczesnej edukacji, nie jest powszechnie obecne. Zazwyczaj używa się ich do opisu wiedzy na gruncie filozofii, językoznawstwa, psychologii poznawczej, socjologii czy zarządzania. W pedagogice najczęściej pojęcia te są stosowane w odniesieniu do negatywnych ukrytych założeń i programów edukacyjnych lub cichej dyscypliny (Emilson, 2018). W trakcie realizacji projektu badawczego dotyczącego strategii w komunikacji w pracy opiekunek w żłobku z kierownikiem i koleżankami oraz rodzicami i dziećmi okazało się, że relacje te są bardzo często negatywnie postrzegane. Zauważono również, że mówienie o relacjach z dziećmi i koleżankami z pracy oraz kierownikiem/dyrektorem żłobka miało często otwarty i przyjazny charakter, a o relacjach z rodzicami negatywny lub wręcz unikający. Odkrycia te skłoniły do sprobematyzowania i omówienia ukrytej wiedzy w relacjach tworzonych w żłobku przez opiekunki.

Wiedza ukryta (*tacit knowledge*) po raz pierwszy zdefiniowana i wyrażona przez Polanyiego (1958) dotyczyła wiedzy, której nie można wyrazić wprost. W niniejszym artykule posłużono się rozumieniem jej jako czegoś, co jest pomiędzy tym, czego „nie ma”, a tym, co „może być” (Collins, 2010, s. 88). Tym samym ramą teoretyczną niniejszych rozważań stała się wiedza jawna i ukryta Collinsa, a w szczególności cztery zasadnicze kategorie relacyjnej wiedzy ukrytej: (1) maskowana (*concealed knowledge*), (2) niedopasowana (*mis-matched saliences*), (3) nierozpoznana (*unrecognized knowledge*), (4) osten-sywna (*ostensive knowledge*). Relacyjna wiedza ukryta zajmuje zasadniczo marginalne miejsce w typologii Collinsa, dlatego że zwraca bardziej uwagę na to, co jest pomiędzy czymś jawnym a ukrytym. Dla niniejszych rozważań wiedza ukryta jest bardzo cenna, ale tylko w odniesieniu do konkretnych okoliczności i relacji.

Opisanie wiedzy ukrytej jest przedstawione w świetle zasobów żłobka, a nie jego braków. Podobne badania bazujące na zasobach w innowacyjnych instytucjach wykazały, że milcząca wiedza może być źródłem ogromnego zakresu możliwości i potencjałów, stanowiących wyzwolenie kreatywności w ludziach (Seidler de Alwis i Hartmann, 2008). W zakresie zarządzania organizacjami wiedza ukryta najczęściej jest poddawana badaniom w świetle potencjału, jaki za sobą niesie (Haldin-Herrgard, 2000), czego efektem ma być – jak dowodzi Chełpa (2003, s. 39) – „racjonalna ‘obróbka’ bieżącego doświadczenia zawodowego, na zasadzie uczenia się”. To z kolei ma pozwolić wiedzy ukrytej uwidocznić się jako wiedza uświadomiona. Jednak w procesie opieki i edukacji w placówce wiedza ukryta ma zasadniczo walor socjalizujący, w którym dochodzi do przekształcania wiedzy ukrytej poprzez wspólne doświadczenia. Natomiast brak wsparcia z miejsca

pracy i powszechny opór związany z czasem i kosztem wykształcenia, zupełnie nieproporcjonalnym do późniejszych zarobków, pogłębia problemy budowania zasobów wśród opiekunów w żłobkach, obniżając motywację do pracy (Totenhagen i in., 2016).

W niniejszej pracy postanowiono używać za każdym razem terminu opiekunka, określającego osobę sprawującą opiekę nad dziećmi, bez względu na liczbę lat przepracowanych w placówce czy wykształcenie, chyba że zaznaczono inaczej. W artykule zamiennie używa się terminów „kierownik” i „dyrektor”. W żłobkach są różne rozwiązania odnośnie do nazewnictwa kadry zarządzającej. W żłobku publicznym najczęściej jest to zawsze kierownik, dlatego że dyrektor kieruje wszystkimi żłobkami w Warszawie (74 żłobki, 12 mini żłobków oraz 27 punktów dziennego opiekuna). Z podobną sytuacją mamy do czynienia we wszystkich dużych miastach w Polsce. Natomiast w żłobku publicznym czasami jest dyrektor, kierownik czy dyrektor od spraw edukacyjnych. Natomiast idea, zakres zadań i odpowiedzialności są bardzo zbliżone, przynajmniej w aspektach będących przedmiotem prezentowanych badań.

W badaniach wykorzystano ramy teorii wiedzy jawnej i ukrytej Collinsa (2010). W dyskusji na temat strategii w pracy opiekunów w żłobkach sformułowano ich źródła, uwarunkowania i konteksty komunikacji oraz włączono je w pojęcia relacyjnej wiedzy ukrytej Collinsa (2010). Wiedza maskowana jest to wiedza, która celowo lub niepozornie jest trzymana w tajemnicy przez osobę lub konkretną grupę, w której interesie jest, żeby zasady panujące w tej grupie nie były poznane, a tym samym zachowana jest wyjątkowość osób przynależących do danej społeczności (Collins, 2010). Wiedza niedopasowana dotyczy sytuacji, kiedy w komunikacji pomiędzy dwiema osobami dochodzi do nieporozumienia wynikającego z założenia, że osoba, której coś komunikujemy, jest w posiadaniu wiedzy, podczas gdy w rzeczywistości tak nie jest (Collins, 2010). Z kolei wiedza nierozpoznana to sytuacja, w której uczestnik komunikacji nie jest świadomy, że drugi uczestnik nie posiada wiedzy, którą on posiada. Z wiedzą ostensywną mamy do czynienia, kiedy komunikujemy się z drugą osobą za pomocą gestu bez użycia opisu słownego (Collins, 2010). Istota trzech pierwszych kategorii wiedzy ukrytej polega na przekonaniu, że nabywa się ją tylko jako wiedzę ukrytą. Jest to wiedza, która nie jest możliwa do spisania ani do zdobycia, jeśli nie spełni się dwóch warunków. Po pierwsze trzeba rozumieć mechanizmy, które występują w komunikacji, tak by rozmówcy nie musieli mówić o wszystkich założeniach, jakie nimi kierują. Po drugie musi być zredukowana przypadkowość relacji między ludźmi poprzez na przykład zacieśnienie więzi. Wiedza ostensywna służy najczęściej do komunikacji z dziećmi.

PROBLEM I CEL BADAŃ

Celem badań było ukazanie, jak relacyjna wiedza ukryta uwidacznia się w pracy opiekunek w żłobkach. Sformułowano również problem badawczy w postaci następującego pytania: jakich strategii używają opiekunki w trakcie rozmów z dziećmi, rodzicami, koleżankami w pracy i kierowniczką/dyrektorką żłobka?

METODA BADAŃ I CHARAKTERYSTYKA PRÓBY

Przeprowadzono 20 wywiadów z opiekunkami w żłobkach. Zaprezentowane tutaj wyniki badań są częścią projektu badawczego dotyczącego profesjonalizacji opiekunów w żłobku realizowane w ramach grantu naukowego. Badania były prowadzone łącznie w 10 żłobkach. Były to pogłębione wywiady z opiekunami pracującymi w prywatnych (10 opiekunek) i publicznych żłobkach (10 opiekunek) w Warszawie. Wyróżnienie dwóch rodzajów placówek służyło sprawdzeniu, czy organizacja placówki (prywatna/publiczna) ma widoczne oddziaływanie w komunikacji. Różnicowanie placówek przy badaniach opiekunów ma już swoje uzasadnienie w literaturze (Crompton, 2000; Vincent i Ball, 2006).

Wiek, staż pracy i doświadczenie opiekunek były zróżnicowane. Dziewięć z nich posiadało wykształcenie wyższe, 11 – wykształcenie średnie z kursem opiekuna (w tym pięć dodatkowo w trakcie studiów pedagogicznych). Tabela przedstawia szczegółowo te dane (tabela 1). Wszystkie badane osoby były kobietami, co odzwierciedla ogólny stosunek osób pracujących w tym zawodzie (99,3% kobiet w Polsce).

Częściowo ustrukturyzowane wywiady umożliwiły porównania między uczestnikami i różnymi podgrupami w odniesieniu do lat doświadczeń i kwalifikacji. Łącznie przeprowadzono 20 wywiadów, z których każdy trwał od 70 do 120 minut. Wszystkie osoby badane były kobietami; ich poziomy kwalifikacji wahały się od średniego (liceum z przygotowaniem żłobkowych/ kursem opiekuna – sześć osób), średniego (po kursie opiekuna i w trakcie studiów – pięć osób), do wyższego (licencjat lub magister – dziewięć osób). Lata doświadczenia wahały się od jednego roku (tylko jedna opiekunka), do maksymalnie 37 lat. Wszystkie transkrypcje wywiadów zostały przeczytane, zakodowane, ponownie przeczytane i ponownie zakodowane.

Tabela 1.
Uczestnicy badania

Opiekunka	Wiek	Wykształcenie	Rodzaj żłobka	Doświadczenie (w latach)
W1	31	średnie	publiczny	2
W2	24	średnie (w trakcie studiów)	prywatny	3
W3	34	średnie (w trakcie studiów)	publiczny	6
W4	22	średnie (w trakcie studiów)	prywatny	2
W5	49	średnie	publiczny	5
W6	27	średnie	prywatny	4
W7	37	wyższe	prywatny	5
W8	52	wyższe	publiczny	30
W9	25	wyższe	prywatny	1
W10	24	wyższe	prywatny	4
W11	57	średnie	publiczny	37
W12	38	wyższe	publiczny	20
W13	49	średnie	publiczny	4
W14	42	wyższe	publiczny	4
W15	23	średnie (w trakcie studiów)	prywatny	2
W16	29	wyższe	prywatny	5
W17	32	średnie	publiczny	5
W18	37	wyższe	publiczny	15
W19	43	wyższe	publiczny	4
W20	24	średnie (w trakcie studiów)	prywatny	3

Źródło: opracowanie własne.

PROCEDURA ANALIZY DANYCH

Wywiady składały się z 36 pytań, z których dziewięć przedstawiono w niniejszym artykule (tabela 2). Zgodnie z analizą tematyczną dane analizowano na jednym poziomie (Braun i Clarke, 2006) i kierowano się pytaniami (wywiad częściowo ustrukturyzowany). Przyjęto podejście semantyczne. Nowe kody zostały wygenerowane i dodane w miarę potrzeb (w trakcie wygenerowano tylko dwa nowe kody). Analiza danych wywiadu odbyła się za pomocą oprogramowania MAXQDA 2022, sortując dane za pomocą czterech kodów w analizie tematycznej utworzonej z pytań. MAXQDA 2022 jest narzędziem wspomagającym analizę danych jakościowych. Program ten posłużył w pierwszej kolejności do posortowania wszystkich wywiadów według odpowiednich kodów utworzonych przez badacza

na podstawie pojęć wyłonionych z pytań zadawanych osobom badanym, a w następnej kolejności do wyselekcjonowania fragmentów służących do prezentowania wyników badań w niniejszym artykule.

Tabela 2.

Pytania badawcze

Lp.	Pytanie
1	W jaki sposób przekazuje Pan/Pani innym (dzieciom, koleżankom z pracy, rodzicom) informacje, które mają negatywny charakter [...]?
2	W jaki sposób przekazuje Pan/Pani innym (dzieciom, koleżankom z pracy, rodzicom) informacje, które mają pozytywny charakter [...]?
3	Jakiej strategii używa Pan/Pani, kiedy prowadzi Pan/Pani rozmowę z rodzicami?
4	Jakiej strategii używa Pan/Pani, kiedy prowadzi Pan/Pani rozmowę z koleżankami z pracy?
5	Jakiej strategii używa Pan/Pani, kiedy prowadzi Pan/Pani rozmowę z kierowniczką/dyrektorką?
6	Jakie relacje łączą Pana/Panią z innymi osobami w pracy?
7	Co w Pana/Pani opinii jest najtrudniejsze w pracy z dziećmi? Co jest największym wyzwaniem?
8	Czy może Pan/Pani opowiedzieć o współpracy/relacjach z rodzicami dzieci, z którymi Pan/Pani pracuje?
9	Proszę opowiedzieć o atmosferze, jaka jest kreowana/ jaka panuje w placówce (pytania dopełniające: „co chciałbyś powiedzieć, mówiąc o...”, „czy mógłbyś wyjaśnić, o czym myślałeś w tym momencie?” „czego dowiedziałeś się poprzez to doświadczenie?” „jak to doświadczenie miało wpływ na twoje podejście do pracy?”).

Źródło: opracowanie własne.

WYNIKI

Strategie w pracy opiekunek umiejscowiono w powiązaniu ich z osobami współpracującymi: (1) strategię z kierownictwem, (2) strategię z koleżankami, (3) strategię z rodzicami, (4) strategię z dziećmi (tabela 3).

Tabela 3.

Strategie w pracy opiekunki

Nazwa kodu	Liczba kodów
Strategie z kierownictwem	85
Strategie z koleżankami	51
Strategie z rodzicami	195
Strategie z dziećmi	154

Źródło: opracowanie własne.

Strategią nazywamy takie działania w relacji z innymi, które są przemyślane, więc powinny być uświadomione przez osobę, która je stosuje. Jak twierdzi Carr, jest to o tyle istotne, że uświadomione strategie stają się inspiracją do ich rewidowania oraz zmiany. Z jej badań okazało się, że nauczyciele stali się znacznie bardziej zdolni do umożliwienia dzieciom przejęcia inicjatywy i zyskali pewność co do jej wartości oraz że pojawiły się pewne kluczowe strategie (Carr, 2011).

Podczas analizy zakodowanych fragmentów na temat strategii stosowanych w rozmowach i współpracy z kierownictwem żłobka podzielono je na dwie części. Pierwsza część strategii to stosowanie ich wobec kierownika, który jest uznawany za osobę: a) godną zaufania: „staram się po prostu jakby takimi słowami w miarę łagodnymi odzywać się do kierownik i no wiadomo, że gdzieś tam, że tak powiem, gdzieś bardziej przepraszająco może, żeby miała zaufanie do mnie” (W13); b) pomocną: „do pani kierownik to przeważnie się z prośbą idzie jak coś. Staram się zawsze przygotować rozwiązanie już jakieś i też mówię, że «miałabym taki pomysł, czy pani kierownik się zgadza?» [...] I szanuję też, jak ktoś powie, że nie, albo też lubię, jak ktoś zaproponuje: «a słuchaj, a może jeszcze do tego dołączymy to tak, że i to się tak rozwinie». Lubię w ogóle jak ludzie tak rozmawiają ze sobą i dyskutują. I cenię każdego, że każdy ma taki trochę inny charakter, i dlatego każdy z nas jest taki ciekawy, bo jest inny” (W5); c) zaangażowaną: „ja zawsze to powtarzam: «jaki kierownik taki pracownik» i to jest prawda. Kierownik wprowadza atmosferę w żłobku, teraz jest tak, że jest ok. Kierowniczką jest konkretna i zaangażowana, ale człowiek nie czuje się zestresowany, bo to też różnie bywa” (W18); d) wyrozumiałą: «nasza kierownik chyba nie potrafi krzyczeć, bo ona, jak ma coś przekazać, to przekaże, ale to takim tonem... No właśnie, nie wiem, jak ona to robi, ale to robi» (W8). Wobec takich kierowniczek wszystkie opiekunki stosują jedną strategię odwzajemniania tychże cech.

Druga część strategii to stosowanie ich wobec kierownika, który jest uznawany za osobę: a) nieprzewidywalną: „u nas szefowa wchodzi niezapowiedzianie, często siada w kącie i obserwuje nas... najgorsze jest to, że często się podśmiewuje i robi dziwne miny i zupełnie nie wiem, co one znaczą... odbieram je negatywnie” (W4); b) niezorganizowaną: „szefowa chce rozmawiać z rodzicami, wcina mi się do rozmowy, a rodzice doskonale wiedzą, pokazując to mimiką twarzy, że ona nie wie, o czym mówi” (W6); c) niesprawiedliwą w zarządzaniu finansami (dotyczyło tylko prywatnych żłobków): „zawsze musimy zapytać, czy może nam coś kupić. Nie możemy sobie tak wymyśleć, jeżeli w środę będzie masa solna, to musimy pytać, czy mogłaby kupić i na takiej zasadzie. Jestem takim uparciuchem, jak ja sobie coś tam już wymyślę w głowie, to i tak próbuje zrobić tak, żeby tak jak sobie pomyślałam, żeby tak było, nawet jak muszę wiele razy prosić ją o to” (W4) i d) niesprawiedliwą w zarządzaniu zasobami pracowników: „musimy przychodzić do pracy w sobotę na piknik z rodzicami, za który nikt nam nie płaci ani nie zwraca dnia wolnego” (W2), oraz e) niezaangażowaną: „ona jest mało słowna, mało konkretna, obiecuje

coś, a potem 3 tygodnie jej nie ma, mam takie poczucie niesprawiedliwości i odpowiedzialności nieadekwatnej do wypłaty” (W20). Wobec tych osób opiekunki stawiają opór: „Najbardziej ostrożność tak, żeby za wiele nie powiedzieć, powiedzieć to, co jest ważne, nic więcej. To, co trzeba przekazać, nic więcej, żeby nam później to nie było użyte przeciwko mnie” (W3), unikanie, rezygnowanie z pracy, podporządkowanie się co niesie za sobą duże koszty psychiczne. Zauważono tendencję wśród opiekunek pracujących w publicznych żłobkach do wypowiadania się pozytywnie o swoich kierowniczkach, doceniając ich zaangażowanie i pracę, ale też stawiając stosowną barierę ze względu na stosunek pracownik–pracodawca: „jest pewna hierarchia, tak. Jestem z tego pokolenia, które na przykład nie podsłakuje, za moich czasów takich rzeczy się nie robiło” (W13). W stosunku do dyrektorek z prywatnych placówek to większość osób deklarowała stosunek negatywny lub ambiwalentny wynikający z różnych, często niestabilnych sytuacji, w których dyrektorka je stawiała.

Niemalże wszystkie opiekunki stwierdziły, że zarówno wobec koleżanek, jak i dzieci stosują otwartą strategię rozmowy. Narzędzia do jej egzekwowania są inne, do koleżanek zwracają się bezpośrednio bez względu na to, czy rozmowa dotyczy pozytywnych czy negatywnych informacji. Natomiast do dzieci narzędzi jest więcej: 1) dyrektywna niezgoda na zachowanie: „nie rób tego”, „przestań biegać”, „nie gryź”, „siedzimy tutaj”, „nie kręć się”, „chodź tutaj” (W1), często uzasadniona w ten sposób: „No to jak powiem «stop», to nieraz to zadziała, a nieraz i tak nie zadziała. Czy nawet jak powiem «zatrzymaj się», a on dalej biegnie. I «nie wolno biegać» czy «stop», czy «zatrzymaj się» i tak nic nie reaguje. I wtedy już nie wiem, jak tu właśnie do nich mówić, żeby właśnie rozumieli” (W1); 2) odwoływanie się do własnych uczuć: „jeśli dziecko w tej chwili nie chce iść na zupę, bo się chce tu bawić, to mu na przykład tłumaczę, że rozumiem, że chciałby tutaj zostać i się dalej bawić, ale że teraz jest jakby zupa, że ja nie mogę go zostawić bez opieki; nie ma we mnie zgody, żebyś siedział na stole” (W15); 3) tłumaczenie: „na spokojnie staram się im wytłumaczyć, że na przykład właśnie jak biegają, to że mogą się wywrócić i że no będzie ich bolało i że będzie tak im przykro; «Słuchajcie, rozejrzyjcie się po sali. Jest dużo dzieci, dużo klocków, nie możemy pobiegać. Chcecie pobiegać?». No to one na przykład odpowiadają «tak», oczywiście nie wszystkie. Jak chcecie biegać, to zbieramy zabawki i będziemy biegać tak, no i tak się dzieje, taka zachęta tak to strategia; «Sebastian nie można bić dzieci, bo to boli i że gdyby ciebie ktoś uderzył to ciebie też by bolało»” (W9). Narzędzia te dotyczą przekazywania negatywnych informacji lub porządkujących. Jeśli mamy do czynienia z pozytywnymi, to są one po prostu wyrażeniem faktu: „świetnie posprzątałeś”, „super pomalowałaś”, „fajnie, że stoisz i czekasz” (W13). Większość opiekunek stwierdziła, że tych negatywnych zachowań jest o wiele więcej niż tych pozytywnych. Do negatywnych opiekunki prawie zawsze ustosunkowują się, a te pozytywne bardzo często są przemilczane. Podczas wywiadu opiekunki (staż w pracy do 3 lat) wyrażały chęć

uczenia się strategii pracy z dziećmi, bo często te, które stosują, nie sprawdzają się i mają poczucie, że dzieci ich nie słuchają lub reagują opozycyjnie.

Zdecydowana większość opiekunek, z wyjątkiem jednej, stwierdziła, że zawsze stosuje metodę kanapki wobec rodziców w sytuacji konieczności przekazania negatywnej informacji, w przypadku pozytywnej jest to stwierdzenie faktu: „Józio sam zjadł cały obiad” (W1). Zdecydowanie tych pozytywnych jest o wiele mniej i tak jak w przypadku dzieci – często pozostają one w sferze przemilczanej. Metoda kanapki polega na tym, że krytyka jest podana w sposób łatwiejszy do zniesienia. Najpierw opiekunka przekazuje miłą informację o dziecku, potem to, co problematyczne/nieprzyjemne, a następnie znowu pozytywną. Wypowiedzi na temat strategii i w rezultacie tworzonych relacji z rodzicami były zróżnicowane. Opiekunki deklarowały, że mają dobre relacje z częścią rodziców, wykazujących chęć współpracy, przy jednoczesnym dużym udziale własnym, oddziałującym na jakość tej relacji, np. poprzez organizację indywidualnych rozmów z rodzicami, przekazywanie istotnych informacji o dziecku czy dzielenie się zdjęciami z ważnych wydarzeń z życia żłobkowego (W1, W2, W5, W6, W7, W9, W14, W15, W16). W przeprowadzonych badaniach zauważono, że niektóre opiekunki stosowały strategię unikania rodziców problemowych („Są rodzice mówiący z pretensją np. «dlaczego została ugryziona?», że była niedopilnowana przez nas, bo mówię, że większość to rozumie, akceptuję, że się takie sytuacje zdarzają”, W1), czy wymagających („Rodzice z roku na rok są naprawdę coraz trudniejsi. Coraz więcej od nas chcą. Zostawiają na długie godziny dzieci w żłobku”, W3). Opiekunki z długim stażem pracy w żłobku podzieliły się strategią budowania dobrych relacji z rodzicami, która polega na tym, że raz na jakiś czas dzielą się z rodzicem dłuższą historią o dziecku, a na co dzień przekazują tylko informacje: „wszystko było dobrze” (W8). W rezultacie zyskują dobre wzajemne relacje, tworzą atmosferę indywidualnego podejścia wobec dzieci, a przede wszystkim jest to działanie możliwe do wykonania, zważywszy na to, że mają pod opieką ponad 20 dzieci, więc dłuższe codzienne rozmowy z rodzicem są niemożliwe. Jedna z opiekunek powiedziała, że w rozmowie z rodzicami przyjmuje postawę partnerską, choć ta często nie jest odwzajemniona: „Ja w swoim pojmowaniu świata wymagam czegoś od dorosłych i jeżeli rozmawiamy, to staram się rozmawiać z rodzicem na równym poziomie. Natomiast jestem często traktowana jak młoda, głupia dziewczyna, że tak to brzydko ujmę, bo ja wyglądam dużo młodziej, niż mam, więc mnie każdy rodzic pyta, ile ma pani lat, ale jestem traktowana jak... jakbym dopiero skończyła 18 lat i to jest najtrudniejsze w przekonaniu rodzica, że jednak mam te kompetencje i że nie mówię czegoś złośliwie” (W17). Część opiekunek w relacji z rodzicami oczekuje od nich uwspólniania działań żłobek–dom: „powinni słuchać opiekunek, które mają doświadczenie. To nie wynika z tego, że my się czepiamy, ale to wynika z doświadczenia, że dzieci mogą to zrobić [...]. Często tak jest, że rodzice nie robią nic w domu, a chcieliby zwalić wszystko na żłobek. Tak jest z pieluchą czy smocz-

kiem, w domu może mieć smoczek, a w żłobku nie. To jest irytujące, bo skoro w domu potrzebuje, to i w żłobku potrzebuje” (W18).

Podczas analizy badań z wykorzystaniem programu MAXQDA 2022 zakodowano najwięcej fragmentów dotyczących relacji i strategii z dziećmi i rodzicami. Może to wynikać zarówno z liczby pytań (pytano o relacje i strategie), które bezpośrednio dotyczyły stosowanych strategii w różnych obszarach pracy opiekunek, jak i większej intensywności doświadczeń w relacjach z dziećmi i rodzicami.

DYSKUSJA WYNIKÓW

Zawód opiekunki żłobka ze względu na swoją specyfikę i złożoność stawia przed opiekunkami pewne wymagania, które dodatkowo pogarszają ich sytuację, kiedy są one związane z codziennym reagowaniem na nową sytuację w zetknięciu ze zmiennymi oczekiwaniami rodziców i kierownika żłobka. Problemem jest też panujące w społeczeństwie przekonanie, że w żłobku mamy do czynienia głównie z opieką, a nie edukacją, co deprecjonuje zaangażowanie opiekunek w działania z dzieckiem ukierunkowane na edukację (Wysłowska, 2017).

Badania nad sposobami rozumienia wiedzy ukrytej we wczesnej edukacji stają się szczególnie aktualne w kontekście powszechnej dyskusji i starć pomiędzy wiedzą „na temat” (*knowing-that*) a wiedzą „jak” (*knowing-how*) (np. Bengson i Moffett, 2011). Wiedza ukryta jest trudna do sformalizowania, zachodzi więc w czasie, w którym uczestnicy socjalizacji (dzieci) spędzają po prostu ze sobą (dzieci, opiekunowie, rodzice, inni pracownicy) czas. W żłobku tworzenie i doświadczanie relacji opiera się na praktycznym przyuczeniu dzieci do wymogów życia w instytucji opieki nad małym dzieckiem. Opiekunka w żłobku może być widziana jako partner dziecka w jego konstruowaniu świata (Maj, 2017) lub jako towarzyszka w rozwoju, jak to ujmuje w swoich badaniach Telka (2017). Kiedy dziecko przekracza próg żłobka, dowiaduje się, a razem z nim rodzice, że ta wiedza, zaufanie oraz modele zachowań mogą być wykorzystywane w interakcjach z innymi poza placówką. Problem pojawia się wtedy, gdy modele pożądanego zachowania różnią się od siebie, a nad procesem uwspólniania tych modeli nie toczy się żadna dyskusja. W wypowiedziach badanych osób dało się zauważyć, że nawet jeśli relacyjna wiedza ukryta próbuje się przejawiać, to zachodzi ona zasadniczo jednostronnie pod postacią wymagań wobec rodziców do spełniania oczekiwań żłobka. Rodzicom trudno zaimplementować zasady panujące w żłobku do zasad panujących w domu.

Z drugiej strony, wiele osób badanych wypowiadało się pozytywnie o relacjach z rodzicami, odnosząc je do warunków, jakie muszą być spełnione, żeby tę relację zbudować. Są nimi: otwartość, szczerłość, spędzanie ze sobą czasu, częste nawiązywanie kontaktów z rodzicami i rodziców z opiekunkami. Wyniki te są zgodne z innymi doniesieniami z badań (Uusimäki, Yngvesson, Garvis, Harju-Luukkainen,

2019). Dodatkowo opiekunki mierzą się z problemem niezaangażowanych rodziców, którzy nie włączają się w żadne działania żłobka. Zjawisko to zostało w literaturze nazwane *Hard-to-Reach Parents* (Osgood, Albon, Allen, Hollingworth, 2013). Odnosi się ono do rodziny „trudno dostępnej”, z trudnościami.

Od kilkunastu lat rośnie zainteresowanie opracowywaniem dokumentów dotyczących zaangażowania rodziców we wczesną edukację (Jones, Holmes, Powell, 2005; Ma, Shen, Krenn, Hu, Yuan, 2016; Langford i Richardson, 2022). Może się więc wydawać, że istnieje zgoda co do potrzeby zaangażowania się rodziców oraz sposobu, w jaki się ono odbywa. Analiza wywiadów pokazała jednak, że są rozbieżne obserwacje i koncepcje odnośnie do tego, jak ma ono wyglądać. W wielu krajach (nordyckich, anglosaskich), w których wczesna edukacja dziecka do 3. roku życia jest ukierunkowana na poprawę jakości oraz budowę kapitału ludzkiego i znoszenia nierówności w wynikach edukacyjnych, rodzice są traktowani jako ważny zasób edukacyjny (Downey i Condron, 2016). W literaturze dotyczącej relacji rodziców i opiekunów w żłobkach wzmacnianie współpracy jest definiowane głównie jednostronnie, jak na przykład informowanie czy doradzanie rodzicom w sprawach postępu dziecka w rozwoju lub dotyczące trudności związanych z dzieckiem oraz często podkreślana jest wartość jakości środowiska domowego na rozwój dziecka (Janssen i Vandebroek, 2018). Tak też była ona rozumiana przez respondentki prezentowanych badań. Jednak spełnienie tych wymagań jest związane ze stworzeniem dobrych warunków, czasu i przyjaznego nastawienia z każdej strony.

WNIOSKI

Niniejsze badanie dostarcza głębszego zrozumienia postrzegania relacji pomiędzy opiekunkami a dziećmi, rodzicami oraz koleżankami i kierownictwem żłobka i wnosi wkład w dyskusję na temat wartości relacyjnej wiedzy ukrytej w odniesieniu do konkretnych okoliczności i relacji w żłobku. Zaobserwowano, że największe jej nasilenie jest pomiędzy opiekunem i rodzicem, ale tylko w przypadku konieczności przekazywania negatywnych informacji. W badaniu wzięły udział osoby o różnym doświadczeniu zawodowym. Występowała tendencja, że osoby badane bez wsparcia doświadczonych opiekunek borykały się z wieloma problemami, najczęściej dotyczącymi sposobów radzenia sobie z rodzicami w sytuacjach trudnych i konfliktowych. Te opiekunki wspierały się, korzystając z własnych poszukiwań, najczęściej w Internecie lub w formie udziału w szkoleniach dla personelu żłobków.

OGRANICZENIA BADAŃ

Wydaje się, że konieczne byłoby uzupełnienie badania o obserwację uczestniczącą w celu zbadania, w jakim stopniu relacyjna wiedza ukryta ujawnia się relacji obustronnej, zarówno opiekunek, jak i rodziców.

BIBLIOGRAFIA

- Braun, V., Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Carr, M. (2011). Young Children Reflecting on Their Learning: Teachers' Conversation Strategies. *Early Years*, 31(3), 257–270.
- Chełpa, S. (2003). O wiedzy ukrytej kierowników i możliwych sposobach jej pomiaru. *Współczesne Zarządzanie*, 1, 37–50.
- Collins, H. (2010). *Tacit and Explicit Knowledge*. University of Chicago Press.
- Crompton, R. (2000). The Gendered Restructuring of the Middle Classes: Employment and Caring. W R. Crompton, F. Devine, M. Savage, J. Scott (Red.), *Renewing Class Analysis*. Blackwell.
- Downey, D.B., Condron, D.J. (2016). Fifty Years Since the Coleman Report: Rethinking the Relationship between Schools and Inequality. *Sociology of Education*, 89(3), 207–220.
- Emilson, A. (2018). Tacit Discipline in Early Childhood Education. W E. Johansson, A. Emilson, A.M. Puroila (Red.), *Values Education in Early Childhood Settings. International Perspectives on Early Childhood Education and Development*, nr 23. Springer, Cham.
- Haldin-Herrgard, T. (2000). Difficulties in Diffusion of Tacit Knowledge in Organizations. *Journal of Intellectual Capital*, 1(4), 357–365.
- Janssen, J., Vandenbroeck, M. (2018). (De)constructing Parental Involvement in Early Childhood Curricular Frameworks. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(6), 813–832.
- Jones, L., Holmes, R., Powell, J. (2005). *Early Childhood Studies: A Multiprofessional Perspective*. Open University Press.
- Langford, R., Richardson, B. (2022). *The Early Childhood Educator: Critical Conversations in Feminist Theory*. Bloomsbury Publishing.
- Ma, X., Shen, J., Krenn, H.Y., Hu, S., Yuan, J. (2016). A Meta-Analysis of the Relationship Between Learning Outcomes and Parental Involvement during Early Childhood Education and Early Elementary Education. *Educational Psychology Review*, 28, 771–801.
- Maj, A. (2017). Dialog dzieci i nauczycieli w żłobkach Reggio Emilia. *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*, 5(2), 48–64.
- Nelson, J.P. (2023). Differential “Progressibility” in Human Know-How: A Conceptual Overview. *Research Policy*, 52(2), 104663.

- Osgood, J., Albon, D., Allen, K., Hollingworth, S. (2013). 'Hard to Reach' or Nomadic Resistance? Families 'Choosing' Not to Participate in Early Childhood Services. *Global Studies of Childhood*, 3(3), 208–220.
- Polanyi, M. (1958). *Personal Knowledge*. Routledge & Kegan Paul.
- Seidler-de Alwis, R., Hartmann, E. (2008). The Use of Tacit Knowledge within Innovative Companies: Knowledge Management in Innovative Enterprises. *Journal of Knowledge Management*, 12(1), 133–147.
- Telka, L. (2017). Wychowawca małego dziecka – „intelektualne życie profesjonalne”. *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*, 5(2), 11–29.
- Totenhagen, C.J., Hawkins, S.A., Casper, D.M., Bosch, L.A., Hawkey, K.R., Borden, L.M. (2016), Retaining Early Childhood Education Workers: A Review of the Empirical Literature. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(4), 585–599.
- Uusimäki, L., Yngvesson, T.E., Garvis, S., Harju-Luukkainen, H. (2019). Parental Involvement in ECEC in Finland and in Sweden. *Nordic Families, Children and Early Childhood Education*, W S. Garvis, H. Harju-Luukkainen, S. Sheridan, P. Williams (Red.), *Nordic Families, Children and Early Childhood Education: Studies in Childhood and Youth* (s. 81–99). Palgrave Macmillan.
- Wysłowska, O. (2017). Developmental and Educational Goals of Early Childhood Education and Care – Perspective of Warsaw Caregivers. *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*, 5(2), 101–115.
- Vincent, C., Ball, S. (2006). *Childcare, Choice and Class Practices: Middle-Class Parents and their Children*. Routledge.

FORMAL AND INFORMAL STRATEGIES IN THE WORK OF EARLY YEARS PRACTITIONER

Introduction: The article concerns the strategies in the work of early years practitioners in terms of the relationships they create with children, colleagues at work, management or parents. The description of tacit knowledge is presented in the light of the nursery's resources, not its weaknesses.

Research Aim: To show how relational tacit knowledge is visible in the work of early years practitioners in nurseries.

Method: The study involved 20 early years practitioners in Warsaw, it was an in-depth interview. The study used the framework of Collins' theory of explicit and tacit knowledge. The analysis of the interview data was carried out using the MAXQDA 2022 software. The part of the interview concerning the research results presented in this article contained 12 questions.

Results: When analyzing the coded fragments about the strategies used in conversations and cooperation with the nursery management, they were divided into two parts. The first part of the strategy is applying them to a manager who is considered to be a trustworthy, helpful, committed, understanding person. The second part of the strategy is to apply them to a manager who is considered to be unpredictable, unorganized, unjust in financial management, unjust in managing employee resources, and uncommitted. Most early years practitioners declare an open strategy of conversation towards their colleagues and children, based on the directness of the message and honesty of expression. The early years practitioners declare that they use the sandwich method with their parents.

Conclusions: It was observed that the greatest intensification of informal strategies occurs in the relationship between the early years practitioners and parents. In the statements of the respondents, it was noticeable that even if relational tacit knowledge tries to see the light of day, it is basically one-sided in the form of requirements for parents to meet the expectations of the nursery. It is difficult for parents to implement the rules prevailing in the nursery to the rules prevailing at home.

Keywords: early years practitioner, strategies in the nursery, tacit knowledge, relationships with parents, relationships with children, relationships with the manager.