

# Kultura vrtića – sustav koji se kontinuirano mijenja i uči

Lidija Vujičić  
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci

## Sažetak

U radu raspravljamo o kulturi vrtića kao ljudskoj zajednici, jednom živom sustavu, prepoznatljivom po međusobnim odnosima ljudi, njihovu zajedničkom radu, upravljanju ustanovom, organizacijskom i fizičkom okruženju, te stupnju usmjerenosti na učenje i istraživanje.

Koncepciju kulture vrtića izravno povežujemo s filozofijom organizacijskog učenja i sustavnim poimanjem, propitujemo može li i kako institucijski razvoj kulture vrtića biti samoorganizirajući. U tom kontekstu podržavamo programe stručnog usavršavanja koje će inicirati i voditi sami odgajatelji i ostali neposredni sudionici ovoga procesa (članovi stručnog tima, ravnatelji) u njihovim ustanovama, ali i ustanovama s kojima žele surađivati na način da ne samo da vode organizaciju (samoorganizacija), nego i kontinuirano iniciraju promjene da bi se što bolje prilagodili potrebama konkretne odgojne grupe, djeteta i vrtića (samoinicirajuće i samousavršavajuće promjene).

Zalažemo se za sustavni pristup umreženoj zajednici koja uči i promovira sustavno razmišljanje u akciji, kao dio integrirane strategije za promjene strukture i kulture institucija za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.

**Ključne riječi:** institucijski razvoj, kultura vrtića, samoorganiziranje, sustavno poimanje, umrežena zajednica.

## Uvodno polazište

Propitujući koncept kulture odgojno-obrazovne ustanove, posebno kulture vrtića, usmjereni samo na njezino određenje kao živog sustava koji se kontinuirano mijenja i uči, kao složen i dinamičan sustav niza međusobno povezanih varijabli (Datnow i sur., 2002), sustav temeljen na biološkom načinu razmišljanja i ekološkom pogledu na svijet (Senge i sur., 2001, 2002, 2003; Capra, 1991, 1998). Poznato je da se rasprava o živim sustavima razvila iz “novih znanosti” 20. stoljeća: kvantne fizike, ekologije, matematike kompleksnosti i teorije kaosa. Ona pretpostavlja da su ljudske skupine, procesi i aktivnosti samoorganizirajući, holistični, sustavni, poput ekoloških funkcija. Poimanje koje iz njega proistječe naziva se “sustavno poimanje”, tj. “razumijevanje fenomena unutar konteksta šire cjeline” (Capra,

1998, 29), a “percipira se kao cjelina čiji se elementi drže skupa zato što tijekom vremena neprestano utječu jedan na drugi i djeluju prema zajedničkom cilju” (Senge i sur., 2002, 69). Drugim riječima, poimati stvari na sustavan način znači sagledavati povezanosti, odnose i kontekst što je sasvim drukčije od analitičkog poimanja. U skladu s tim, sustavno poimanje usredotočuje se na temeljna načela organizacije “stvari više ne promatramo kao strukture, već kao procese” (Senge, 2002, 75). Primjerice, Wheatley (prema MacGilchrist i sur., 2004) smatra da su samoorganizirajući sustavi prototip za upravljanje u nemirnim, dinamičnim okruženjima, a o samoorganizaciji raspravlja kao sposobnosti organizacije da sama sebe obnavlja. MacGilchrist, B. i sur. (2004) smatraju da je upravo samoorganizacija svojstvo “inteligentne škole”; nagovještuje njezinu moć u procesu prilagodbe na okruženje u kojem

djeluje i teži ka postizanju nekih svojih ciljeva. Senge (2009b) na zanimljiv način propituje je li uistinu moguće “institucijsku ili organizacijsku inteligenciju” unaprijediti, odnosno njihovu sposobnost za kolektivno razumijevanje, za dostizanje, kako on kaže, “institucijske mudrosti”. Pritom mudrost određuje kao duboko razumijevanje dugoročnih posljedica poduzetih aktivnosti na institucijskoj razini. U tom nastojanju “osnovni cilj svakog homo sapiensa trebao bi biti učiti kako živjeti mudro, odnosno kako živjeti na način koji tolerira prirodni poredak stvari, a ne našu dominaciju nad njime” (Omazić, 2009, 17), u kulturi vrtića kao ljudskoj zajednici, jednom živom sustavu, “kao biljka ili tinejdžer (...) kojima nitko ne može upravljati, ali mnogi mogu uređivati vrt” (Senge, 2003, 16). Drugim riječima, svaka je organizacija u svojoj biti proizvod razmišljanja i interakcija njenih članova. “Tako i najjača poluga za bilo koji pothvat organizacijskog učenja ne leži u politikama, proračunu ili organizacijskim dijagramima, već u nama samima. (...) Mijenjanje načina interakcije znači i transformiranje ne samo formalnih struktura organizacije, već i teško vidljivih obrazaca interakcije među ljudima i procesima” (Senge, 2002, 36). To zapravo znači da raspravljati o implementaciji inovacija znači raspravljati o novim sustavima vrijednosti i novom stilu života koji se ne može propisati nikakvim administrativnim aktima, niti se može politički usvojiti, a “sve manje ljudi vjeruje da nam ‘najbolja praksa’ prošlosti može pomoći u budućnosti” (Ehrenfeld, 2009, 35). Težnja ka novim vrijednostima: održanje, kvaliteta, suradnja, partnerstvo – ekološka su slika svijeta i mogu se samo prenositi komunikacijom između ljudi u kulturi dijaloga i dinamičnom procesu koevolucije (Capra, 2002). Ova rasprava izravno je povezana s filozofijom organizacijskog učenja koja se u svojoj suštini oslanja na filozofiju sustava (Senge, 2009a). Primjeri sustava uključuju biološke organizme (uključujući i ljudska tijela), atmosferu, ekološke sustave, tvornice, kemijske reakcije, političke entitete, zajednicu, industriju, obitelji, timove i sve – organizacije, pa tako i odgojno-obrazovne ustanove (Senge, 2000).

Naša osnovna teza je: odgojno-obrazovnim ustanovama, vrtićima i školama, treba dopustiti da budu ono što se od njih prirodno očekuje: humane zajednice, a ne strojevi (Bruner, 2000; Henting, 1997; Mi-

ljak, 2009; Senge, 2000). Senge (2009a) čak predlaže da je bolje raspravljati o učećim zajednicama, a ne organizacijama jer “učeće zajednice se mogu stvarati unutar organizacije, između organizacija, odnosno mogu se pojaviti na svim razinama unutar neke geografske regije, poput grada, općine, naroda ili svijeta. Tako učeća zajednica postaje moćnijom slikom od učeće organizacije” (isto, 4). Zalažemo se za stvaranje i poticanje razvoja učećih zajednica u kojima sudjeluju ljudi s dubokim osjećajem zajedničke posvećenosti (učenju, unapređivanju, razvoju), a ta ih posvećenost zatim podržava u njihovim nastojanjima u stvaranju jedne kulture vrtića u skladu s dječjom (ljudskom) prirodom. Kulturu vrtića određujemo kao postignuće jedne organizirane zajednice, prepoznatljivo u zajedničkim temeljnim postavkama, uvjerenjima odgajatelja, ravnatelja, stručnih suradnika, administrativnog i pomoćnog osoblja, roditelja, karakteristično za djelovanje odgojno-obrazovne ustanove. Prepoznaje se po međusobnim odnosima ljudi, njihovu zajedničkom radu, upravljanju ustanovom, organizacijskom i fizičkom okruženju te stupnju usmjerenosti na kontinuirano učenje i istraživanje odgojno-obrazovne prakse radi njenog unaprjeđenja.

## Razumijevanje kulture vrtića u kontekstu sustavnog poimanja

Sve veći broj autora (Senge, 2000, 2007; Fullan, 2008; Hopkins, 2007; Bruner, 2000 i dr.) zastupa tezu da je potrebno škole, čitav odgojno-obrazovni sustav odmaknuti od industrijskog modela 19. stoljeća u jedan organski model učenja i poučavanja koji reflektira naša znanja o živućim sustavima i vrlo vjerojatno o potrebama mladih i njihova odrastanja u 21. stoljeću. Nasuprot industrijskom modelu koji zastupa konformizam, kontrolu i rascjepkanost kurikula, živući sustavi evoluiraju posebnu skladnost, odnos i međupovezanost predmeta u kojem je učenje u središtu. Mnogi autori, posebno u području organizacijske transformacije i novih znanosti (Senge, Capra, Popper i drugi) razuvjeravaju nas da je došlo do promjene u načinu promišljanja svijeta od doba Descartesa i Newtona. Sve više i više ukazuju da je potrebno obnavljati smisao za razumijevanje međupovezanosti. Ili, kao što jedan od najutjecajnijih filozofa 20. stoljeća Popper (2004, 98) pojašnjava, “hipo-

tetska narav svih znanstvenih teorija bila je za mene prilično uobičajena posljedica Einsteinove revolucije, koja je pokazala da čak ni teoriju koja se nakon provjere pokazala najuspješnijom, poput Newtonove, ne treba smatrati ničim više od hipoteze, aproksimacije istini”. To je u suglasju s njegovim shvaćanjem znanja “kao rezultat naših teorija, naših hipoteza, naših pretpostavki; kao proizvod naših umnih aktivnosti. (...) Kao sustav tvrdnji – teorija podvrgnutih raspravi” (Popper, 2004, 102). Ako je Einsteinova максима po kojoj se “složeni problemi ne mogu riješiti na istoj razini promišljanja koja ih je stvorila” (Senge, 2009) ispravna, tada se logički nameću pitanja: kakvo nam onda promišljanje treba i tko su ti novi mislioci koji će nas povesti u budućnost?

U tom propitivanju prihvaćamo promišljanja Fullana (2007) da postoje duboki teorijski i evolucijski razlozi za vjerovanje da će društvo biti jače ako će obrazovanje omogućiti ljudima da uče i rade zajedno na postizanju viših ciljeva koji će biti prihvatljivi za individualno i kolektivno dobro. A učenje koje ohrabruje različitost, ne homogenost, uključuje različite vrste inteligencija i različite stilove učenja. Analogno Gardnerovoj teoriji višestrukih inteligencija raspravljajući o prirodi same organizacije, autori MacGilchrist, B. i sur. (2004) raspravljaju o različitim pogledima na školu kao na živući sustav. Pritom posebno razvijaju koncept, načela i attribute devet inteligencija škole kao sustava koje ćemo za potrebe ovog rada samo naznačiti. To su etička i spiritualna koje predstavljaju viziju, kontekstualna, operativna, emocionalna, suradnička, refleksivna, pedagoška predstavljaju akciju, dok sustavna inteligencija povezuje viziju i akciju i osigurava njihovu povezanost. Uvjetno se govori o njihovoj razlomljenosti jer one su međusobno usko povezane i međuzavisne, pa se čak u svojim značajkama i preklapaju. Primjerice, pedagoška inteligencija ovisi o kontekstualnoj, a niti jedna od njih ne može funkcionirati bez etičke inteligencije koja određuje svrhu i cilj djelovanja. Pedagoška inteligencija je također povezana s refleksivnom inteligencijom i zajednički se oslanjaju na operativnu inteligenciju, koja djelatno pomaže u realizaciji njihovih potencijala. Ili sustavna inteligencija, koja po ovim autorima omogućuje gore navedenim inteligencijama produktivan međusobni odnos na način da izdvajaju četiri atributa sustav-

ne inteligencije: mentalne modele, sistemsko razmišljanje samoorganiziranje i umrežavanje, o kojima i Senge raspravlja u svojim radovima (2002, 2003).

Drugim riječima, osobine dijelova nisu bitne osobine, nego ih se može razumjeti tek u kontekstu veće cjeline. Stoga je sustavno poimanje – kontekstualno poimanje. Ono što nazivamo pojedinim dijelovima – samo su obrasci u nerazdvojivoj mreži odnosa. Stoga promjenu vizure od pojedinačnog ka cjelovitom možemo smatrati pomakom od promatranja objekata ka proučavanju odnosa. Prema mehanicističkom gledištu, svijet je skup objekata. Oni djeluju jedni na druge i nalaze se u nekom odnosu, no ti su odnosi od drugorazrednog značenja. Prema sustavnom poimanju svijeta i sami su objekti mreže odnosa, koje su dio većih mreža, a shvaćanje živog svijeta kao mreže odnosa dovodi do mrežnog razmišljanja. Koncept mreže postaje “ključ razvoja znanstvenog razumijevanja, ne samo ekosustava nego i same prirode života” (Capra, 1998, 45).

### Istraživanje osobne prakse odgajatelja – pokretač samoorganizirajućih procesa u mijenjanju kulture vrtića

Određenjem kulture vrtića (živog sustava) kao samoorganizirajućeg, želimo posebno istaknuti da njegovo uređenje i ponašanje nije nametnuto izvana, nego ga je uspostavila kultura vrtića (sam sustav). “Svaka škola je istovremeno dio i cjelina za sebe, mjesto za ‘duboko razumijevanje’ šireg obrazovnog sustava” (Senge i sur., 2007, 16). Drugim riječima, živi sustavi su autonomni, ne postoje dva jednaka vrtića, dvije jednake kulture, što ne znači da se radi o izoliranosti, naprotiv, riječ je o interakciji s okruženjem, o međudjelovanju koje ne određuje njihovu organizaciju – držimo da su oni samoorganizirajući, stvaraju se samo poticaji, a smjer razvoja, djelovanja postaje samostvarajući, samoregulirajući. “Autopoiesis ili samostvaranje je obrazac mreže u kojemu je funkcija svake komponente da sudjeluje u stvaranju ili transformaciji drugih komponenti u mreži. Tako mreža stalno stvara sama sebe. Nju stvaraju njezine komponente, a istodobno ona stvara svoje komponente” (Capra, 1998, 159). Ključni kriteriji živog sustava prema istom autoru jesu organizacijski obrazac,

tj. konfiguracija odnosa koja određuje bitne značajke sustava; struktura, tj. fizičko utjelovljenje organizacijskog obrasca sustava; spoznaja – životni proces, tj. aktivnost stalnog utjelovljivanja organizacijskog obrasca sustava. Analogno tome propitujući kulturu vrtića – raspravljamo o tim istim ključnim kriterijima u kulturi vrtića.

Što čini organizacijski obrazac kulture vrtića promatran kroz konfiguraciju odnosa koji određuje njezine bitne značajke? U promišljanju konfiguracije odnosa promatramo ga na tri razine unutar kulture vrtića. Prva je razina odnosa koju čine odgajatelji, djeca, roditelji; druga je razina odnosa koju čine ravnatelji, stručni suradnici, okruženje i treću razinu opisujemo kao međusobno, uzajamno djelovanje prve i druge razine. Nadalje, ako je struktura sustava fizičko utjelovljenje njegova organizacijskog obrasca, tj. opisivanje stvarnih komponenti sustava, onda su to u primjeru kulture vrtića kao njezine stvarne komponente: organizacija prostora, vremena, rada, organizacija rada stručnih i pomoćnih djelatnika i sl. Spoznaja ima značenje kontinuiranog učenja, istraživanja i unapređivanja odgojno-obrazovnog procesa u kojem profesionalni razvoj postaje institucijski razvoj. Drugim riječima, ulaganje u učenje, kontinuirano stručno usavršavanje i istraživanje osobne prakse – postaje glavni pokretač samoorganizirajućih procesa kao institucijskog razvoja usmjerenog na kontinuirano mijenjanje kulture vrtića i usklađivanje s dječjom prirodom. “Neprestano samostvaranje uključuje i sposobnost stvaranja novih struktura i novih obrazaca ponašanja (...) stvaranje novoga, koje rezultira u razvoju i evoluciji, urođeni aspekt samostvaranja. (...) Ako taj proces prestane, prestaje i cijela organizacija” (Capra, 1998, 165). U kontekstu ove rasprave želimo naglasiti da se samostvarane mreže moraju neprestano obnavljati da bi održale svoju organizaciju, što znači da kvaliteta kulture vrtića ovisi o tome koliko se ulaže u profesionalni razvoj kao institucijski razvoj u ljudske potencijale, u okruženje koje potiče jedino strukturne promjene, ali ih ne određuje niti usmjerava. Stvoriti okruženje u kojem su ljudi otvoreni za nove ideje, spremni na promjene i voljni razvijati nove vještine i sposobnosti – iznad svega kako bi podržali promjene, osobito one koje zahtijevaju nove organizacijske sposobnosti i kolektivnu inteligenciju (Senge, 2009a).

Naša dosadašnja usmjerenost na zajedničko, suradničko učenje, razvijanje kulture otvorenog dijaloga, istraživanje odgojno-obrazovnog procesa u smjeru mijenjanja kulture odgojno-obrazovne ustanove od tradicionalne, prema ustanovi koja će biti u skladu s dječjom prirodom, upućivala je na nužnost drukčijeg stručnog usavršavanja odgajatelja, o čemu smo već nešto pisali. Težimo ka stručnom usavršavanju koje će inicirati, voditi sami odgajatelji i ostali neposredni sudionici ovog procesa (od tehničkog osoblja do stručnog tima i ravnatelja) u njihovim ustanovama, ali i ustanovama s kojima žele surađivati na način, da ne samo vode organizaciju (samoorganizacija), nego i kontinuirano iniciraju promjene kako bi se što više prilagodili potrebama konkretne odgojne grupe, djeteta i vrtića (samoinicirajuće i samousavršavajuće promjene). Fullan (2005) takav pristup naziva razvojem ustanove kao sustava koji kontinuirano uči i mijenja se, s važnim dodatkom “u praksi”, a ne na papiru. I nastavlja kako to znači mijenjanje cjelokupnog konteksta u kojem se ljudi (i djeca) nalaze i rade s napomenom kako mijenjanje konteksta, što u njegovom obrazloženju znači i kulture, nije jednostavno nego mukotrpno, ali moguće. Za mijenjanje kulture ili konteksta, kako to on objašnjava, potrebno je mijenjati količinu i kvalitetu interakcije među ljudima, svim sudionicima. Smatra da je snažno oruđe u tom procesu “građenje lateralnog kapaciteta” što obrazlaže uspostavljanjem tijesne suradnje i komunikacije među kolegama u ustanovi, ali jednako tako važno i među ustanovama. Zagovara stvaranje mreže ustanova – zajednica koje uče. Svaka ustanova treba razvijati i usmjeravati svoje snage prema razvoju kapaciteta za kontinuirane promjene kako bi bila u stanju sama se mijenjati, a ne čekati druge ili čekati naredbe s vrha da inicira i usmjerava promjene.

### Profesionalni razvoj odgajatelja – ključna komponenta promjena

Posljednjih desetljeća u reformskim promjenama mnogih država ističe se potreba profesionalnog razvoja učitelja, a time mislimo i odgajatelja, kao ključna komponentna promjena, mijenjanja i unapređivanja odgojno-obrazovnog procesa (Bruner, 2000; Fullan, 2007; Gardner, 2005; Datnow i sur., 2000;

Hopkins, 2007; Wei i sur., 2009 i drugi). Posebno se napominje da će obrazovanje i rad u 21. stoljeću zahtijevati složenije vještine, stoga oni koji se u ovom trenutku bave učenjem i poučavanjem moraju naučiti kako učiti na način kako razvijati razmišljanja višega reda (Wei, Darling-Hammond, 2009). Iz tih razloga trebamo “učitelje koji će razumjeti učenje jednako dobro kao poučavanje, koji će moći prepoznati dječje potrebe kao i zahtjeve sadržaja samog predmeta i koji će znati stvarati mostove između učeničkih iskustava i kurikulumskih ciljeva (Wei i sur., 2009). Slično stajalište ima i Fullan (2007, 297) – “učitelji sadašnjosti i budućnosti morat će mnogo više učiti u praksi gdje konstantno mogu testirati, redefinirati i dobivati povratne informacije od uvođenja poboljšanja u svom radu koja nastoje činiti. Potreban im je pristup drugim kolegama zato da bi učili jedni od drugih. Škole su vrlo siromašno dizajnirane za suradničko učenje i uopće učenje na poslu. Profesija učitelja mora postati daleko više učeća profesija”. Razlog za prihvaćanje ovih tvrdnji su mnogobrojne promjene koje se u informacijskom društvu događaju i koje nužno zahtijevaju učitelje i odgajatelje koji uče iz stvarnih odgojno-obrazovnih situacija i prepoznaju važnost praćenja osobnog napredovanja, te napredovanja djece. Od učitelja se očekuje da se kritički odnose prema nastavnoj praksi, rade zajednički u zajednicama za učenje, a svojom nastavom pridonose povećanju učeničkih kompetencija (Batarello, 2007). Iz tih razloga Fullan (2007) se zalaže za ponovno stvaranje (“re-creating”) učiteljske profesije koja će zahtijevati vođenje na svim razinama – vođenje koje će jačati kapacitete za promjene usmjerene na postizanje rezultata. Ovu je ideju Mintzberg prema Fullan (2007, 300) opisao riječima: “Vođenje ne znači donošenje jasnih odluka... Radi se o tome kako energizirati druge ljude da donose ispravne odluke i čine bolje stvari. Drugim riječima, radi se o tome kako pomoći ljudima da realiziraju pozitivnu energiju koja prirodno postoji unutar njih. Djelotvorno vođenje daleko više nadahnjuje nego ovlašćuje; ono više povezuje nego što kontrolira; ono više demonstrira nego što određuje. Sve to čini kako bi prije svega energizirao samog sebe, a onda postupno i druge.” Takva vrsta energije predstavlja humani i socijalni kapital koji treba stvarati kritičnu masu koja će biti generator promjena.

Pritom treba biti jasno da je proces učenja, proces stvaranja značenja koji predstavlja jedan potpuno drukčiji, pa i radikalniji pristup učenju – onaj koji potiče razvoj individualnih osobnosti u jednoj zajednici pojedinaca koji uče. “Informacija putuje organizacijom svojim prirodnim obrascima. Ako se pravi ljudi nađu u raznim učestalim interakcijama s raznim obrascima, korisno će preslagivanje nastati samo od sebe (...) mislilac živih sustava oslušivati će kamo sustav želi ići. Povećanjem ili osnaživanjem opće svijesti zaposlenika u tom smjeru, pojaviti će se novi način ponašanja i pretvoriti opći obrazac u novi oblik” (Senge i sur., 2003, 117). Da bi se sve ovo moglo događati, posebice promjene u horizontalnim odnosima u ustanovi (među članovima, sudionicima odgojno-obrazovnog procesa), sve promjene ili koncepcije promjena o kojima se raspravlja moraju biti evidentni u “strategijskoj praksi” (Fullan, 2005, 69). Drugim riječima, novi teoretičari, kako ih on naziva, ili teoretičari u akciji, odgajatelji, učitelji moraju biti sposobni prevesti teorijske koncepcije u konkretnu akciju (praksu), rješenja moraju biti teorijska i praktična jer inače teorija nema velikog značaja (za praksu), ostaje sama sebi svrhom. Sukladno tom stavu, ljude koji rade s realnim problemima u transformiranju realnog sustava i realne kulture naziva novim teoretičarima ili teoretičarima u akciji.

Teorijska spoznaja treba biti provjerena u praksi i ponovo integrirana u okruženje u jednoj zajednici koja uči; drugim riječima, funkcija ili smisao učenja postaje “činiti prave stvari u okruženju u kojem radimo” (Fullan, 2007, 302), a kad više ljudi počinje raditi prave stvari u svom okruženju, uronjeni u promjene svog konteksta, napominje Fullan, dolazi do stvaranja, gradnje kapaciteta za promjene kojim se mnogi konteksti doista počinju mijenjati. Uloga odgajatelja je da zajednički sa svim djelatnicima rade na stvaranju kulture, strukture i dispozicije za kontinuirano učenje i istraživanje. Na taj način zajednički pomažu u boljem razumijevanju procesa učenja same djece i donošenja kvalitetnih odluka u samom odgojno-obrazovnom procesu jer “...niti u jednom sportu ne pobjeđuje ekipa koja ima dobrog glavnog igrača već ona ekipa koja ima dobrog glavnog igrača unutar dobrog tima” (Omazić, 2009, 17).

O mijenjanju kulture vrtića moguće je promišljati jedino u reciprocitetu, na način da je izgradnja

kapaciteta odgajatelja za promjene i unapređivanja vlastite prakse moguća jedino ako se vrtić kao sustav brine za profesionalni razvoj odgajatelja u vrtiću, u institucijskom kontekstu. Svjesni smo “kada želimo razviti nove percepcije, otvoriti nove mogućnosti rasta i napretka, nove modele realnosti, najčešće problem nisu nove ideje, već kako se riješiti alibija starih ideja. Stare misli su poput starog namještaja; nisu previše funkcionalne i često su neudobne, ali smo na njih naviknuti i s njima smo upoznati” (Omazić, 2009, 18). Zato se zalažemo za raznolikost kao mnoštvo različitih odnosa, mnoštvo različitih pristupa istom problemu. “Raznolika zajednica je otporna zajednica, sposobna za prilagodbu promjenjivim situacijama” (Capra, 1998, 283). Raznolikost je strategijska prednost jedino ako je zajednica istinski vibrirajuća, održavana mrežom odnosa. “Ako je zajednica podijeljena na izolirane skupine i pojedince, raznolikost može veoma lagano postati izvor predrasuda i podjele. Ali ako je zajednica svjesna međuovisnosti svih svojih članova, raznolikost će obogatiti sve odnose, a time obogatiti i zajednicu kao cjelinu i svakog pojedinog člana. U takvoj zajednici informacije i ideje teku slobodno kroz cijelu mrežu, a raznolikost interpretacija i stilova učenja – čak i raznolikost pogrešaka – obogatit će cijelu zajednicu” (isto, 283) prema umreženoj zajednici koja uči i sustavno razmišlja u akciji o čemu dalje raspravljamo.

## Prema umreženoj zajednici koja uči i sustavno razmišlja u praksi

Unazad desetak godina raspravljalo se o različitim programima za poboljšanje škole kao cjeline. Bila je to jedna vrlo važna strategija, velikih razmjera i dugotrajnih obrazovnih reformi (Levin, 2001; Elmore, 2004; Fullan, 2005, 2007 i dr.). Danas, neki autori (primjerice Fullan, 2007; Hopkins, 2007 i dr.) raspravljaju o novoj fazi obrazovnih reformi, o potrebi za daleko kreativnijim, osjetljivijim strukturama koje bi zadovoljile potrebe za promjenama odgojno-obrazovnih ustanova. Iz tih razloga raspravlja se o umrežavanju kao procesu koji može utjecati na transformaciju postojećih škola, na djelotvorno podržavanje inovacija u vremenu promjena (Hopkins, 2007). Na taj se način među školama želi uspostaviti jednu raznoliku mrežu umrežavanja i suradničkih

aranžmana koja će ih na neki način obvezati u unapređivanju odgojno-obrazovnog procesa, profesionalnom razvoju i inovacijskim aktivnostima. Pod pojmom mreže podrazumijevaju se pozitivni utjecaji na organizacijsku kulturu i učenička postignuća u cjelini, a ne samo jednostavno dijeljenje dobre prakse. U obrazovanju, mreže promoviraju diseminaciju dobre prakse, povećavaju profesionalni razvoj učitelja, podržavaju kapacitet za promjene u školi, posređuju između centraliziranih i decentraliziranih struktura i asistiraju u procesu re-strukturiranja i re-kulturiranja odgojno-obrazovnih ustanova i sustava (Hopkins, 2007; MacGilchrist i sur., 2004).

U građenju kapaciteta za promjene Fullan (2008) promovira učenje u kontekstu, ne kroz radionice ili predavanja, nego putem zajedničkog učenja i istraživanja konkretnih problema izravno u kontekstu – u praksi gdje su nastali. Snagu za promjene povećava povezivanje praktičara iz različitih ustanova. Na taj se način ljudi, sudionici tog procesa, identificiraju s većom grupom, sa sustavom i sustavnim razmišljanjem u akciji. Takvim sustavnim pristupom umreženoj zajednici koja uči i koja promovira sustavno razmišljanje u akciji, ruši se ustaljena hijerarhija ustanove jer mrežno povezivanje ne podrazumijeva autoritete, ni linearne odnose, nego se ideje i teorije mrežno šire, rekli bismo kao dio integrirane strategije za reforme organizacije ustanova, za promjene strukture i kulture ustanova. Za takvo širenje ideja ili teorija valja razvijati suradnju među ustanovama izravno u akciji, u praksi, što će učiniti da sustav sam sebe dalje razvija, da širi i preispituje ideje, nove teorije u praksi, doraduje ih i usavršava. Što je više ustanova uključeno u takvu mrežu – zajednicu, brže se povećava količina i kvaliteta komunikacije među njima, povećava se mogućnost građenja kapaciteta za mijenjanja kulture – konteksta ustanove. Na taj način umrežavanje postaje ključ nove organizacije odgojno-obrazovne ustanove.

Ključna svrha mreže postaje kreiranje i diseminacija znanja za podupiranje obrazovnih inovacija i unapređivanje odgojno-obrazovne prakse. Takvo znanje i praksa temeljeno je i fokusirano na odgojno-obrazovni proces, na investiranje u ljude koji dobro surađuju i rade zajedno, razvijaju vještine djelotvornih timova i uključuju disperzivno vođenje i osnaživanje (Hopkins, 2007).

Primjerice, angažiranjem odgajatelja u akcijskom istraživanju kojim se gradi refleksivni praktičar stvara se veća odgovornost, jer se promatra i procjenjuje od drugih odgajatelja, ravnatelja i stručnih suradnika. Želimo naglasiti da je učenje refleksijom multidimenzionalni proces u kome odgajatelji, stručni suradnici i ravnatelji nastoje stalnim promišljanjem i analiziranjem vlastite prakse i shvaćanjem kulture predškolske ustanove osigurati bolje razumijevanje i osvješćivanje teorije u akciji, odnosno odgovoriti na pitanje što i zašto nešto radimo onako kako radimo u odgojno-obrazovnom procesu s djecom (Miljak, 2009; Petrović-Sočo, 2009).

Nadalje, ako iskreno želimo stvoriti vrtić u skladu s dječjom prirodom, spoznali smo da je jedan od prvih uvjeta da to i za odrasle bude mjesto ugodnog življenja i kontinuiranog učenja i istraživanja (Miljak, Vujičić, 2002). To znači podržavanje jedne kulture istraživanja – zajednice, djece i odraslih, koja kontinuirano uči i istražuje u svojoj ustanovi, ali i povezuje se s drugim kolegicama/kolegama i ustanovama u umrežavanju suradnje među ustanovama kao temelja za mijenjanje kulture odgojno-obrazovne ustanove. Ovakav pristup mijenjanja pedagoške prakse putem akcijskih istraživanja predstavlja novu paradigmu u razvoju ranog i predškolskog odgoja (Malaguzzi, 1998; Rinaldi, 2001; Bruner, 2000; Miljak, 1996, 2009 i dr.).

Raspravljajući o promatranim aktivnostima odgojno-obrazovnog procesa izravno u praksi, interpretirajući ih i sučeljavajući se s drugim interpretacijama (“teorijama”) nastoji se mijenjati ih i stvarati zajedničko znanje koje će se dalje razvijati ili produbljivati. Na taj način stvara se kontekst suradničkog istraživanja u kojem se dijele ideje, iskustva rada i razumijevanja. Pritom interpretacije i refleksije postaju fundamentalni aspekti dokumentiranja u odnosu na to što djeca rade, kakav je odnos odgajatelja i djece, što je predmet diskusije, itd. Odsustvo prisile, demokratska rasprava, međusobno uvažavanje pridonose kvalitetnijem učenju. Ovakvim načinom rada svaka ustanova je u situaciji razvijati i poticati osobne kapacitete za kontinuirane promjene na putu stvaranja vrtića u skladu s dječjom prirodom. Držimo da je to put stvaranja mreže – zajednice ustanova koje pružaju podršku u razvoju teorije o ustanovi kao istraživačkoj kulturi, koja će biti u skladu s dječjom prirodom.

Zadaća istraživača usmjerena je na osposobljavanje odgajatelja na razini vrtića za samostalno, refleksivno istraživanje, organiziranje zajednice refleksivnih praktičara i širenje mreže suradnje unutar pojedine ustanove, ali i među ustanovama, pri čemu je krajnji cilj učiniti od sudionika promjena, odgajatelja, istraživače odgojno-obrazovne prakse ili “teorijske praktičare”, “mislioce u akciji” (Fullan, 2005; Rinaldi, 2006). Postizanje ove razine značilo bi postizanje umijeća odgajatelja da samostalno iniciraju i vode proces istraživanja i kontinuiranog unapređenja svoje odgojno-obrazovne prakse unutar ustanove i među ustanovama i tako upravljaju promjenom kulture odgojno-obrazovne ustanove, što je put ka sustavnom pristupu umreženoj zajednici koja uči i promovira sustavno promišljanje u akciji.

## Zaključno razmatranje

Profesionalni razvoj nije samo individualan proces napredovanja, već je to istovremeno proces mijenjanja cjelokupne kulture ustanove u kojoj bi svi trebali sudjelovati i činiti zajednicu koja uči i istražuje. U tom slučaju odgajatelji bi bili u stanju prepoznati i trenutke stagnacije ili regresije u procesu mijenjanja vlastite odgojne prakse, te na njih pravodobno i primjereno reagirati (Miljak, 2009; Wei i sur., 2009; Rinaldi, 2006 i dr.). Slično drži i Fullan (2005). On smatra da je potrebno formirati i kreirati profesionalne zajednice koje uče, koje će razvijati kvalitetnu praksu u skladu s dječjom prirodom unutar odgojno-obrazovne institucije i među institucijama u smjeru razvojnih, prilagodljivih, inovativnih i samoorganizirajućih struktura.

Senge (2003), poznati istraživač s područja organizacijskih znanosti, naglašava da kad se stvara ili razvija organizacija koja je u skladu s ljudskom prirodom, onda stvaramo organizaciju – zajednicu koja uči, dodajemo – i istražuje. Na svim područjima organizacije poduzeća, tvrtki, korporacija i dr. postupno se prelazi na model kojeg karakterizira sve veća decentralizacija, u kojem se od hijerarhijski nametnute kontrole ide prema sve većoj samokontroli i samoorganizaciji, prema samousavršavanju i samoispravljanju organizacije ustanove i/ili procesa odgoja i obrazovanja. Poruka ovog autora je u skladu s našim stajalištem o nužnosti stvaranja

ili razvijanja vrtića u skladu s dječjom (ljudskom) prirodom, što znači stvaranje zajednice svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa koji će biti spremni svakodnevno učiti i istraživati odgojnu praksu te dijeliti to iskustvo s drugima. Upravo to znači

podržavati razvoj kulture istraživanja, samoinicijacije i samoorganiziranje svih njenih sudionika koji su spremni prihvaćati promjene, živjeti u skladu s promjenama u kontinuiranom procesu stjecanja novih znanja koja će nas dalje usmjeravati.

## Literatura

- Ballantine, H. J., Hammack, F. H. (2009), *The Sociology of Education. A Systematic Analysis*. New Jersey: Upper Saddle River.
- Batarelo, I. (2007), *Obrazovanje nastavnika za poučavanje temeljeno na kompetencijama*. U: Previšić, V., Šoljan, N. N. i dr. (ur.), *Pedagogija. Prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: HPKD, str. 16 – 28.
- Busher, H. (2006), *Understanding Educational Leadership: People, power and culture*. London: Open University Press.
- Capra, F. (1991), [www.dadalog.org/nachhaltigkeit\\_bih/grundkurs\\_5.htm](http://www.dadalog.org/nachhaltigkeit_bih/grundkurs_5.htm) [preuzeto 7.5.2009.]
- Capra, F. (1998), *Mreža života. Novo znanstveno razumijevanje živih sustava*. Zagreb: Liberata.
- Capra, F. (2002), [www.dadalog.org/nachhaltigkeit\\_bih/grundkurs\\_1.htm](http://www.dadalog.org/nachhaltigkeit_bih/grundkurs_1.htm) [preuzeto 7.5.2009.]
- Datnow, A., Hubbard, L., Mehan, H. (2002), *Extending Educational Reform. From One School to Many*, London / New York: Routledge Falmer.
- Ehrenfeld, J. R. (2009), *Dostizanje održivosti: Jednostavna rješenja ne postoje*. *qLife*, 1 (2), 21 – 35.
- Flores, M. A., Hilton, G., Klonari, A., Nilsen, E., Snoek, M. (2008), *Identifying teacher quality: Theoretical backgrounds of a reflection toolbox*, Actas da 53rd World Assembly of the International Council on Education for Teaching (ICET), "Learning, Leading and Linking: The Impact of Policy and Research upon Practice" (July 14-17). Braga: University of Minho.
- Fullan, M. (2005), *Leadership and Sustainability*. London: Corwin Press.
- Fullan, M. (2005a); *The Meaning of Educational Change: A Quarter of a Century of Learning*; U: Lieberman, A. (ur.), *The Roots of Educational Change*. *International Handbook of Educational Change*. Netherlands: Springer, str. 202 – 216.
- Fullan, M. (2007), *The New Meaning of Educational Change* (4. izd.), New York / London: Teachers College Columbia University.
- Hargreaves, D. (1999), *Helping Practitioners Explore Their School's Culture*. U: Prosser, J. (ur.), *School Culture*. London: P.C.P.
- Harris, A. (2005), *Leading from the Chalk-face: An Overview of School Leadership*. *Leadership*, 1 (1), 73 – 87.
- Hopkins, D. (2001), *School Improvement for Real*. London: Falmer press.
- Hopkins, D. (2007), *Every School a Great School. Realizing the potential of system leadership*. New York: Open University Press.
- Kinsler, K., Gamble, M. (2001), *Reforming Schools*. London: Continuum.
- Levin, B., Fullan, M. (2008), *Learning about System Renewal*. *Educational Management Administration & Leadership*, 36 (2), 289 – 303.
- MacGilchrist, B., Myers, K., Reed, J. (2004), *The Intelligent School*. London: SAGE Publications.
- Meyer, H. (2002), *Didaktika razredne kvake, rasprave o didaktici, metodici i razvoju škole*. Zagreb: Educa.
- Miljak, A. (2009), *Življenje djece u vrtiću. Novi pristupi u shvaćanju, istraživanju i organiziranju odgojno-obrazovnog procesa u dječjim vrtićima*. Zagreb: SM naklada.
- Omazić, M. A. (2009), *Ray Anderson ili kako voditi vlastitim primjerom*. *qLife*, 1 (2), 14 – 18.
- Popper, K. (2004), *Nedovršena potraga. Intelektualna autobiografija*. Zagreb: Algoritam.



- Rinaldi, C. (2006), *In Dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning*. London: Routledge Falmer.
- Schein, E. (2004), *Culture d'impresa*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Senge, P. (2009), *Ekologija vodstva*. www.quantum21.net [preuzeto 22.6.2009.]
- Senge, P. (2009a), *Zatvaranje kruga između materije i uma (1. dio)*, www.quantum21.net [preuzeto 22.6.2009.]
- Senge, P., Kleiner, A. i dr. (2003), *Ples promjene. Izazovi u razvoju učećih organizacija*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Senge, P., McCabe, N. C., Lucas, T. (2002), *Schools That Learn*. New York: Doubleday.
- Senge, P., Ross, R., Smith, B., Roberts, C., Kleiner, A. (2002), *Peta disciplina u praksi. Strategije i alati za gradnju učeće organizacije*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Senge, P., Scharmer, O. C., Jaworski, J., Flowers, B. S. (2007), *Prisustvo. Ljudska svrha i polje budućnosti*. Zagreb: Društvo za organizacijsko učenje Hrvatske.
- Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N., Orphanos, S. (2009), *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States samoorganiziranje and abroad*. Dallas: National Staff Development Council.

## Summary

# Nursery school culture – a continually changing and learning system

Lidija Vujičić  
Faculty of Teacher Education University of Rijeka, Croatia

The paper discusses the culture of nursery schools as communities, as live systems recognised by relationships among people, the work they perform together, their institution management, their organisational and material environment and the degree of dedication to learning and exploring.

The concept of nursery school culture is directly related to the philosophy of organisational learning and systematic understanding – we discuss whether and how the institutional development of nursery school culture may be self-organising. In this context, we support professional development programmes initiated and run by the teachers themselves and other immediate participants of this process (professional team members, headmasters) in their respective institutions, as well as in institutions with which they want to cooperate and not only participate in the organisation (self-organising) but continually initiate changes necessary for an adequate adjustment to a particular teaching group, child or nursery school (self-initiated and self-improving changes).

We support a systematic approach to a networked community that teaches and promotes systematic thinking in action as a part of the integrated strategy for changing the structure and culture of early and pre-school education.

**Keywords:** institutional development, nursery school culture, self-organising, systematic thinking, networked community.