

# Rasprava kao temeljni modalitet suradničkog učenja odgajatelja i stručnih suradnika vrtića

Edita Slunjski  
Filozofski fakultet u Sveučilišta Zagrebu  
Odsjek za pedagogiju

## Sažetak

U radu se navode nedostaci tradicionalnih oblika profesionalnog razvoja učitelja (odgajatelja), a ističe vrijednost kontinuiranog istraživanja vlastite odgojno-obrazovne prakse, koje učitelje osposobljava za refleksivne praktičare. Takav se pristup profesionalnom razvoju, koji otvara put emancipaciji i profesionalnoj autonomiji učitelja, velikim dijelom oslanja na njihovo profesionalno povezivanje, zajedništvo i suradnju. Povezivanje i suradnja učitelja sa sustručnjacima vode prema razvoju profesionalne zajednice učenja, u kojoj oni zajedno istražuju i raspravljaju o vlastitoj odgojno-obrazovnoj praksi, i kontinuirano zajednički uče. Akcijskim - etnografskim istraživanjem, provedenim u četiri vrtića, nastojala se postupno podizati kvaliteta odgojno-obrazovne prakse te postići kultura dijaloga i zajedničko učenje kroz raspravu. U istraživanju se pokazalo kako kvaliteta zajedničkih rasprava svih djelatnika vrtića istodobno potiče razvoj odgojno-obrazovne prakse, ali se kroz razvoj prakse i sama povratno razvija. Kako predstavlja uzrok, ali i posljedicu ostvarivanja kvalitetnije odgojno-obrazovne prakse, rasprava se može smatrati temeljnim modalitetom suradničkog učenja odgajatelja i stručnih suradnika vrtića te instrumentom razvoja vrtića u cjelini.

**Ključne riječi:** profesionalni razvoj učitelja (odgajatelja), refleksivna praksa, akcijsko-etnografsko istraživanje, zajednička rasprava, kultura dijaloga.

## Uloga rasprava u suradničkom učenju odgajatelja i stručnih suradnika vrtića

Suvremeni trendovi profesionalnog razvoja učitelja (odgajatelja) i stručnih suradnika odgojno-obrazovne ustanove usmjereni su na razvoj njihovih istraživačkih i refleksivnih kompetencija, i to u njihovom autentičnom socijalnom kontekstu, tj. samoj školi ili vrtiću (Malaguzzi, 1998; Nimmo, 1998; Hopkins, 2002; Miljak 2003; Slunjski, 2006; Slunjski i dr., 2006). Ovakav pristup njihovom profesionalnom razvoju temelji se na uvjerenju da se kvalitetna profesionalna znanja učitelja deriviraju

upravo iz njihove svakodnevne odgojno-obrazovne prakse, a nikako ne odvojeno od nje. U prilog ovoj tvrdnji idu mnogobrojna domaća i svjetska iskustva i studije koje kritiziraju tradicionalni, poučavateljski pristup profesionalnom razvoju učitelja, koji ih tretira kao konzumente statičnih, završenih teorija koje oni trebaju bespogovorno primijeniti u praksi. Neučinkovitost takvog pristupa profesionalnom razvoju učitelja očituje se na različitim razinama: zanemarivanje (individualno različitih) perspektiva i postojećih znanja učitelja, pasiviziranja učitelja i ugrožavanja njihove profesionalne autonomije (Stenhouse, prema Hopkins, 2002), zanemarivanje visokog potencijala učenja koji sadržava suradnja

s kolegama (Bruner, 2000, Spiegel, 2005; Rogers, 2006), nepoštovanje kontekstualnih i kulturalnih različitosti škola u kojima učitelji djeluju (Prosser, 1999; Stoll i Fink, 2000), nepostojanje prilika za razvoj zajedničkog razumijevanja i zajedničke vizije razvoja odgojno-obrazovne ustanove (Senge, 2003; Haydon, 2007), nemogućnost utvrđivanja trenutačne kvalitete odgojno-obrazovne prakse učitelja, na kojim temeljima bi je oni mogli mijenjati tj. unapređivati (Ross i dr., 1993; Miljak, 1996; Šagud, 2006) i slično.

Različito od toga, istraživački pristup profesionalnom razvoju učitelja postupno ih pretvara u "refleksivne praktičare" (Ross i dr., 1993, Šagud, 2006), tj. razredne istraživače (Hopkins, 2002), i osposobljava za bolje razumijevanje vlastite prakse te ostvarivanje infrastrukturnih i kulturalnih promjena potrebnih za postizanje kvalitetnije prakse. Ovakav se pristup, koji otvara put emancipaciji i profesionalnoj autonomiji učitelja, velikim dijelom oslanja na njihovo profesionalno povezivanje, zajedništvo i suradnju. Povezivanje i suradnja učitelja sa sustručnjacima, iz vlastite, ali i iz drugih odgojno-obrazovnih ustanova, vode prema razvoju profesionalne zajednice učenja, u kojoj svaki od njih pridonosi dinamici koja potiče i podupire njihov kontinuirani profesionalni razvoj. Suradničko, refleksivno istraživanje vlastite prakse učitelje potiče na razmjenjivanje vlastitih razumijevanja i značenja te na konstruiranje novih, zajedničkih značenja i razumijevanja. Proces stvaranja razumijevanja, ili Brunerovom (2000) terminologijom *postizanje dogovora o značenjima*, određuje i ukupna kvaliteta odnosa i komunikacije svih djelatnika škole, tj. njihova psihička i emocionalna blizina, koju neki autori nazivaju intersubjektivnošću (Jordan, 2004; Bruner, 2000 i dr.). Ukidanje hijerarhije, karakteristične za tradicionalnu odgojno-obrazovnu ustanovu, u korist ravnopravne komunikacije, znatno povećava polje intersubjektivnosti, otvarajući tako prostor dijeljenju i stvaranju polja zajedničkog značenja svih djelatnika škole. Navedeni, ali i mnogi drugi suvremeni autori ističu kako u procesu zajedničkog stvaranja značenja upravo rasprave imaju nezamjenjivu ulogu. U nastavku rada ukratko ćemo iznijeti neke prednosti rasprava odgajatelja i stručnih suradnika vrtića, s obzirom na to da ih

smatramo temeljnim modalitetom njihova zajedničkog, suradničkog učenja.

Ponajprije, sudjelovanje u raspravi odgajateljima i stručnim suradnicima vrtića omogućuje osvještavanje i kvalitetnije organiziranje vlastitih ideja, načina razmišljanja i razumijevanja. To je jedan od razloga zbog kojeg, kako tvrdi Sheppard (prema Spiegel, 2005, 14): "Mi jedni druge trebamo. Trebamo se da bismo otkrili što zapravo znamo, kako znamo to što znamo, što mislimo i kako mislimo to što mislimo." Podizanje svjesnosti učitelja (odgajatelja) o vlastitom razmišljanju, znanju i učenju, tj. *osnaživanje njihovih metakognitivnih sposobnosti*, predstavlja korak prema njihovom refleksivnom mišljenju (Filippini, 2002) i temelj razvoja njihove refleksivne prakse.

Kako što smo i ranije istaknuli, refleksivnost predstavlja važnu stepenicu izgradnje profesionalnog znanja odgajatelja jer im omogućuje interpretiranje i bolje razumijevanje vlastitoga profesionalnog iskustva te, na tim osnovama, ostvarivanje kvalitetnijeg odgojno-obrazovnog rada. Svoja profesionalna znanja i kompetencije učitelji izgrađuju čineći, no činjenje samo po sebi nužno ne mora rezultirati učenjem ni razvojem kompetencija, ističu Beard i Wilson (2006). Činjenje postaje učenje i vodi razvoju kompetencija, upozoravaju Beard i Wilson, samo ako je povezano s procesom refleksije. "Dobra refleksivna praksa praktičare izdiže iznad postojećih kompetencija, čineći ih spremnima da svoja temeljna uvjerenja i uobičajene aktivnosti podrede ozbiljnom i pomnom istraživanju" (isto, 61). A kako smo prethodno istaknuli, to se događa upravo kroz raspravu s drugima.

U raspravi se ideje i razmišljanja pojedinaca sučeljavaju te se "filtriraju" kroz ideje i razmišljanja drugih (Spiegel, 2005), i u tom procesu često mijenjaju značenje. Reorganiziranje, redefiniranje i revidiranje ideja i načina razmišljanja pojedinaca, do kojeg dolazi u procesu akomodiranja na ideje i načine razmišljanja ostalih sudionika rasprave, može voditi prema zajedničkom *stvaranju novih razumijevanja*. Razumijevanje tako predstavlja socijalnu konstrukciju – ono se zajednički konstruira, ili sukonstruira, i to upravo u socijalnoj interakciji (raspravi). To je socijalni proces, tj. proces socijalne konstrukcije, ističe Riley (2003, 7) te dodaje: "stvar-

nost je uvijek naša stvarnost, onakva kakvom smo je mi razumjeli ili konstruirali, ali ne u izolaciji, nego kroz aktivnu interakciju i participaciju s drugim ljudima u zajednici”. U raspravi dolazi do razmjenjivanja različitih, pojedinačnih interpretacija stvarnosti, koje su s obzirom na različitost znanja, razumijevanja i interesa sudionika rasprave uvijek subjektivne i parcijalne, i konstruiranja cjelovitije, “zajedničke stvarnosti”.

U tom smislu, rasprava nije potraga za (jednim) korektnim odgovorom - ona je medij zajedničkog stvaranja (novih) odgovora, pri čemu različitost početnih razumijevanja i interpretacija sudionika predstavlja prednost i najveći potencijal zajedničkog učenja. Ključno uporište profesionalnog razvoja učitelja (odgajatelja), kako ističe Filippini (2002, 55), osim njihova istraživačkog duha i otvorenosti za promjene, upravo je “praksa raspravljanja o različitim kutovima gledanja na odgojno-obrazovnu praksu”.

Naravno, kvalitetu odgojno-obrazovne prakse vrtića određuju i umijeća raspravljanja odgajatelja s djecom (s obzirom na to da djeca vlastita znanja također sukonstruiraju), kao što je određuje i razina na kojoj se djecu potiče da raspravljaju međusobno. No ta dva aspekta rasprava nadilaze sadržajne okvire ovog rada pa ih stoga nećemo detaljnije elaborirati.

## Put do učenja kroz raspravu – prikaz dijela akcijsko-etnografskog istraživanja

U akcijsko-etnografsko istraživanje, koje smo provodili tijekom nekoliko godina, bile su uključene četiri predškolske ustanove (dvije u Zagrebu i dvije izvan njega), tj. 28 odgojnih skupina, 56 odgajatelja, 14 članova stručnog tima i četiri ravnatelja. U tom smo istraživanju, među ostalim, nastojali ostvariti praksu kontinuiranog zajedničkog učenja odgajatelja i stručnih suradnika vrtića. Željeli smo istražiti, bolje razumjeti i postupno mijenjati sve organizacijske i kulturne dimenzije vrtića koje mogu utjecati na cjelokupni razvoj odgojno-obrazovne prakse, s posebnim naglaskom na razvoj kulture dijaloga i zajedničko učenje svih djelatnika vrtića kroz raspravu. Ovakav je pristup postupno

dovodio do kvalitativnih promjena same odgojno-obrazovne prakse, ali i do promjena kvalitete sudjelovanja odgajatelja i stručnih suradnika vrtića u zajedničkim raspravama. Tijekom cijelog istraživanja prikupljali smo raznovrsnu dokumentaciju ili etnografske snimke, koje smo upotrebljavali radi zajedničkih evaluacija i kao podlogu za moguće intervencije u svakom idućem ciklusu istraživanja. Posebnu pozornost usmjerili smo na dokumentiranje, tj. prikupljanje raznovrsnih etnografskih zapisa (video i audio zapisa, transkripta razgovora i sl.) zajedničkih rasprava sudionika istraživanja, nastojeći pritom pratiti razvoj njihovih stajališta u odnosu prema svakodnevnim događajima u njihovoj odgojno-obrazovnoj praksi, ali i razvoj kvalitete njihova sudjelovanja u zajedničkim raspravama.

U ovom radu ukratko ćemo predstaviti put razvoja različitih organizacijskih dimenzija vrtića za koje smo pretpostavljali da imaju utjecaj na ostvarivanje kulture dijaloga i zajedničko učenje odgajatelja i stručnih djelatnika kroz raspravu te osnovne probleme i ograničenja s kojima smo se u tom procesu suočavali.

Na početku našeg zajedničkog istraživanja profesionalna povezanost odgajatelja međusobno, kao i odgajatelja sa stručnim suradnicima vrtića, ni u kojem od uključenih vrtića nije bila na visokoj razini. U tom razdoblju vlastitu odgojno-obrazovnu praksu odgajatelji nisu istraživali niti su o njezinoj kvaliteti zajednički raspravljali, nisu je ni zajednički planirali i, štoviše, mogli bismo reći da je nisu ni smatrali zajedničkom (čak ni na relacijama određenih skupina, a osobito ne na relaciji cijelog vrtića). Međusobna izoliranost odgajatelja negativno se odražavala na sve aspekte njihove odgojno-obrazovne prakse, zbog čega smo i počeli s intervencijama u različitim strukturama vrtića, radi povezivanja i pojačavanja suradnje odgajatelja. U tom smislu, već od početka istraživanja, odgajatelje i stručne suradnike pozivali smo na zajedničke refleksije i poticali na rasprave o postojećim problemima u njihovoj odgojnoj praksi. U to vrijeme ishodi rasprava odgajatelja i stručnih suradnika vrtića bili su različiti, ali najčešće neproduktivni, odnosno nisu pridonosili razvoju zajedničkog razumijevanja odgajatelja i drugih stručnih djelatnika ni poticali njihovo učenje, a nisu ni jačali njihovu profesionalnu povezanost.

Naime, najčešće smo se susretali s dva različita ishoda rasprava: u prvom slučaju rasprava je dovela do polarizacije skupine na dvije (suprotne) strane, s obzirom na stavove za koja su se pojedine "strane" u raspravi od početka zalagale i od kojih do kraja rasprave uglavnom nisu odstupale. Ovaj problem opisao je Von Thun (2001), ističući kako se tijekom grupnih rasprava često događa da se sudionici toliko razlikuju u svojem razumijevanju vrijednosti da se iste pojavljuju kao nepomirljive suprotnosti. U tom slučaju oni zauzimaju suprotstavljene strane te se počinju doživljavati kao protivnici, pa umjesto plodonosnog sučeljavanja stavova koje može voditi dubljem razumijevanju i zajedničkom učenju, dolazi do konflikta i razdvajanja skupine. Primjerice, navodi Von Thun, "neki učitelji mogu više zastupati nužnost strogog nadzora, drugi, pak, više naglašavati vrijednost slobodnog razvoja, i to kako u iskazanom mišljenju, tako i u svojem ukupnom profesionalnom djelovanju" (isto, 49). U takvim situacijama obje "strane" doživljavaju sebe kao "utjelovljenje ispravnog stava", koje bi druga strana tijekom rasprave trebala prihvatiti.

Navodimo transkript dijela snimke jedne takve rasprave, snimljene tijekom našeg istraživanja, s grupom odgajatelja jasličke djece.

Odgajatelj A: *Djeca su jako mala, ne mogu ih ni na tren ostaviti same u sobi, pa kad idem pre-motavati jednoga (u predsoblje), sve ih povedem sa sobom. Osim toga, sve moram sklanjati jer sve stavljaju u usta.*

Odgajatelj B: *Pa očito je da Vi nemate dovoljno povjerenja u djecu i njihove sposobnosti. Zašto mislite da će im se odmah nešto dogoditi ako ih na trenutak ispustite iz vida?!*

Odgajatelj A: *Jako su mali i uvijek im se nešto događa... ili padaju ili se počupaju, a tu je i pritisak roditelja.*

Odgajatelj C: *Uočila sam da se jako vole penjati pa sam im uklonila sve stolce i drugo da se ne bi penjala i pala!"*

Odgajatelj B: *Ali kako će djeca izvježbati osnovne motoričke sposobnosti ako im stalno uskraćujemo prilike za stjecanje iskustava?!*

Odgajatelj A: *Najvažnije je da budu sigurna... u vrtiću se ne mogu penjati!*

Odgajatelj D: *Ja se slažem da moraju biti sigurna, ali to nije dovoljno. Uostalom, iskustva i kompetencije koje djeca steknu njihov su najbolji čuvar od opasnosti... opasno je samo ono s čim nemaju dovoljno iskustva. A kako će te kompetencije razviti ako im sve sklanjamo s puta?!*

Odgajatelj A: *To su mala djeca... nemojte to zanemariti. Sve se treba činiti u svoje vrijeme. Roditeljima je najvažnije da su djeca živa i zdrava!*

Odgajatelj B: *Ali nije dovoljno dobro ako su djeca samo živa i zdrava (sita i naspavana) kad popodne izlaze iz vrtića, čemu zapravo onda vrtić služi?*

*Ovakve rasprave ne samo da nisu vodile razvoju boljeg (ili zajedničkog) razumijevanja i učenja odgajatelja i stručnih suradnika, nego su ponekad narušavale i njihove međusobne odnose te time dodatno destimulirale kvalitetu njihova (zajedničkog) rada.*

Različito od ovog, mnoge su se zajedničke rasprave razvijale u smjeru pokušaja usklađivanja stavova jedne "strane" s drugom i završavale pomirljivim prihvaćanjem stavova "druge strane", kako bi se nadvladao (ili izbjegao) mogući konflikt. Uočili smo da su ovakvi ishodi najčešći u situacijama neravnomjerne raspodjele moći sudionika rasprave, pri čemu je gotovo u pravilu prevladavao stav te pojedinca (ili skupine) koji je u hijerarhiji moći zauzimao viši položaj (npr. odgajatelj koji u vrtiću ima poseban status, pedagog u odnosu na odgajatelje ili ravnatelj u odnosu na sve ostale djelatnike i slično).

Navodimo transkript dijela snimke jedne takve rasprave, snimljene tijekom našeg istraživanja, s grupom odgajatelja vrtićke djece.

(Odgajateljica vrtićke skupine djece osmislila je paravan iza kojeg je improvizirana ambulanta za igru liječnika, ali ona, kako sama tvrdi, neku djecu pušta da se igraju iza tog paravana, a drugu, u koju nema povjerenja, ne pušta. Na pitanje zašto određenoj djeci brani ulazak ona odgovara:

Odgajatelj A: *Djeca najprije trebaju zaraditi moje povjerenje!*

Stručni suradnik: *Ali ja se ne slažem s tim da djeca trebaju zarađivati povjerenje, oni na njega imaju pravo! U obitelji i vrtiću vrijedi pravilo da povjerenje odgaja mnogo više nego kontrola, jer djeca iznimno*

*cijene i nastoje opravdati povjerenje odraslog, dok s druge strane kontrola kod djece izaziva otpor i ometa osamostaljivanje. Slažete li se sa mnom?*

Odgajatelj A: *Slažem.*

Odgajatelj B: *Imamo toliko djece u skupini da nam u sobu ne stane jako puno materijala... mislim da je ovoliko dovoljno.*

Stručni suradnik: *Trebaju li broj djece i količina materijala biti proporcionalni ili obrnuto proporcionalni?!*

Odgajatelj B: *A koje da im još materijale ponudimo?*

Svjesni činjenice da nesvrhoviti oblici suradnje, u kojima određene osobe (ili skupina ljudi) konformistički prihvaćaju mišljenje i stavove drugih samo kako bi izrazile svoju lojalnost ili izbjegle konflikt, koje Hargreaves (1999) naziva *umjetnom kolegijalnošću*, tj. *balkanizacijom*, blokiraju potencijal koji rasprava sadržava ako u njoj postoji "slobodan tijek konfliktnih ideja" (Senge, 2003, 241), odlučili smo poduzeti neke intervencije. Željeli smo najprije istražiti i razumjeti uvjete koji onemogućuju odvijanje rasprave u punom značenju tog pojma, kako bismo ih zajedničkim nastojanjima postupno otklanjali.

Ponajprije smo pokušali jačati svijest odgajatelja i stručnih suradnika da prividno slaganje i bezrezervno prihvaćanje tuđeg mišljenja na putu zajedničkog učenja nisu poželjni oblici ponašanja, iako se u našoj kulturi konformizam često cijeni više od kritičkog promišljanja. No to nije bilo lako postići, s obzirom na to da korijen straha ljudi od iznošenja vlastitog mišljenja počinje još tijekom djetinjstva i mladosti, i to upravo u školi (Senge, 2003). Jer, svojom praksom sankcioniranja netočnih odgovora učenika, škola često obeshrabruje najvrjednije aspekte pravog učenja: izražavanje kritičkog stava i sumnje, uočavanje višestranosti perspektiva i slično. U tom smislu odgajatelje i stručne suradnike vrtića ohrabrivali smo i poticali na iznošenje različitih gledišta i različitih razumijevanja problema o kojima se raspravlja, tumačeći tu različitost kao prednost, a ne nedostatak ili prijetnju. Odgajatelji su prihvaćali ideju da razmjena različitih razumijevanja stvarnosti stvara priliku za konstruiranje zajedničkog razumijevanja, koje može biti dublje i kvalitetnije od bilo kojeg pojedinačnog razumijeva-

nja. No, analizirajući dokumentaciju (etnografske zapise) koju smo prikupljali za vrijeme naših zajedničkih sastanaka, uvjerali smo se kako naše rasprave (zasad) nemaju taj potencijal, kako zbog nedovoljne otvorenosti sudionika u razgovoru, tako i zbog sadržaja o kojima se razgovara, koji često nisu bili nimalo relevantni za postizanje kvalitetnije prakse. Detaljnije proučavanje dokumentacije pokazalo je kako se na našim (početnim) zajedničkim sastancima uglavnom razgovaralo o različitim strukturnim pitanjima (organizaciji prostora dnevnog boravka, radnom vremenu odgajatelja, planiranju sadržaja i slično), ne ulazeći u vrijednosti koje predstavljaju podlogu tih struktura (što odgajatelji o djeci misle, kako djecu proučavaju, kako ih razumiju, kako se odgajatelji međusobno razumiju, kako tumače značenja aktivnosti djece i drugo). Upravo zbog tih razloga "rasprave" (bolje rečeno diskusije) odgajatelja sastojale su se od prepričavanja nekih organizacijskih teškoća u vlastitoj odgojnoj skupini i, eventualno, traženja ili davanja savjeta za njihovo ublažavanje ili otklanjanje. Takva je komunikacija katkad rezultirala svojevršnim konsenzusom, bolje rečeno površnim usklađivanjem stavova odgajatelja o određenom problemu, pri čemu se pravi problemi uglavnom nisu ni spomenuli, a kamoli da se o njima ozbiljnije raspravljalo. Oblik komunikacije koji smo u toj etapi istraživanja na zajedničkim sastancima uspijevali ostvariti primjerenije bi bilo nazvati "tradicionalnom diskusijom" nego pravom "raspravom". Naime, kako tvrdi Ross (2002, 305), a u što smo se i mi u praksi uvjerali, u *tradicionalnoj diskusiji* ljudi uglavnom izlažu i suprotstavljaju ideje kako bi vidjeli čije su ideje moćnije, tj. diskutiraju da bi u diskusiji pobijedili. Pritom ponekad uspijevaju postići neki zaključak ili dogovor, što i jest osnovni cilj diskusije. Različito od toga, nastavlja Ross, "cilj dijaloga je istraživanje, otkrivanje, uvid" (isto, str. 306), a ne slaganje mišljenja i dogovor.

Senge (2003) također na sličan način razlikuje diskusiju od dijaloga. Dok se u diskusiji tema od zajedničkog interesa analizira i raščlanjuje s mnogih stajališta (i eventualno se nečije stajalište ne prihvati), dijalog predstavlja slobodan tijek misli među ljudima, "kao struja koja teče između dviju obala" (isto, 233). "Kroz dijalog", nastavlja Senge, "razvija se nova vrsta uma koja se temelji na razvoju zajed-

ničkog značenja (...) ljudi više nisu suprotstavljeni jedni drugima (...) nego oni sudjeluju u skladištu zajedničkog promišljanja, koje se neprestano može razvijati i mijenjati” (isto, 234). A to je upravo ono što smo u našem istraživanju željeli postići. Smatrali smo da zajedničko promišljanje odgajatelja, koje može stimulirati njihovo zajedničko, stalno rastuće razumijevanje postojećih problema u odgojno-obrazovnoj praksi, predstavlja najučinkovitiji put za otklanjanje tih problema i postizanje kvalitetnije odgojno-obrazovne prakse.

No, kako ističu Isaacs i Smith (2002), dijalog se ne može nasilno provesti. Umjesto toga, potrebno je stvarati “okružje koje potiče kolektivno propitivanje”. Za uspostavljanje dijaloga, ističu spomenuti autori, važno je osigurati sigurno okruženje, u kojem ljudi smiju “dotaknuti opasno”. Ono što u kontekstu odgojno-obrazovne prakse odgajatelja i stručnih suradnika u vrtiću može predstavljati kategoriju “dotaknuti opasno”, odnosi se na prešutna pravila koja se u određenom vrtiću godinama uzimaju “zdravo za gotovo”, koja velikim dijelom oblikuju odgojno-obrazovnu praksu tog vrtića, a o kojima se na glas ne raspravlja. Ta prešutna pravila, koja odražavaju najdublje razine kulture vrtića satkane od temeljnih uvjerenja, vrijednosti i stavova ljudi, Prosser (1999) uspoređuje sa santom leda, koja samo djelomično izranja iznad površine vode. Upravo “ispod površine vode” skrivena je esencija kulture vrtića, koja je, kako smo se i sami u praksi uvjerali, teško dostupna i, s obzirom na to, vrlo rezistentna na promjene. Stvarati okružje koje potiče kolektivno propitivanje, za nas je ponajprije značilo razvijati *ozračje međusobnog povjerenja* odgajatelja i stručnih suradnika, u kojem oni mogu otvoreno propitivati i raspravljati o vrijednosnim razinama kulture svoga vrtića, tj. vlastitim vrijednostima, uvjerenjima i stavovima, te načinima na koji se one odražavaju na njihovu odgojno-obrazovnu praksu. Utvrdili smo kako se prije uspostavljanja takvog ozračja povjerenja i sigurnosti odgajatelji ne žele (ne usuđuju) upuštati o raspravu o pitanjima koje smatraju delikatnim (a često su upravo ta pitanja ključna za ostvarenje kvalitetnije odgojne prakse), zbog straha od narušavanja odnosa s kolegicama, stručnim timom i ravnateljem, tj. straha od njihove osude, kritike ili mogućih sankcija. I napokon,

utvrdili smo kako upravo tih, esencijalnih pitanja (vlastitih vrijednosti, kao i vrijednosti svojih kolega) odgajatelji često nisu ni svjesni. Zbog navedenih razloga u tom razdoblju našeg zajedničkog istraživanja mnogo smo vremena i energije uložili u stvaranje okružja koje bi odgajateljima u psihološkom, emocionalnom i socijalnom smislu pružalo osjećaj sigurnosti.

Pritom smo se, u gotovo svim vrtićima uključenim u istraživanje, suočili s različitim manifestacijama tradicionalne hijerarhije moći. Uvjerili smo se kako postojanje hijerarhije u vrtiću sprječava iskreno, kolektivno propitivanje postojeće prakse, što je i razumljivo jer je “hijerarhija oprečna dijalogu” (Senge, 2003, 238). Iz tog razloga, centralizirano upravljanje vrtićem, povezano s osjećajem strahopoštovanja prema svima koji u toj strukturi zauzimaju više položaje, nastojali smo postupno zamijeniti postizanjem ravnopravnijih odnosa i zajedničke odgovornosti svih djelatnika vrtića za kvalitetu odvijanja odgojno-obrazovnog procesa. *Ukidanje ili barem ublažavanje hijerarhije* u korist postizanja ravnopravnijih odnosa i zajedničke odgovornosti, predstavljalo je jednu od najzahtjevnijih zadaća tijekom istraživanja. Dapače, u nekim je vrtićima rigidna hijerarhija doslovno opstruirala kvalitativne promjene u svim dimenzijama kulture vrtića, pa tako i razvoj kulture dijaloga. “Ako je netko navikao da njegovo gledište prevladava zbog toga što je na najvišem položaju, onda se tih povlastica u dijalogu mora odreći (...) svatko tko je uključen mora istinski više željeti dobrobiti dijaloga nego povlastice svoga položaja” (isto, str. 238). Prema našem iskustvu, to je moguće postići ako ravnatelj vrtića težište svoje moći tj. autoriteta, koji je ranije temeljio na ravnateljskoj poziciji samoj po sebi, uspije zamijeniti osjećajem uspješnosti i kompetentnosti radi postizanja višeg cilja povezanog s kvalitativnim razvojem vrtića. No za takav je “kvantni skok” potrebna visoka razina osviještenosti te različite osobne i profesionalne kompetencije, koje svi ravnatelji ne uspijevaju ostvariti.

Na znatnije pomake u smjeru postizanja kulture dijaloga i podizanja kvalitete rasprava na zajedničkim sastancima s odgajateljima i stručnim suradnicima vrtića, u velikoj je mjeri utjecalo *dokumentiranje različitih aktivnosti djece i odgojno-obrazovnih*

*intervencija odgajatelja.* Korištenje dokumentacije (foto i video zapisa, bilješki odgajatelja, transkripta razgovora djece i odgajatelja s djecom, likovnih i grafičkih izričaja djece, maketa i drugih dvodimenzionalnih i trodimenzionalnih uradaka djece), kao svjedočanstva različitih procesa koji su se u vrtiću svakodnevno događali, u zajedničke rasprave odgajatelja unijelo je novu kvalitetu. Ona je omogućavala prisjećanje i zajedničku evaluaciju uvjeta u kojima su se određene aktivnosti s djecom odvijale, kao i evaluaciju kvalitete njihovih intervencija u tim aktivnostima, i time postupno otvarala mogućnost preuzimanja posve nove dimenzije njihove odgojiteljske uloge: “ulogu pažljivog promatrača aktivnosti djece i istraživača vlastite odgojno-obrazovne prakse” (Rinaldi, 1998, 119), tj. ulogu “vrtićkog etnografa” (Moran, 1998, 408). Proučavanje i zajednička interpretacija dokumentacije evidentno su podizali kvalitetu zajedničkih rasprava odgajatelja, što je bilo vidljivo i po sadržajima rasprava, i po načinu sudjelovanja odgajatelja u raspravama. Za razliku od rasprava odgajatelja u početnoj etapi našeg zajedničkog istraživanja, koje su se mahom zadržavale na sadržajnoj razini, pozornost odgajatelja postupno se sve više usmjerila na interpretaciju i razumijevanje (dokumentiranih) aktivnosti djece te otkrivanje značenja tih aktivnosti. Zajedničko razumijevanje smisla aktivnosti djece, ili bolje rečeno zajedničko izgrađivanje (sukonstruiranje) smisla i značenja tih aktivnosti, predstavljalo je prvi korak prema kvalitetnijem organiziranju aktivnosti djece, ali i prema kvalitetnijem sudjelovanju odgajatelja u njima. Ovakvo korištenje dokumentacije u praksi nas je uvjerilo kako ona može istinski podupirati proces recipročnog učenja djece i odraslih jer odgajateljima omogućuje kvalitetniju potporu učenja djece, a istodobno i učenje iz proučavanja načina na koji djeca uče (Rinaldi, 1998).

Prikaz jednog od zajedničkih sastanaka (rasprava) s odgajateljima održanog tijekom ove etape istraživanja.

Na zajedničkom sastanku s odgajateljima i stručnim suradnicima pregledavali smo snimku aktivnosti djece s vodom i brašnom, u kojoj su sudjelovala djeca u dobi od 3 do 5 godina. Na snimci se posebno dobro vidi kako u aktivnosti sudjeluju

dvije djevojčice. Nakon prvog pregledavanja snimke na zajedničkoj raspravi, nekolicini odgajatelja činilo se da djevojčice zapravo rade istu stvar, tj. da mijese tijesto. Druga je skupina odgajatelja od početka tvrdila da djevojčice s brašnom i vodom ne rade istu stvar. Nepotpuno i neprecizno razumijevanje ovih aktivnosti ne bi moglo voditi prema promišljanju novih uvjeta za eventualni nastavak tih aktivnosti. Stoga smo snimku odlučili pregledati ponovno, raspravljajući o sljedećim pitanjima:

- Što su dvije djevojčice točno radile?
- Što ih je stvarno zanimalo?
- Koje su aspekte materijala istraživale?
- Do kojih su uvida došle?
- Kojom (kojima) su se vrstom inteligencije koristile?

Nakon drugoga, pažljivijeg pregledavanja snimke većina odgajatelja uočila je sljedeće: prva djevojčica pred sobom je imala više posudica različitih veličina i oblika i brašno. Određenu količinu brašna pokušavala je što urednije presuti iz prve u drugu, pa u treću, pa u četvrtu posudicu, i tako redom. Činilo se da je zapravo zanima može li njezino brašno stati u svaku posudu. Kako posudice nisu bile jednake (ni veličinom ni oblikom), razina brašna u posudama je varirala - nekad je bila viša, a nekad niža. Međutim, djevojčica ni u jednom trenutku brašnu nije dodavala vodu, iako je bila ponuđena u boci na stolu. Očito, za problem koji je djevojčica istraživala voda nije bila potrebna. I kao što je i pretpostavljala – brašno koje je imala moglo je stati u svaku posudu, uz to što je negdje hrpica bila viša, a negdje niža.

Odgajateljica čiju smo snimku proučavali na glas je prevela aktivnost prve djevojčice na jezik Piageta, tvrdeći da se djevojčica zapravo bavila istraživanjem *pojma konzervacije*. Većina odgajatelja prihvatila je njezino tumačenje, prisjetivši se rada spomenutog autora koji tvrdi da je pozornost malog djeteta zarobljena jednim kriterijem, tj. najistaknutijim elementom problema koji istražuje, te da je njegova perspektiva jednostrana.

Ključni dio snimke pregledali smo ponovno i utvrdili: djevojčici se čini da u nekim posudama

ima više brašna jer su uže, pa je u njima razina brašna viša. Ovaj je uvid raspravu usmjerio na pitanje uloge odgajatelja u toj aktivnosti:

- *Što čini primjerenu intervenciju odgajatelja u ovoj situaciji?*

Većina se odgajatelja složila kako zadatak odgajatelja u ovom kontekstu nije da djevojčici objašnjava kako je u svim posudama količina brašna zapravo jednaka, iako se njoj čini da nije. Odgajatelj djetetu treba osigurati dovoljno vremena da to istražuje i otkriva samo, pri čemu nije presudno hoće li dijete to otkriti ovaj ili neki drugi put. Na snimci koju smo proučavali odgajatelj je otprilike tako i postupio. Zatim su odgajatelji raspravljali i o mogućnostima poticanja nastavka ove aktivnosti.

- *Čime sve odgajatelj može poduprijeti razvoj ove aktivnosti?*

Odgajatelji su zajednički nabrali što bi sve moglo činiti uvjete za istraživanje ovog fenomena, koje bi još materijale mogli ponuditi, koja slična istraživanja potaknuti. Istaknuli su kako bi uz dovoljno raznolikog materijala (posude različitih oblika i različiti drugi materijali) dijete moglo, osim konzervacije količine, istraživati i konzervaciju dužine, mase, težine, broja i slično.

U nastavku (pozornog) pregledavanja snimke odgajatelji su uočili da je istraživanje druge djevojčice bilo posve drukčije. Ona je u malu posudu nazmjenice dodavala brašno i vodu. Tako je dobivala tijesto čija je tvrdoća stalno varirala, ovisno o omjeru tih dvaju materijala. Njezinu je pozornost posebno privukao način na koji joj se tijesto lijepi za dlanove, što se događalo kad je tijestu dodavala vodu. Ova je djevojčica, različito od prethodne, uglavnom istraživala *tvrdoću* tijesta i način na koji ono nastaje, a usput i neka njegova druga svojstva (ljepljivost, boju, elastičnost i slično). Iako su obje djevojčice rabile brašno, njihove su aktivnosti bile potpuno različite - njihova su se istraživanja razvijala u različitim smjerovima.

Najvažniji zaključak prikazane rasprave s odgajateljima bio je usmjeren na činjenicu da naoko slične aktivnosti djece mogu za njih imati posve razli-

čita značenja. Zato je, istaknuli su, važno aktivnosti djece kontinuirano istraživati (i dokumentirati), kako bismo otkrili njihova stvarna značenja te na njima temeljili i pripremu novih resursa i (eventualnu) vlastitu intervenciju. Jer razina razumijevanja aktivnosti djece u velikoj mjeri određuje razinu i kvalitetu sudjelovanja odgajatelja u toj aktivnosti.

No, kako se u ovoj, kao i u mnogim prethodnim raspravama pokazalo očitim, za postizanje takvog razumijevanja potrebna je *zajednička analiza i refleksija* odgajatelja, u kojoj *razmjena pojedinačnih (subjektivnih) interpretacija i razumijevanja može voditi objektivnijim interpretacijama i sukonstruiranju više razine razumijevanja djece* i njihovih aktivnosti. Uvidi postignuti na ovakvim raspravama odgajateljima su pomagali ne samo da uoče i bolje razumiju smisao svih sličnih aktivnosti, koje se u njihovoj odgojnoj praksi svakodnevno događaju, nego su i pojačavali njihov senzibilitet za pozornije promatranje i dokumentiranje aktivnosti djece.

Tijekom istraživanja uočili smo kako iznimnu vrijednost predstavlja dokumentiranje zajedničkih rasprava odgajatelja i stručnih suradnika jer omogućuje praćenje načina na koji odgajatelji postupno mijenjaju svoju percepciju odgojno-obrazovne prakse i, na tim osnovama, redefiniraju vlastitu odgojno-obrazovnu ulogu. U tom slučaju dokumentacija (etnografski zapisi) rasprava omogućuje praćenje razvoja njihova profesionalizma, kroz probleme s kojima su se u tom procesu suočavali, ali još više načina na koji su ih rješavali. Ovako dokumentiran razvoj profesionalnih znanja i kompetencija odgajatelja može predstavljati podlogu za novo, refleksivno učenje njih samih, ali i ohrabrenje drugim odgajateljima koji se u procesu kvalitativnog mijenjanja odgojno-obrazovne prakse u svojim vrtićima i sami susreću sa sličnim problemima.

Slijedi transkript dijelova snimke jedne takve rasprave snimljene tijekom kraja prve, odnosno godine našeg istraživanja, s grupom odgajatelja i stručnih suradnika.

Odgajatelj A: *Čini se da sad imamo mnogo više problema nego prije godinu i pol, kad smo bili na samom početku. No vjerujemo da je to dobar put:*



prije smo mislili da nemamo problema, a u stvari ih nismo bili svjesni. Sad si bar možemo otvoreno priznati: mnogo toga još moramo razviti, isprobati, promijeniti. Najgore je biti zatvoren u svoju "čahuru" i čekati bolje dane.

Odgajatelj B: Ja uočavam da se promjene, koje su počele kao "uređenje i reorganizacija prostora vrtića", počinju prepoznavati i u drugim područjima. Na primjer, promijenilo se ponašanje djece (manje su agresivna i nedisciplinirana), sve se manje aktivnosti odvija u točno određeno vrijeme, a sve se više mi prilagođavamo djeci.

Stručni suradnik: Ja primjećujem u određenim situacijama neke nelogičnosti. Primjerice, pitam se zašto u nekim skupinama velik broj djece istovremeno radi istu stvar (iako su naoko raspoređena po različitim centrima) kad imaju toliko mnogo mogućnosti izbora? Također, neobično je da u pojedinim skupinama djeca nakon "slobodno" odabrane aktivnosti dolaze odgajatelju javiti: "Teta, ja sam gotov!" Zašto mu to imaju potrebu javiti? Znači li to da im on određuje što trebaju raditi? Čini mi se kako se u nekim skupinama promjene događaju stvarno, "iznutra", dok se u nekim skupinama čini kako je to samo forma, gdje djeca zapravo nemaju mogućnost korištenja materijala po svom izboru i bavljenja onim što ih zanima, iako je prostor bogat i poticajan i djeluje "na nov način".

Odgajatelj C: Ponekad nam se čini da se nakon mnogo truda i ulaganja (gdje nabaviti silne potrebne materijale?) rezultati tek naziru, umjesto da su jasno vidljivi (nabavljeni materijali se nekako "izgube" po sobi ili se začas potroše). Na novine se postupno navikavamo i mi i djeca. Neki se odgajatelji lakše, a drugi mnogo teže snalaze u novim uvjetima. Neki su i skeptični, neki zabrinuti, a neki imaju više entuzijazma nego ranije. Uglavnom, svi se još tražimo.

Odgajatelj A: Trenutačno nastojimo promijeniti način na koji razgovaramo s djecom razgovaramo.

Odgajatelj B: I ja uočavam da se mijenja način na koji s djecom razgovaram - manje im sve objašnjavam i pokazujem kako se nešto treba raditi, a sve više im dopuštam da pokušavaju sama. Nabavila sam im i neke alate koji ranije nikako ne bi došli u obzir, i to najprije škarice (za papir) i nožice (za voće i povrće).

Odgajatelj A: U ovom mi se trenutku čini da mnogo bolje razumijem djecu nego ranije, ali zbog toga s puno manje sigurnosti s njima radim nego ranije. Stalno se pitam hoću li ih u nečemu prekinuti, smetati, hoću li reći pravu ili krivu stvar? Sad mi se čini da imam mnogo više problema i dilema nego prije godinu dana, ali su mi djeca, kao i moj rad s djecom, postali mnogo zanimljiviji nego ranije.

Odgajatelj C: Ja se često pitam: "U čemu mi stvarno trebamo djeci? Ako ona rade uspješno bez nas, što je zapravo naš zadatak? Kako da se ne osjećamo manje vrijednima ako nismo potrebni?"

Odgajatelj D: Moja kolegica i ja još tražimo odgovor na pitanje - što je, a što nije naša uloga u radu s djecom. Mijenja se naše mišljenje o tome što je "uredno", a što "neuredno"; što je "poticajno", a što "nepoticajno"; što je "dosadno", a što "zanimljivo"; što je "smeće", a što "materijal za igru". Ono što se svakako stalno mijenja su i same aktivnosti djece. Djecu zanimaju mnoge stvari (u posljednje vrijeme vodozemci, vatra, vulkani, vodenice, bicikli...), a nas zanima kako im te teme bolje posredovati.

Odgajatelj B: Da, ali sada je teže planirati, a i pratiti aktivnosti, kad ih djeca sama započinju. Mi ni za koju likovnu aktivnost ne znamo točno kad je počela (ni koji dan, a kamoli točno u koje vrijeme), ni kad je počela aktivnost sa slovima, u kojoj oni zapisuju kakvo je povrće, jer se sve događa nekako paralelno. Ne znamo hoće li djeca određeni dan otkriti određeni okus, boju, tvrdoću, miris ili ništa od toga. Ponekad nas to što ništa ne možemo unaprijed isplanirati plaši, ponekad nam se čini da uopće "ne vladamo situacijom". Najviše nas zabrinjava hoće li se uspjeh snći kad djeca pitaju ili kažu nešto potpuno nepredvidivo, a to se događa često.

Odgajatelj C: I nama se u takvim situacijama teško snći jer takav razgovor nije moguće ranije isplanirati, pa nam se događa da se nakon dva ili tri dana sjetimo što smo trebali pitati, ili kako smo trebali reagirati (kad je već prekasno jer je interes djece otišao u sasvim drugom smjeru). Jako se trudimo da iskaze djece ne ispravljamo (kad kažu nešto što nije točno, npr. da ptica sjedi 59 dana na jajima, ili da u jajetu nastaje prvo žumanjak, poslije bjelanjak, a istovremeno pokraj njega mala ptica). Ali djeca nas često jako iznenađuju što sve izjavljuju i koliko znaju.

Odgajatelj B: *I nas često iznenađuje što djeca sve izjavljuju, što sama otkriju i kako to što uoče objasne ili nacrtaju, a čudimo se i kako očigledno sve više i bolje samostalno pišu slova, i to iz dana u dan!*

Odgajatelj A: *Nastojimo s djecom razgovarati o tome što otkriju nasvoj način, pa čak i njihovim jezikom. Mnogo puta ih je teško do kraja razumjeti (npr. kad djevojčica tvrdi da je zelje "hrskavo" i "rudlavo", a unutra da ima tvrđi kamenac, salata da je malo "hrskava" i "zmuzgana", a rajčica ima jako velike crtice i unutra je kao cvijet...).* Trudimo se na različite načine bolje ih razumjeti.

Odgajatelj D: *Mi također nastojimo promijeniti način na koji razgovaramo s djecom. Prije svega, sve rjeđe razgovaramo s velikom grupom djece, kako bismo ih bolje mogli čuti i razumjeti. Zatim, nastojimo s djecom razgovarati o temi koja njih zanima i izbjegavamo ih izravno poučavati (to je teško!!!). Trudimo se što bolje ih razumjeti pa sve češće kombiniramo "razgovor riječima" s "razgovorom slikama, crtežima, skicama", jer nam tako djeca otkrivaju mnoge stvari koje se teško riječima daju objasniti. Na primjer, jednog su dana na dvorištu pronašli pero ptice, koje je izazvalo njihovu pažnju i potaknulo ih da njime mašu i dive se kako treperi na vjetru. Tako je počeo razgovor o pticama, koji se stalno preplitao s crtanjem onog o čemu su djeca čas prije pričala. Ono što bismo ranije smatrali "likovnom" ili "govornom" aktivnošću, sad se nekako počelo preklapati i prožimati. Potičemo djecu da na bilo koji način izraze što misle ili znaju - riječima, crtežom, pisanjem riječi ili kako drukčije.*

Dokumentacija (etnografski zapisi) prikupljena na zajedničkim raspravama odgajatelja i stručnih suradnika pokazala se kao iznimno vrijedno sredstvo poticanja njihova kontinuiranog profesionalnog razvoja. Ovako dokumentirane rasprave odgajatelja razvoju njihova profesionalna znanja daju "na van vidljivu formu" (Giudici i Rinaldi, 2002), čime omogućuju višekratnu zajedničku interpretaciju i refleksiju njihova svakodnevnog iskustva. Na taj način omogućuju ne samo "retrasiranje" puta razvoja njihovih profesionalnih znanja i kompetencija, nego i svjedoče o povezanosti, nedjeljivosti i prepletenosti individualnog i zajedničkog aspekta tog razvoja.

## Zaključak

Na temelju akcijsko-etnografskog istraživanja provedenog u četiri vrtića, kojima smo željeli postupno podignuti kvalitetu njihove odgojno-obrazovne prakse te postići kulturu dijaloga i zajedničko učenje kroz raspravu, došli smo do nekoliko zaključaka.

Utvdili smo kako je odgajateljima i stručnim suradnicima vrtića raspravu, kao temeljni modalitet njihova suradničkog učenja, mnogo lakše teorijski razumjeti i deklarativno prihvatiti, nego je u praksi ostvariti. To je i razumljivo jer kvaliteta rasprava u određenom vrtiću ovisi o interakciji različitih uvjeta koje nije moguće mehanički "uvesti", nego ih treba postupno razvijati. Za to je potrebno mnogo zajedničkog, istraživačkog rada svih djelatnika vrtića, usmjerenih na razvoj svojih različitih (osobito refleksivnih) kompetencija, te razvoj cjelokupne kulture vrtića, koja podupire istraživačku i refleksivnu praksu te pridonosi razvoju demokratskoga, suradničkog ozračja. U tom je smislu potrebno kontinuirano poticati razvoj prostorne, vremenske, organizacijske i, posebno, socijalne dimenzije kulture vrtića, jer su one u konstantnom interaktivnom međudjelovanju. Tek se u tom kontekstu može očekivati postizanje kulture demokratskog dijaloga, prepoznatljive po konstruktivnim i produktivnim raspravama odgajatelja i drugih stručnih suradnika te njihovom profesionalnom zajedništvu u promišljanju, ostvarivanju i evaluiranju odgojno-obrazovnog procesa. Utvdili smo i kako kontinuirano prikupljanje te zajedničko interpretiranje raznovrsne dokumentacije (etnografskih zapisa) odgojno-obrazovnih aktivnosti s djecom, a posebno zajedničkih rasprava odgajatelja i stručnih suradnika vrtića, umnogome pridonosi uspostavljanju kulture dijaloga, ujedno predstavljajući i vrijedno sredstvo poticanja profesionalnog razvoja odgajatelja.

U svim vrtićima uključenima u istraživanje uvjerali smo se kako postizanje promjena koje zahtijevaju njihovu kulturu (a gotovo sve ozbiljnije promjene su upravo takve) predstavlja iznimno kompleksan, zahtjevan i dugotrajan proces, u kojem linearna rješenja i parcijalne intervencije ne dovedu ni do kakvih znatnijih poboljšanja (Hargreaves

ves, 1999; Fullan, 1999; Prosser, 1999; Datnow i dr., 2002). Za postizanje prikazane razine zajedničkih rasprava odgajatelja bilo nam je potrebno od 3 do 5 godina zajedničkog istraživanja, različito u različitim vrtićima. Kako svaki vrtić predstavlja jedinstvenu interakciju različitih dimenzija vlastite kulture, mogli bismo reći da svaki vrtić prolazi i otkriva svoj put razvoja kulture dijaloga.

I napokon, u istraživanju smo utvrdili, što želimo posebno istaknuti, kako kvaliteta zajednič-

kih rasprava odgajatelja i stručnih suradnika vrtića istodobno dovodi do razvoja kvalitetnije odgojno-obrazovne prakse, ali se kroz razvoj prakse i sama povratno razvija. Dakle, rasprava predstavlja uzrok i posljedicu ostvarivanja kvalitetnije odgojno-obrazovne prakse. Stoga držimo da se rasprava s punim pravom može smatrati temeljnim modalitetom zajedničkog učenja odgajatelja i stručnih suradnika vrtića, ali i učinkovitim instrumentom razvoja vrtića u cjelini.

## Literatura

- Baerth i dr. (2002), Inovacije u osnovnom obrazovanju. Zagreb: Školske novine.
- Beard, C., Wilson, J. P. (2006), *Experiential Learning*. London, Philadelphia: Kogan Page.
- Bruner, J. (2000), *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Datnow, A., Hubbard, L., Mehan, H. (2002), *Extending Educational Reform, From One School to Many*. London and New York: Routledge Falmer.
- Filippini, T. (2002), On the Nature of Organization. In: Giudici, C., Rinaldi, C. (eds.), *Making Learning Visible – Children as Individual and Group Learners*. Reggio Children, Municipality of Reggio Emilia, 52 – 57.
- Forman, G., Fyfe, B. (1998), *Negotiated Learning Through Design, Documentation, and Discourse*. In: Edwards, C. P., Gandini, L., Forman, G. (eds.), *The Hundred Languages of Children – The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections*. London: Ablex Publishing Corporation, 239 – 260.
- Fullan, M. (1999), *Change Forces: The Sequel*. London: Falmer Press.
- Giudici, C., Rinaldi, C. (eds.) (2002), *Making Learning Visible – Children as Individual and Group Learners*. Reggio Children, Municipality of Reggio Emilia.
- Haydon, G. (2007), *Values for Educational Leadership*. London, New Delhi: SAGE Publications.
- Hargreaves, D. (1999), *Helping Practitioners Explore Their's Culture*. In: Prosser, J., *School Culture*. London: Paul Chapman Publishing, 48 – 65.
- Isaacs, W. i Smith, B. (2002), *Planiranje dijaloške radionice*. U: Senge i dr., *Peta disciplina u praksi*. Zagreb: Mozaik knjiga, 296 – 297.
- Jordan, B. (2004), *Scaffolding Learning and Co-constructing Understanding*. In: Anning, A., Cullen, J., Fler, M., *Early Childhood Education Society and Culture*. London: SAGE Publication, New Delhi: Thousand Oakes, 31 – 42.
- Malaguzzi, L. (1998), *History, Ideas, and Basic Philosophy – An Interview with Lella Gandini*. In: Edwards, C. P., Gandini, L., Forman, G. (eds.), *The Hundred Languages of Children – The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections*. London: Ablex Publishing Corporation, 49 – 97.
- Miljak, A. (1996), *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja*. Velika Gorica: Persona.
- Miljak, A. (2003), *Stručno usavršavanje u zajednici predškolskih ustanova Istre*. U: Slunjski, E. (ur.), *Zbornik radova Povezivanje i suradnja vrtića u skladu s dječjom prirodom*. Čakovec: Dječji centar Čakovec, Dječji vrtić Bubamara Knežinec, Dječji vrtić Varaždin, Visoka učiteljska škola u Čakovcu, 11 – 14.
- Moran, M. J. (1998), *The Project Approach Framework for Teacher Education: A Case for Co-*

- laborative Learning and Reflective Practice. In: Edwards, C. P., Gandini, L., Forman, G. (eds.): *The Hundred Languages of Children – The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections*. London: Ablex Publishing Corporation, 405 – 418.
- New, R. S. (1998), *Theory and Praxis in Reggio Emilia: They Know What They Are Doing, and Why*. In: Edwards, C. P., Gandini, L., Forman, G. (eds.), *The Hundred Languages of Children – The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections*. London: Ablex Publishing Corporation, 261 – 284.
- Nimmo, J. (1998), *The Child in Community: Constraints From the Early Childhood Lore*. In: Edwards, C. P., Gandini, L., Forman, G. (eds.), *The Hundred Languages of Children – The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections*. London: Ablex Publishing Corporation, 295 – 312.
- Prosser, J. (ed.) (1999), *School Culture*. London: Paul Chapman Publishing.
- Riley, J. (2003), *Learning in the Early Years*. London: Paul Chapman Publishing, Thousand Oaks, California: SAGE.
- Rinaldi, C. (1998), *Projected Curriculum Constructed Through Documentation – Progettazione: An Interview with Lella Gandini*. In: Edwards, C. P., Gandini, L., Forman, G. (eds.), *The Hundred Languages of Children – The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections*. London: Ablex Publishing Corporation, 113 – 126.
- Rogers, B. (2006), *I get by with a Little Help – Colleague Support in Schools*. London. Paul Chapman Publishing, Thousand Oaks: Sage.
- Ross, R. (2002), *Vješta diskusija. U: Senge i dr., Peta disciplina u praksi*. Zagreb: Mozaik knjiga, 305 – 310.
- Ross, D. D., Bondy, E. and Kyle, D. W. (1993), *Reflective Teaching for Student Empowerment*. New Jersey: Prentice Hall.
- Senge, P. M. (2003), *Peta disciplina – principi i praksa učeće organizacije*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Slunjski, E. (2006), *Stvaranje predškolskog kurikula u vrtiću – organizaciji koja uči*. Zagreb: Mali profesor.
- Slunjski, E., Šagud, M., Brajša-Žganec, A. (2006), *Kompetencije odgojitelja u vrtiću – organizaciji koja uči*. *Pedagoška istraživanja* 3 (1), 45 – 58.
- Spiegel, D. L. (2005), *Classroom Discussion*. New York, Toronto, London: Scholastic.
- Stoll, L. i Fink, D. (2000), *Mijenjajmo naše škole – Kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu naših škola*. Zagreb: Educa.
- Šagud, M. (2006), *Odgajatelj kao reflektivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola u Petrinji.
- Von Thun, S. (2001), *Kako međusobno razgovaramo – stilovi, vrijednosti i razvitak ličnosti*. Zagreb: Erudita.