

Zajednica koja uči: prevladavanje podijeljenosti teorije i prakse

Prof. dr. sc.
Edita Slunjski
Odsjek za pedagogiju
Filozofskog fakulteta
Sveučilišta u Zagrebu,
Hrvatska

Pokušaji linearnog 'prevođenja' teorije u odgojno-obrazovnu praksu imaju slab utjecaj na poboljšanje njezine kvalitete. Istodobno, razumijevanje i prihvaćanje dvosmjernog, recipročnog odnosa teorije i prakse odgoja i obrazovanja može voditi postupnom reduciranju jaza među njima. Zato se sve više zastupa ideja profesionalnog učenja u samoj praksi, koje je usmjereno razvoju istraživačkih i refleksivnih kompetencija odgajatelja, što može voditi ostvarivanju kvalitetnije (refleksivne) prakse, ali i razvoju novih teorija.



Edita Slunjski

Složena problematika razvoja teorije i prakse u području ranog odgoja i obrazovanja, za koju su jednako zainteresirani teoretičari i neposredni sudionici odgojno-obrazovne prakse, u posljednje je vrijeme predmet brojnih stručnih i znanstvenih rasprava. Aktualna pitanja duboko zadiru i u područje metodologije, u smislu pronalazjenja odgovarajućih istraživačkih pristupa koji bi omogućili razumijevanje

'teorije ili teorija' koje rukovode odgojno-obrazovnom praksom u ustanovi ranog odgoja. Isto tako, oni bi trebali i osvijetliti kompleksnu, višeslojnu i dinamičnu odgojno-obrazovnu praksu kao polazište generiranja novih 'teorija' odgoja i obrazovanja.

Zabluda o mogućnostima unapređenja odgojno-obrazovne prakse i kurikuluma

'Nove' suvremene spoznaje temeljene na sustavnom i holističkom pristupu nije teško prihvatiti, barem ne deklarativno. No, sudeći po mnoštvu tradicionalizama koje je u odgojno-obrazovnoj praksi (vrtića, škola i dr.) još i danas moguće uočiti, očito je kako mnoge suvremene spoznaje u njoj nisu uspjele pronaći svoje praktično oživotvorenje. Zašto je tomu tako?

- Zašto nekim vrtićima uspijeva odgojno-obrazovni proces oblikovati cjelovito, pa djeca imaju prilike sudjelovati u aktivnostima koje odgovaraju njihovoj integriranoj prirodi, koje su im zanimljive i koje im omo-

gućuju radost otkrivanja svijeta, dok se u drugim vrtićima taj proces još uvijek parcelizira i fragmentira za zasebne aktivnosti iz područja matematike, pa glazbenog odgoja i slično – kao što se to čini u školi?

- Kako to da se u nekim vrtićima uspijeva stvoriti stimulativne pedagoške uvjete koji djeci omogućuju višestruke izbore i koji potiču samoorganizaciju njihovih aktivnosti a odgajatelji svoje odgojno-obrazovne intervencije uspijevaju fleksibilno uskladiti s prirodnim razvojem tih aktivnosti, dok se drugdje čitav proces odvija prema strogo planiranim obrascima i u strogo određeno vrijeme?
- Zašto nekim vrtićima uspijeva stvoriti uvjete koji djeci omogućuju učenje kroz istraživanje i raspravu s drugima, i u kojima se uloga odgajatelja ne shvaća kao uloga 'solista' nego kao 'pratećeg vokala', dakle u indirektnoj je podršci učenju djece, dok se u drugim vrtićima ona i dalje svodi na izravno poučavanje djece

sadržajima (prema njihovoj kronološkoj dobi), a od djece očekuje memoriranje i reprodukciju?

- Zašto se u nekim vrtićima djeci ne omogućuje odlučivanje čak ni o temeljnim potrebama (jelo, spavanje), a kamoli o nečemu što spada u složenije segmente organizacije njihova življenja u vrtiću?
- Zašto znanstvene spoznaje, tj. teorije generirane iz znanstvenih istraživanja, čak i kad se verificiraju (propišu ili ugrade u službeni program), imaju tako slab utjecaj na odgojno-obrazovnu praksu? Zašto su mogućnosti 'prevođenja' teorije u praksu tako ograničene?

Ima više razloga zašto je tomu tako, od kojih ću izdvojiti i opisati samo neke. Prije svega, izdvojiti ću nekoliko zablude o mogućnostima unapređenja kvalitete koje proizlaze iz pokušaja linearnog prevođenja teorije u praksu, a koje su zapravo cijena nerazumijevanja i neuvažavanja recipročne povezanosti teorije i prakse.

Zabluda 1

Praksu je moguće unaprijediti tako da se mijenja samo jedna struktura u ustanovi, bez povezanosti s ostalima

Pokušaji razvoja prakse i kurikulumu često se svode na uvođenje inovacija kojima se pokušava mijenjati samo jedna struktura ili dimenzija prakse, bez svijesti o njezinoj povezanosti i međuovisnosti sa svim ostalim. Naime, pravi uzrok stagnacije prakse u mnogim vrtićima nije odsustvo inovacija nego upravo obratno od toga: istodobno postojanje nepovezanih, epizodičnih, fragmentiranih, umjetnih i površnih inovacija. Štoviše, pokušaji 'implementiranja teorije' kroz uvođenje različitih, međusobno nepovezanih i površnih inovacija u vrtić, mogu dovesti do problema koji se naziva *kolizijom višestrukih inovacija*. Takvi pokušaji uglavnom dovode do preopterećenosti odgajatelja trošeći im dragocjenu energiju, a pritom zaobilaze centralnu svrhu zbog koje se poduzimaju, a to je unaprijediti kvalitetu

življenja i učenja djece u vrtiću. U složenom sustavu kao što je vrtić, sve su strukture povezane, sve utječu jedna na drugu i svaka je pod utjecajem svih ostalih. Upravo zato, probleme u odgojno-obrazovnoj praksi vrtića moguće je rješavati samo cjelovitim sagledavanjem problema, i sukladno tome, cjelovitim rješenjima.

Zabluda 2

Praksu je moguće unaprijediti tako da se odgajatelje smatra pukim izvršiteljima i 'operativcima'

Jedan od razloga što nove, suvremene spoznaje, čak i kad su pretočene u nešto što je službeno propisano, ostaju bez prave transmisije u praksu jest reduciranje uloge praktičara na puko izvršavanje tuđih ideja i gotovih, 'završenih' teorija. Pristup koji odgajatelje tretira kao tehničare i operative, postupno smanjuje njihove kompetencije i destimulira njihovu profesionalnu autonomiju. Dodatni problem je i u tome što se ovaj pristup najčešće pokušava ostvariti kroz različite kontrolirajuće i naredbodavne strategije, iako se mnogo puta pokazalo kako one nisu učinkovite. Stvarna promjena kvalitete prakse zahtijeva prije svega promjenu načina razmišljanja odgajatelja, a odgajatelje se ne može natjerati da drukčije razmišljaju niti ih se može prisiliti da razvijaju nove vještine.

Zabluda 3

Praksu je moguće unaprijediti tako da se teorija jednoznačno shvati i 'prevede' u praksu

Svaka, pa i 'najbolja' teorija, u praksi postane onakva kakvom ju odgajatelj u praksi 'učini', tj. kako ju razumije, u skladu sa svojim razumijevanjem modificira i u svojem svakodnevnom radu primijeni. Problem ograničenih mogućnosti 'prevođenja' teorije u praksu, najčešće i jest uzrokovan neskladom 'implicitnih' i 'eksplicitnih' teorija odgajatelja. Iako na deklarativnoj razini odgajatelji mogu prihvatiti zahtjeve koje pred njih stavlja nova teorija, oni nastavljaju s praksom koja uopće ne odražava tu teoriju. A dokle god postoji jaz između 'službene' teorije (koju odgajatelj trebaju implementirati u praksu) i njihove 'osobne' teorije (koja stvarno rukovodi njihovom odgojno-obrazovnom praksom), neće doći do razvoja praktično upotrebljivih znanja odgajatelja, kao ni do unapređenja odgojno-obrazovne prakse.

Ono što odgajatelja može potaknuti na proces promjene 'osobne' koncepcije, jest bolje upoznavanje vlastitih vrijednosti, uvjerenja i stavova koji su i njima samima često nedovoljno poznati, te bolje razumijevanje vlastite odgojno-obrazovne prakse. Iz



Razmjena profesionalnih iskustava ima neprocjenjivu ulogu u procesu profesionalnog razvoja

toga proizlazi da odgojno-obrazovnu praksu nije moguće mijenjati bez ozbiljnog bavljenja 'osobnim' koncepcijama (svakog pojedinog) odgajatelja.

Zabluda 4

Praksu je moguće unaprijediti tako da se za sve vrtiće primjenjuju ista rješenja

Unikatnost i neponovljivost kulture svake odgojno-obrazovne ustanove zahtijeva diferencirani, a ne univerzalni pristup mijenjanju prakse. Naime, dinamičnu prirodu sustava čine međusobni odnosi dijelova, a ne dijelovi sami po sebi, stoga ne postoje dva identična sustava, unatoč tome što strukture unutar dva sustava mogu biti jednake. Organizacije nisu stvari, nego obrasci međudjelovanja (Senge i dr., 2002). U tom smislu, svaka odgojno-obrazovna ustanova predstavlja autentični obrazac međudjelovanja struktura unutar nje, pa je i proces razvoja prakse i kurikulumu u svakoj ustanovi jedinstven, neponovljiv i ne-transferabilan. To znači da nema jedinstvenog recepta za sve vrtiće. Zato su lokalne varijacije, tj. različitost procesa promjena ne samo moguće, nego su i nužne i neizbježne.

Zabluda 5

Praksu je moguće unaprijediti uz povremeno i 'instruktivno' stručno usavršavanje odgajatelja

Tradicionalno poimanje profesionalnog usavršavanja temelji se na dvije pretpostavke, od kojih je prva da se razvoj kompetencija odgajatelja može postići *poukom*, a druga da se ono organizira *povremeno*. Obje su ove pretpostavke neprihvatljive iz perspektive organizacije koja uči. U kontekstu organizacije koja uči, u kojem se profesionalno znanje odgajatelja propituje, revidira i postupno nadograđuje kroz zajedničko istraživanje vlastite prakse, učenje je kontinuirano, cjeloživotni proces. Zato uspješan profesionalni razvoj započinje stvaranjem uvjeta za kontinuirano propitivanje i ponovno razmatranje temeljnih uvjerenja i stavova odgajatelja. On se ne zadovoljava samo *podizanjem znanja*,

Zajedničke refleksije odgajateljima pomažu prepoznati i restrukturirati osobne slijepe točke, jer bez toga nikakve suvremene ideje niti nove informacije s kojima se susreću neće osnažiti njihovo razumijevanje.

nego i *podizanjem svijesti* odgajatelja. Nadalje, tradicionalni pristup stručnom usavršavanju učitelja često se organizira *izvan odgojno-obrazovne ustanove* u kojoj učitelj radi, što neki autori također smatraju neprimjerenim. Primjerice, Elmore (2002., str. 119.) ističe da profesionalni razvoj učitelja 'mora biti povezan sa specifičnim problemima odgojno-obrazovne prakse', što znači da učitelji trebaju mijenjati i razvijati svoju pedagošku praksu tj. odgovarati na probleme koji proizlaze upravo iz njihove prakse. Iz tog se razloga 'profesionalni razvoj mora događati u samoj ustanovi i postati integralnim dijelom događanja u njoj' (Fullan, 2002.).

Teorija i praksa odgoja i obrazovanja u zajedničkom nastajanju

Pristup zajedničkog stvaranja teorije i prakse podudaran je ideji da je odgojno-obrazovna teorija posve nedjeljiva od prakse, tj. da 'prava' teorija zapravo generira iz prakse. U tom smislu, kontinuirano testiranje i revizija postojećih teorija u praksi vode istodobnom razvoju kvalitete odgojno-obrazovne prakse, ali i razvoju same teorije, i to mnogo više od bilo koje službene teorije, ma kako znanstvena ili etablirana ona bila. Riječ je o pristupu koji zastupa stajalište da *teorija koja nastaje* mora imati smisla prije svega onima na koje se odnosi. 'Teorija je opravdana jedino ako se temelji na svakodnevnim problemima proizašlim iz odgojno-obrazovne prakse i vodi njihovu rješenju.' (Malaguzzi, 1998.). Tako odgojno-obrazovna teorija i praksa, slikovito rečeno, predstavljaju 'dvosmjernu ulicu', što znači da teorija može utjecati na praksu i obratno samo ako se to događa istodobno i



Važno je organizirati uvjete u kojima djeca imaju prilike sudjelovati u aktivnostima koje su im zanimljive i koje im omogućuju radost otkrivanja svijeta

uzajamno. Teorija koja se na taj način stvara ili gradi 'ne smije biti shvaćena kao dogma, kao završena, strogo određena teorija (...) ona je otvorena, stalno se razvija i usavršava kako se i naše spoznaje o djetetu i njegovim mogućnostima mijenjaju.' (Miljak et al., 2003.).

To je ostvarivo u vrtićima koji se transformiraju u organizacije, tj. zajednice koje uče, jer je proces sukonstruiranja kurikulumu nerazdvojan od učenja, tj. zajedničkog istraživanja i razvoja cjelokupne odgojno-obrazovne prakse vrtića i svakog sudionika ponaosob.

Putevi transformiranja vrtića u zajednicu koja uči

Od striktnog planiranja i upravljanja promjenama ka razvoju osobnih i zajedničke vizije

Proces razvoja prakse i kurikulumu vrtića ne može se precizno planirati niti se njime može izravno upravljati, nego se on doručuje i mijenja tijekom procesa, što Maira i Smith (2003.) metaforički opisuju kao 'redizajniranje zrakoplova usred leta'. Umjesto striktnog planiranja razvoja vrtića i njegove

Pristup koji odgajatelje tretira kao tehničare i operativce, postupno smanjuje njihove kompetencije i destimulira njihovu profesionalnu autonomiju.

prakse i kurikulumu, koriste se pojmovi razvoja *osobne i zajedničke vizije*. Vizija je sklop zajedničkih vrijednosti i uvjerenja grupe ljudi koja izrasta iz dinamičnih međusobnih interakcija članova ustanove. Zato razvoj ustanove prema organizaciji koja uči podrazumijeva kontinuirano poticanje ljudi da grade vlastitu, osobnu viziju, koja se odnosi na kristaliziranje novih uvjerenja, te na kreiranje zajedničke, kolektivne vizije koja će pokrenuti njihovu sinergiju k postizanju onog što stvarno žele postići.

Od povremenih inovacija ka shvaćanju vrtića kao organizacije koja djeluje u trajnom stanju učenja i promjene

Razvoj vrtića ne bi se smio ograničiti na povremeno uvođenje promjena, nego na stvaranje 'organizacije koja djeluje u trajnom stanju učenja, stvarajući promjene' (Senge, 2003.). Za jačanje kapaciteta odgojno-obrazovne ustanove da prepoznaje, podržava i stvara promjene poželjno je aktivno posredništvo osobe izvane. No, uloga te osobe jest da osnažuje postojeći kapacitet ustanove za promjenu, da vodi kreiranju kulture u kojoj se svatko osjeća dobro zbog svoje potrebe za učenjem te da osposobljava odgajatelje da postanu reflektivni istraživači svoje prakse.

Samorefleksija i zajednička refleksija kao integralni proces razvoja (refleksivne) prakse

Samorefleksija, i zajednička refleksija akcija koje poduzimaju odgajatelji, predstavlja najvažniji, integralni i samopodupirući proces razvoja refleksivne odgojno-obrazovne prakse. Ona svakom članu odgojno-obrazovne zajednice pomaže uvidjeti raskorak 'između njegove proklamirane teorije i njegove teorije u primjeni', što može pomoći smanjivanju tog jaza. U vrtiću je potrebno razvijati socijalne uvjete

i infrastrukture koje podupiru 'zajedničke adaptacije različitih perspektiva', kako na institucionalnoj razini (pojedini odgajatelj i vrtić) tako i na razini šire zajednice.

Zajedničke refleksije odgajateljima pomažu prepoznati i restrukturirati *osobne slijepe točke*, jer bez toga nikakve suvremene ideje niti nove informacije s kojima se susreću neće osnažiti njihovo razumijevanje. Bez toga, svatko ostaje *zaglavljen u svojoj izoliranoj perspektivi*, a sukladno tome, praksa ostaje na razini *status quo*.

Učenje kroz raspravu: od konformizma ka uvažavanju različitih mišljenja i perspektiva

U zajedničkim raspravama među odgajateljima se često pojavljuju različita mišljenja, konflikti i međusobna neslaganja. Međutim, upravo različitost mišljenja, neslaganja pa i konflikti, o kojima se otvoreno razgovara, imaju visoki potencijal za sukonstruiranje profesionalnog znanja učitelja i unapređenje odgojno-obrazovne prakse. U tom kontekstu, sve češće se spominje sintagma *refleksivni prijatelj* ili *prijatelj – kritičar*, koja se odnosi na percepciju kolega kao osoba s kojima se može otvoreno razgovarati i čija se mišljenja ili kritike mogu prihvatiti kao pomoć vlastitom (profesionalnom) razvoju, umjesto da ih se smatra prijetnjom. Međutim, za postizanje ove razine profesionalnog razvoja i učenja, u odgojno-obrazovnoj ustanovi potrebno je 'izgraditi kontekst za zajedničko razmišljanje'. On se ponajprije ogleda u stvaranju *ozračja međusobnog povjerenja* svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa, u kojima oni mogu otvoreno raspravljati o vlastitim vrijednostima, uvjerenjima i stavovima, te načinima na koje se oni odražavaju na njihovu odgojno-obrazovnu praksu i kurikulum. To je sigurno okružje, u kojemu odgajatelji smiju 'dotaknuti' opasno, tj. raspravljati o prešutnim

pravilima koja se u vrtiću godinama uzimaju 'zdravo za gotovo', koja velikim dijelom oblikuju praksu i kurikulum, a o kojima se naglas ne razgovara. U takvom ozračju odgajatelji mogu otvoreno razgovarati o delikatnim stvarima, bez straha od narušavanja odnosa s kolegicama, stručnim timom i ravnateljem, tj. straha od njihove osude, kritike pa i mogućih sankcija.

Dokumentiranje procesa kao alat transformacije vrtića u zajednicu koja uči

Razmjena profesionalnih iskustava, tj. profesionalnih ekspertiza, uvida i znanja odgajatelja uz korištenje različitih oblika dokumentacije, ima neprocjenjivu ulogu u procesu njihova profesionalnog razvoja. Ona:

- uključuje zajedničku analizu, interpretaciju i evaluaciju individualnih i grupnih zapažanja, čime se jača višestrukost perspektiva;
- nije samo retrospektivna, nego i prospektivna (pomaže u oblikovanju budućeg konteksta učenja);
- čini proces učenja vidljivim, a ne 'privatnim' (olakšava procese razmjene s ostalim subjektima učenja – djecom, roditeljima, odgajateljima i širom zajednicom).

Budući da omogućuje sustavnu i kontinuiranu refleksiju procesa, ona je i snažan alat pretvorbe vrtića u zajednicu koja uči.

O autorici

Dr. sc. Edita Slunjski je izvanredna profesorica na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Područje njezinog znanstvenog i stručnog interesa odnosi se na problematiku ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te istraživanja i tvorbe kurikuluma ranog odgoja. U svom znanstvenom, nastavnom i stručnom radu zastupa interdisciplinarnost, humanističku orijentaciju u radu s djecom, te se zalaže i djelatno sudjeluje u provedbi kontinuiranog profesionalnog usavršavanja odgajatelja. Intenzivno radi na istraživanju i unapređenju pedagoške prakse i povezivanju vrtića u zajednice učenja.