

Edita Slunjski*
Helena Burić**

AKCIJSKO ISTRAŽIVANJE I RAZVOJ NOVE KULTURE ODNOSA TEMELJENE NA AUTONOMIJI I EMANCIPACIJI UČITELJA

Sažetak: *U radu se problematiziraju različiti nedostaci klasičnih istraživanja u području odgoja i obrazovanja, temeljenih na pozitivističkoj i postpozitivističkoj paradigmi. Među tim nedostacima ističu se njihova fragmentirana i dekontekstulizirana priroda, irelevantnost rezultata istraživanja u profesionalnom životu praktičara i drugi. Najvećom zamjerkom klasičnih istraživanja smatra se problem prijenosa rezultata takvih istraživanja u praksu, koji se očituje kao nesklad „implicitnih“ i „eksplicitnih“ teorija učitelja, tj. jaza između onoga za što se oni deklarativno opredjeljuju i načina na koji u praksi stvarno rade.*

Sdrugestrane, emancipacijska pedagoška istraživanja, temeljena na konstruktivističkoj i interpretativnoj paradigmi, usmjerena su na istodobno unapređenje odgojno-obrazovne prakse i stvaranje novih pedagoških teorija. Ovakav istraživački pristup podudaran je tumačenju teorije odgoja i obrazovanja kao nečega što izranja iz prakse, tj. u praksi se aktivnim angažmanom sudionika (istraživača i praktičara) zajednički izgrađuje, na osnovi razumijevanja odgojno-obrazovnog procesa i zajedničkog konstruiranja spoznaja o tom procesu. U tom se smislu poduzimaju akcijska istraživanja usmjerena na razvoj istraživačkih i refleksivnih umijeća učitelja, izgradnju njihove profesionalne autonomije i emancipacije. Ona doprinose i razvoju nove kulture odnosa, u kojoj se svaki oblik izolacije učitelja zamjenjuje zajednicom koju karakterizira njihova profesionalna povezanost, suradnja, zajedničko promišljanje odgojno-obrazovnog procesa i timski rad.

Ključne riječi: *akcijska istraživanja, profesionalna autonomija i emancipacija praktičara, refleksivna umijeća učitelja.*

Uvod

Monopol nad provođenjem istraživanja u području odgoja i obrazovanja desetljećima je pripadao teoretičarima-ekspertima, zaduženim za kreiranje novih teorija i „pedagoških istina“, koje bi posredno trebale voditi unapređenju kvalitete odgojno-obrazovne prakse škola. U takve je projekte, u mnogim europskim zemaljama kao i SAD-u, bio uključen velik broj teoretičara, a razmjerno financijskim mogućnostima pojedine države uložena je i golema svota novaca (Pring, 2000)¹.

Različiti pristupi istraživanju složenih fenomena koji određuju kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa, kao i različiti pristupi unapređenju prakse u odgojno-obrazovnim ustanovama, predmetom su dvojbi i rasprava mnogih teoretičara i praktičara, i u svijetu i u našoj zemlji. O toj je problematici publiciran i niz znanstvenih radova pa i čitavih studija, u kojima se pobliže razmatraju i razlozi neuspjeha brojnih (svjetskih i domaćih) reformi. No, riječ je o temi koja s vremenom nimalo ne gubi na važnosti, nego, naprotiv, biva sve aktualnijom iziskujući neke nove dimenzije znanstvenog i stručnog promišljanja.

1. Različiti pristupi istraživanjima u području odgoja i obrazovanja

U najširem smislu istraživanja u području odgoja i obrazovanja mogli bismo podijeliti na ona koja se temelje na pozitivističkoj i postpozitivističkoj paradigmi, a koja ćemo mi u ovom radu nazvati klasičnim istraživanjima, te ona koja svoje polazište nalaze u konstruktivističkoj i interpretativnoj paradigmi, a kojima se nastoji prodrijeti u složene fenomene odgoja i obrazovanja. Ova potonja često su usmjerena su na istodobno izravno istraživanje i unapređenje odgojno-obrazovne prakse te stvaranje novih pedagoških teorija, nad kojima autorstvo pripada tzv. „teorijskim praktičarima“. Radi specifične, ravnopravne i „suautorske“ pozicije svih sudionika istraživanja, ova se posljednja često nazivaju i emancipacijskim.

Preferencija određenog pristupa istraživanju, tj. različita metodologijska polazišta istraživača, mogu proizlaziti iz različitog razumijevanja prirode čovjeka i društvenih pojava koje želi istražiti, zatim iz različitog razumijevanja prirode znanja i slično. No, mnogo se puta pokazalo da se kompleksna, multidimenzionalna, dinamična i nepredvidiva odgojno-obrazovna praksa (Fullan, 2001; Datnow, et al, 2002; Senge, et al, 2002) teško može istražiti i „zahvatiti“ klasičnim istraživačkim pristupima, za što postoji više argumenata.

Jednom od zamjerki klasičnim istraživanjima u odgoju i obrazovanju često se smatra njihova fragmentirana priroda. Naime, ona uglavnom zahvaćaju

¹ Npr. u Velikoj Britaniji 1996. godine aktivnim istraživačkim radom bavilo se oko 2800 znanstvenika.

samo određene segmente istraživnog problema, izdvojene iz konteksta cjeline potrebne za njihovo razumijevanje. Ona kompleksnoj i multidimenzionalnoj odgojno–obrazovnoj stvarnosti prilaze redukcionistički i deterministički, polazeći od pretpostavke da jedan uzrok vodi (samo) jednoj posljedici te da su i uzrok i posljedica lako mjerljivi i numerički izrazivi. Ovaj problem, među ostalima, problematizira i Sekulić–Majurec (2000), ističući kako je u humanističkim znanostima puno manji broj varijabli koje se mogu kvantificirati (nego je to slučaj u prirodnim znanostima), jer je riječ o pojavama koje se iskazuju u svojim kvalitativnim obilježjima, koja nije moguće mjeriti i brojiti, nego ih je potrebno razumjeti. „Možemo, primjerice, točno odrediti koliko će dobiti na težini određene životinje hranjene toliko i toliko puta dnevno tolikom i tolikom težinom obroka, i tog sastava (...) Ali, možemo li odrediti koliko će brže napredovati djeca kojoj učitelj toliko i toliko puta dnevno iskaže svoju sklonost točno biranim riječima u odnosu na neko dijete kojem to ne iskazuje?!“ (Sekulić–Majurec, 2000: 297). I mnogi drugi autori (npr. Hopkins, 2002; Petrović–Sočo, 2007 i dr.) rezultate istraživanja u kojima se nedjeljive elemente cjeline konteksta (samo učitelje², ili samo učenike, ili samo neke od organizacijskih uvjeta) promatra zasebno i izdvojeno iz cjeline smatraju dvojbennim. Oni tvrde kako se različite kontekstualne varijable, koje često nisu u fokusu interesa istraživača, uvelike odražavaju na rezultat istraživanja te se njihov utjecaj ne smije zanemarivati.

„S obzirom na to da su sve stvari istodobno uzrokovane i uzroci nečega, i da su sve međusobno povezane prirodnom i neosjetnom vezom koja povezuje najudaljenije i najrazličitije stvari“, tvrdi Pascal (Morin, 2002: 43), „držim da je nemoguće spoznati dijelove a da se ne poznaje cjelina, kao što je nemoguće spoznati cjelinu a da se posebno ne upoznaju dijelovi“. Odgojno-obrazovna praksa nalikuje hologramu, u kojem svaka pojedina točka sadrži ukupnost informacija o onome što on u biti jest, predstavljajući i određujući cjelinu kao što i cjelina određuje svaki od sastavnih dijelova. „Ponašanje, a time i podaci, društveno su određeni, vezani uz kontekst, ovisni o kontekstu i zasićeni kontekstom. Da bi razumjeli situaciju, istraživači trebaju razumjeti kontekst, jer situacije utječu na ponašanja i stajališta, a i obratno“ (Cohen, et al, 2007). To znači da istraživač treba biti usmjeren na razumijevanje cjeline predmeta proučavanja, vodeći brigu da pojedinačne probleme koje uoči ne poistovjećuje s cjelinom, kako bi očuvao njezinu autentičnost i jedinstveni karakter. Rezultati takvih „dekontekstualiziranih“ istraživanja učiteljima ne pružaju priliku boljeg razumijevanja kompleksne odgojno-obrazovne prakse razreda (ako se radi o školi) ili odgojno-obrazovne skupine (ako se radi o ustanovi ranog odgoja).

² U ovom će se radu „učiteljima“ smatrati svi stručni djelatnici odgojno-obrazovne ustanove, dakle odgajatelji predškolske djece, učitelji razredne nastave i dr., dok će se „učenicima“ smatrati djeca u instituciji ranog odgoja, kao i učenici u školi.

Jedna od većih zamjerki klasičnim istraživanjima odgojno-obrazovne prakse odnosi se na njihovu irelevantnost u profesionalnom životu praktičara, koju Hopkins (2002: 35) smatra posljedicom „minimalne interakcije svijeta istraživača i svijeta učitelja“. Dok god oni egzistiraju kao „paralelni svjetovi“ koji se rijetko kad susreću ili preklapaju, nerealno je očekivati da će istraživanje pogoditi esencijalne probleme s kojima se praktičari susreću, a rezultati istraživanja biti kompatibilni s perspektivom praktičara.

Dihotomija između pojmova „profesionalni istraživač“ s jedne strane i „učitelj-praktičar“ s druge, kako ove dvije „profesije“ dijeli Pring (2000), manifestira se u različitosti polja njihova interesa, te različitim odgovornostima i ingerencijama. Prvi od njih zadužen je za odabir predmeta, realizaciju i interpretaciju rezultata istraživanja te stvaranje novih znanja i teorije kao sustava znanja zasnovanog na rezultatima istraživanja. On za vrijeme istraživanja nastoji zadržati svoju poziciju neutralnog „outsajdera“, koji se samo ponekad „zaleti u odgojno-obrazovnu praksu, najčešće donijevši neke instrumente da ih djeca ili nastavnici ispune, često i ne obavijestivši ih o svrsi svojeg rada, a kako bi u tim podacima našli odgovor na problem svojeg istraživanja koji je također formiran negdje izvan neposredne prakse“ (Sekulić–Majurec, 2000: 296).

Različito od toga, učitelju-praktičaru pripada praksa u koju treba „prevesti“ teoriju, što je povezano s različitim problemima. Neke od njih navodi Sekulić–Majurec (2000), ističući da su publikacije u kojima se objavljuju rezultati istraživanja, „redovito nedostupne praktičarima, bilo zbog svoje stvarne nedostupnosti, bilo zbog nerazumljivosti jezika (...). Posljedica toga je potpuni nedostatak transmisije rezultata istraživanja odgojno-obrazovne prakse u samu praksu“ (Sekulić–Majurec, 2000: 296). Sve to ostavlja dojam, nastavlja spomenuta autorica, da se istraživanja objavljuju zbog samih istraživanja, a praksa se i dalje temelji na oskudnim informacijama stečenim tijekom stručnog osposobljavanja i intuiciji sudionika.

Istodobno, tumačenje pedagoških teorija i znanja kao nečeg statičnog, pažljivo definiranog i mjerljivog kao roba, protivi se uvjerenju mnogih autora (Jungck i Marshall, 1992; Barth, 2004 i dr.) koji naglašavaju da znanje predstavlja razvojnu, a ne statičnu kategoriju. Oni drže da znanje ne predstavlja kontingent apsolutnih, nepromjenjivih i nediskutabilnih istina, nego složeni sustav dinamičkih odnosa koji se stalno mijenja i nadograđuje (Barth, 2004). S tim se slaže i Riley (2003: 7) naglašavajući kako u postmodernističkoj perspektivi našeg vremena koja prihvaća nesigurnost, kompleksnost i višestrukost perspektiva, „ne postoje apsolutne i univerzalne istine ili razumijevanja“. Štoviše, „spoznaja je poprilično nesigurna avantura koja u sebi sadržava, i to trajno, rizik iluzije i zablude“ (Morin, 2002: 94). U tom smislu, ne postoje niti apsolutne, univerzalne, trajne ni općeprimjenjive teorije.

Tumačenje znanja kao subjektivne konstrukcije (Barth, 2004; Malaguzzi, 1998, i dr.), čije su ključne karakteristike privremenost, promjenjivost i razvojnost, zapravo karakterizira i „dobru“ (praktično primjenjivu) teoriju: ona je uvijek privremena, promjenjiva i razvojna, i stalno se revidira i nadograđuje s obzirom na nove uvide i razumijevanja osobe (ili grupe) koja je stvar. „Dobra“ teorija uvijek je podložna novim korekcijama i modifikacijama, u skladu s vremenom u kojemu egzistira. Jedna od najboljih ilustracija razvojno shvaćene odgojno-obrazovne teorije jest ona koja na kojoj se temelji praksa poznate i svjetski priznate *Reggio* koncepcije (Rinaldi, 2002). Njihova teorijska koncepcija, tj. kurikulum, kontinuirano se mijenja i razvija od trenutka kad je njezin utemeljitelj Loris Malaguzzi sa svojim suradnicima ustanovio osnovna načela koncepcije, tj. teorijska polazišta.

O važnosti kontinuiranog razvoja teorije te njezinoj interaktivnoj povezanosti s praksom reći ćemo nešto više. Naime, mnogo se puta pokazalo kako odgojno-obrazovnu praksu, koja je živa, tj. nepredvidiva, kompleksna i multidimenzionalna (Datnow, et al, 2002; Fullan, 2001; Prosser, 1999), ne može mijenjati nešto tako statično kao što je teorija sama po sebi. Upravo to i jest razlogom neuspjeha mnogih reformi temeljenih na ideji linearnog, mehaničkog i pravocrtnog prevođenja teorije (nove teorije, novog programa i sl.) u praksu. „Živu“ i kompleksnu odgojno-obrazovnu praksu ne može mijenjati čak niti jako „dobra teorija“.

Primjer za to mnogi su neuspješni pokušaji preslikavanja kvalitetne prakse određenih odgojno-obrazovnih ustanova u neke druge³. Takvi pokušaji redovito završavaju površnim, parcijalnim intervencijama u organizacijskim dimenzijama ustanove, bez stvarnog utjecaja na kvalitetu odgojno-obrazovne prakse u njoj. Naime, kako ističu mnogi autori (Hopkins, 2001; Lieberman i Miller, 2002; Stoll i Fink, 2000), promjena kurikula i odgojno-obrazovne prakse zahtijeva mijenjanje ne samo organizacijskih (strukturnih) dimenzija odgojno-obrazovne ustanove, nego i intervencije u najdubljim razinama njezine kulture, koja uključuje vrijednosti, stavove i načine razmišljanja učitelja. A na načine razmišljanja učitelja, tj. razinu njihova razumijevanja odgojno-obrazovne prakse, kako pokazuje literatura a i naša iskustva iz prakse, nije moguće utjecati rezultatima istraživanja (teorijom) do kojih nisu došli oni sami, nego netko „iznad“ njih.

Iz navedenih razloga, najveća zamjerka klasičnim istraživanjima odnosi se na problem oživotvorenja rezultata istraživanja, tj. prevođenja teorije u praksu. On se očituje kao nesklad „implicitnih“ i „eksplicitnih“ teorija učitelja, tj. njihovih „teorija o akciji“ i „teorija u akciji“ (Schon, 1990). Dok na deklarativnoj razini prihvaćaju zahtjeve koje pred njih stavlja određena nova teorija (ideja, koncepcija), učitelji nastavljaju s praksom koja tu teoriju slabo ili uopće ne

³ Mnogi su bezuspješno pokušavali preslikati poznatu *Reggio* koncepciju.

odražava. A dokle god postoji jaz između „službene“ teorije koju učitelji trebaju implementirati u praksu i njihove „osobne“ teorije koja stvarno upravlja njihovom odgojno-obrazovnom praksom, razvoj praktično upotrebljivih znanja učitelja, kao ni promjena njihove odgojno-obrazovne prakse, neće se dogoditi. Taj je jaz, objašnjava Hawley (2002), obično posljedica učiteljeva površnog razumijevanja „nove“ teorije, ili pak dobrog razumijevanja „nove“ teorije, ali neprepoznavanja teorije koja trenutno upravlja njegovom praksom. Naime, implicitne pedagogije (osobne, individualne interpretacije učitelja) snažnije utječu na kvalitetu njihove odgojno-obrazovne prakse nego bilo kakva službena teorija ili programski koncept. Taj ćemo problem ilustrirati parafrazirajući Morina (2002), koji tvrdi da za pojedinca nije toliko važno koje ideje on posjeduje, nego je važno koje ideje posjeduju njega. Na tragu toga, mogli bismo zaključiti: nije toliko važno koje učitelj teorije „posjeduje“ koliko je važno koje teorije „posjeduju“ njega, izravno se odražavajući na kvalitetu njegova rada.

2. Put razvoja autonomije, emancipacije i reflektivnog profesionalizma učitelja

Poticanje učitelja na otkrivanje i restrukturiranje svoje „teorije u akciji“ može voditi postupnom reduciranju jaza između načina na koji učitelji misle da u praksi rade i načina na koji stvarno rade. Implikacije takvog pristupa očituju se kao istodobno profesionalno učenje i ostvarivanje kvalitetnije odgojno-obrazovne prakse, a posljedično tome i stvaranje nove teorije. Naime, to je put stvaranja „uljuđenih teorija“, tj. „nove generacije otvorenih, racionalnih, kritičkih, reflektivnih, autokritičkih teorija, takvih koje su se u stanju samoreformirati“ (Morin, 2002: 39).

Ovakav istraživački pristup podudaran je tumačenju teorije (odgoja i obrazovanja) kao nečega što nije unaprijed određeno pa se kao takvo treba implementirati u praksu, nego iz prakse izranja, tj. u praksi se zajednički izgrađuje aktivnim angažmanom istraživača i praktičara. U tom se smislu kvaliteta odgojno-obrazovne prakse ne tumači u zadanim okvirima prethodno definirane teorije, nego se teorija izgrađuje na osnovi razumijevanja odgojno-obrazovnog procesa i zajedničkog konstruiranja spoznaja svih sudionika o tom procesu.

Iako tendencija povezivanja teorije i prakse, kako u svjetskim tako i u hrvatskim okvirima, u posljednje vrijeme sve više jača, sam put ulaska profesionalnih istraživača u odgojno-obrazovnu praksu, uz istodobnu pretvorbu učitelja-praktičara u istraživače, nije jednostavan i brz, nego prolazi višegodišnju genezu. Dokaz toga je i činjenica da je sintagmu „učitelj kao istraživač vlastite pedagoške prakse“ Lawrence Stenhouse (Elliott, 1998) počeo rabiti još šezdesetih godina prošlog stoljeća. On je prvi akcentirao potrebu uključivanja

praktičara u istraživanja i njihova osposobljavanja za zauzimanje istraživačkog, refleksivnog stava naspram svog pedagoškog rada s učenicima, te time utemeljio ideju istodobnog istraživanja odgojno-obrazovne prakse i stvaranja teorije odgoja i obrazovanja zasnovane na praksi. Iako je koncept „učitelja-istraživača vlastite prakse“ Stenhouse počeo promovirati prije skoro pola stoljeća, mnoge reforme poduzimane i više desetljeća kasnije, temeljene su na pokušajima linearnog, mehaničkog, birokratskog uvođenja inovacija „odozgo“ u praksu (više o tome Hopkins, 2002), iako nijedna od njih nije dovela do željenih rezultata. Paradigma mijenjanja odgojno-obrazovne prakse i kurikula, zamišljena kao tehnička realizacija „neprikosnovenih“ pedagoških istina, do kojih nisu došli učitelji sami nego netko „iznad“ njih, ima još jedan nedostatak. Naime, ona praktičarima oduzima mogućnost razvoja profesionalne autonomije (Datnow, et al, 2002; Fullan, 2001, i dr.), što smanjuje njihovu odgovornost za uspjeh promjene odgojno-obrazovne prakse i kurikula dovodeći u pitanje i njihovo autorstvo nad tim procesom. Umjesto toga, kako ističe Elliott (1998), proces mijenjanja odgojno-obrazovne prakse i kurikula, treba se temeljiti na razvoju refleksivnog profesionalizma učitelja, koji im omogućuje kontinuirano istraživanje i rekonstruiranje svog odgojno-obrazovnog pristupa, propitivanje svojih odnosa s učenicima i kolegama, usavršavajući i razvijajući istodobno i sebe i odgojnu praksu. Svaka nova akcija praktičara potaknuta je njegovim novim, boljim razumijevanjem prethodno poduzetih akcija, jer je „akcija bez razumijevanja slijepa, a teorija bez akcije besmislena“ (Koshy, 2005:9).

I mnogi drugi suvremeni znanstvenici (Datnow, et al, 2002; Hawley, 2002; Hopkins, 2001) najučinkovitijim pristupom unapređenja odgojno-obrazovne prakse i kurikula smatraju onaj koji uključuje aktivnu participaciju praktičara u procesu zajedničkog istraživanja. U tom se procesu, ističe Hopkins (2001) ali i brojni drugi autori, najviše potiče i cijeni samorefleksija i zajednička refleksija akcija koje poduzimaju sami praktičari, što za spomenutog autora predstavlja najvažniji, integralni i samopodupirući proces razvoja odgojno-obrazovne prakse (tzv. refleksivna praksa).

Upravo u tom kontekstu posebnu vrijednost imaju akcijska istraživanja. Riječ je o metodologiji istodobnog istraživanja i mijenjanja odgojno-obrazovne prakse, koja standardizirane, fragmentirane, mehaničke intervencije usmjerene „popravljanju“ prakse zamjenjuje razvojem istraživačkih i refleksivnih umijeća učitelja potrebnih za holistički pristup unapređenju odgojno-obrazovne prakse. Zapravo, ona su i zamišljena da premoste jaz između teorije i prakse, tj. „prevladaju uočeni trajni propust istraživanja da utječu na praksu ili da ju poboljšaju“ (Cohen 2007:227).

Akcijsko istraživanje je, tumače Carr i Kemmis (Carr i Kemmis, 1986), zapravo oblik samorefleksivnog istraživanja koje poduzimaju sudionici u socijalnim

situacijama da bi poboljšali racionalnost i opravdanost vlastite prakse, svog razumijevanja te prakse i situacija u kojima se ona odvija. Takav se pristup posve distancira od tradicionalnog shvaćanja da znanstvena spoznaja prethodi njezinoj praktičnoj primjeni, ili da je znanstveno-istraživačka djelatnost izdvojena (suprotstavljena) odgojno-obrazovnoj praksi. U akcijskim istraživanjima najprije se poduzimaju promjene, a onda se uči iz posljedica tih promjena. Istraživanja se izvode u realnoj situaciji, dakle u samoj odgojno-obrazovnoj ustanovi. Ovo svojstvo akcijskog istraživanja podudara se sa stavom niza autora (Edwards, 1998; Fullan, et al, 2006; Malaguzzi, 1998; Rinaldi, 2002) koji ističu da postoji samo jedno mjesto na kojem se može odvijati učinkovit profesionalni razvoj učitelja, a to je sama učionica (odgojno-obrazovna skupina). Oni ističu kako je svakodnevna odgojno-obrazovna praksa ključni element izgradnje profesionalnih znanja učitelja s obzirom na to da se znanja konstruiraju kroz konverzaciju učitelja, ostalih stručnih djelatnika škole i vanjskih eksperata. Pritom se uloga vanjskih eksperata sastoji u podršci razvoja istraživačkih i refleksivnih umijeća učitelja, kao alatki razvoja njihovih profesionalnih znanja i kompetencija, a time i odgojno-obrazovne prakse. Time se afirmira mišljenje da je „teorija je opravdana jedino ako se temelji na sa svakodnevnim problemima proizašlim iz odgojno-obrazovne prakse i vodi njihovu rješenju.“ (Malaguzzi, 1998:86). Naime, odgojno-obrazovna praksa ne postoji neovisno o konkretnim ljudima i njihovom djelovanju u konkretnoj situaciji, pa je se ne može ni spoznati, a kamoli mijenjati neovisno o sudionicima.

Akcijska istraživanja zapravo predstavljaju protutežu pristupu promjenama odgojno-obrazovne prakse koji škole tretiraju kao tvornice, „učenike kao sirovi materijal, učitelje kao zanatlije, kurikulum kao proizvodni proces a ravnatelje kao tvorničke rukovoditelje“ (Hopkins, 2002:32). Štoviše, kako ističe Stenhouse (Elliott, 1998), akcijska istraživanja vode emancipaciji te intelektualnoj, moralnoj i duhovnoj autonomiji učitelja. Pojam emancipacije praktičara podrazumijeva zajedničko, recipročno i komplementarno djelovanje istraživača i praktičara, u kojem se praktičara ne smatra predmetom, nego subjektom istraživanja te sustvarateljem novih znanja (teorija) i kvalitetnije odgojno-obrazovne prakse. Emancipacijska akcijska istraživanja principijelno ukidaju hijerarhiju i brišu razlike između istraživača i praktičara, naglašavajući i uvažavajući nedjeljivost tih dvaju, jednako vrijednih aspekta stvaranja znanja (praktičnih i teorijskih). U njima se radi „zajedno sa“ praktičarima, a ne „na“ njima ili „za“ njih (Koshy, 2005). To je istraživački pristup u kojem „profesionalni istraživač“ i „učitelj-praktičar“ jedno drugome pružaju ruku, udružuju svoje individualne potencijale i postaju „teorijski praktičari“ (Rinaldi, 2006), „refleksivni praktičari“ (Cohen, et al, 1996; Elliott, 1998; Šagud, 2006), ili „teoretičari u akciji“ (Fullan, et al, 2006).

Emancipacijska akcijska istraživanja imaju za cilj ne samo praktično poboljšanje prakse, tj. transformaciju unutar postojećih granica i uvjeta, nego

i „promjenu samog sustava ili onih uvjeta koji sprečavaju željena poboljšanja u sustavu tj. organizaciji“ (Cohen, 2007:232). Ona sudionicima omogućuju kretanje od neslobode i ograničenja k slobodi, autonomiji, jednakosti, suradnji i promicanju demokracije. Ona vode uspostavljanju samokritične zajednice ljudi koji surađuju nastojeći se osloboditi osobnih i institucionalnih ograničenja koja smanjuju njihovu mogućnost da žive legitime humane i demokratske vrijednosti.⁴

3. Prema kulturi zajedničkog učenja temeljenoj na suradničkim odnosima svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa

Krajnje konzekvence akcijskih istraživanja možemo sagledavati i mnogo šire od unapređenja odgojno-obrazovne prakse određene ustanove, tj. kao kreiranje „profesionalne zajednice učenja“ čiji se sudionici (iz različitih odgojno-obrazovnih ustanova) povezuju i jedni druge podupiru u kontinuiranom učenju i profesionalnom razvoju (Tabachnick i Zeichner, 2002). U praksi se pokazalo da takve zajednice kritičkih, samorefleksivnih aktera mogu mijenjati praksu na mnogo širem planu od individualnog, i postupno kreirati novu, humaniju, demokratskiju odgojno-obrazovnu politiku.

Proces osposobljavanja učitelja za pedagoška istraživanja kompleksan je i dugotrajan, ali je unatoč tome u našoj pedagoškoj praksi sve prisutniji. Sudjelovanje učitelja u akcijskim istraživanjima sadržava potencijal njihove pretvorbe u „teorijske praktičare“, zbog čega se sve veći broj odgojno-obrazovnih ustanova diljem Hrvatske opredjeljuje za ovakav oblik profesionalnog usavršavanja.

Prvo cjelovito akcijsko istraživanje u jednoj ustanovi ranog odgoja, koje je započelo devedesetih godina prošlog stoljeća (više o tome Miljak, 1996), s određenim prekidima traje sve do danas. U posljednjih desetak godina, akcijska se istraživanja provode i u drugim ustanovama ranog odgoja, u različitim gradovima Hrvatske (o nekima od njih objavljene su i cjelovite znanstvene studije, npr. Petrović–Sočo, 2007; Slunjski, 2011; Šagud, 2006; Vujičić, 2011 i dr.). Prema našem iskustvu, visoku kvalitetu odgojno-obrazovne prakse uspjele su izgraditi upravo one ustanove ranog odgoja koje su, tijekom višegodišnjih akcijskih istraživanja, osigurale „ozračje koje pogoduje trajnom učenju odraslih“ (Stoll i Fink, 2000:211), tj. razvile kulturu istraživanja i zajedničkog učenja kao podloge kontinuiranog profesionalnog usavršavanja učitelja temeljenog na razvoju njihove autonomije i emancipacije. Indikativno je da su se u hrvatskim okvirima akcijska istraživanja mnogo prije počela provoditi u ustanovama ranog

⁴ Ta se ograničenja mogu odnositi primjerice na različite rigidne, birokratske strukture koje sustavno inhibiraju proces razvoja prakse.

odgoja nego na drugim razinama odgojno-obrazovnog sustava.⁵ Jedan od razloga toga leži u činjenici da su se kvalitativna (akcijska) istraživanja, u odnosu na egzaktne, klasične, kvantitativne metodologijske pristupe, dugi niz godina smatrala „neozbiljnim“, tj. manje znanstvenim. „Razvoj naše metodologije pedagogije, nažalost, dugo nije slijedio svjetske trendove razvoja metodologije humanističkih znanosti. U našoj se pedagogiji dugo sa sumnjom gledalo na kvalitativnu, a prednost je davana kvantitativnoj metodologiji, čije je područje primjene u pedagogiji vrlo ograničeno“ (Sekulić–Majurec, 2000: 295).

Na sličan način, ali jednako tako nepravedno i neopravdano, i predškolska razina odgojno-obrazovnog sustava desetljećima se smatrala „drugorazrednom“ kategorijom, u odnosu na druge razine sustava. Možda je to jedna od „tajnih veza“ koje povezuju akcijska istraživanja i odgojno-obrazovnu praksu ustanova ranog odgoja. No, činjenica da se radi o ustanovama ranog odgoja, a ne primjerice o osnovnim ili srednjim školama, ne umanjuje njihov doprinos u stvaranju profesionalnih zajednica učenja koji promiču odgoj temeljen na humanim i demokratičnim vrijednostima. Štoviše, kako ističu Bowles i Gintis (Fullan, 2001), u demokratičnom društvu upravo prva iskustva učenika s odgojno-obrazovnom institucijom nikako ne bi smjela biti nedemokratična. Koncipiranje kurikula ranog odgoja temeljenog na humanim i demokratičnim vrijednostima, među ostalim, uključuje visoku razinu razumijevanja i uvažavanja djece i kompleksne dinamike njihovih aktivnosti. Takav kurikulum, koji se ponekad naziva i „kurikulumom odnosa“ (Ellis, 2004), iziskuje transformiranje svakog oblika izolacije učitelja u zajednicu koju karakterizira profesionalna povezanost, suradnja, zajedničko promišljanje odgojno-obrazovnog procesa i timski rad.

Snažan naglasak na kvalitetu odnosa i komunikacije svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa posebno je svojstven *Reggio* pristupu, koji predstavlja svojevrsan spoj konstruktivističkog i progresivnog obrazovanja. Pobornici *Reggio* koncepcije (Edwards et. al., 1998; Malaguzzi, 1998; Rinaldi, 2002) suradnju smatraju jednim od najvažnijih uporišta cjelokupne organizacije odgojno-obrazovnog procesa. Zapravo, oni suradnju shvaćaju kao središnje operativno načelo zajedničkog vođenja odgojno-obrazovnog procesa, pobliže je određujući kao takav „sustav socijalnih odnosa u kojemu djeca i odrasli, uključujući odgajatelje i roditelje, koordiniraju svoje aktivnosti i restrukturiraju svoja razmišljanja u recipročnom odnosu, jedni s drugima“ (Rankin, 1998: 72). To rezultira praksom kontinuiranog zajedničkog učenja svih subjekata odgojno-obrazovnog procesa, koja uključuje djecu i odrasle.

Zbog iznesenih, a i mnogih drugih, razloga akcijski se pristup smatra posebno primjerenim istraživanju i razvoju odgojno-obrazovne prakse i kurikula ranog odgoja. Naime, kurikulum ranog odgoja predstavlja zajedničku konstrukciju

⁵ Tek u posljednje vrijeme počinju se provoditi i u osnovnim školama.

konceptije ili teorije svih sudionika koji je u svakodnevним interakcijama stvaraju i razvijaju, sukladno svojim uvjetima, tj. svom okruženju (Miljak, 2007; Slunjski, 2011). On predstavlja koncepciju – teoriju koja se zajednički gradi na temelju zajedničkog učenja, tj. istraživanja i participacije svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa (Malaguzzi, 1998; Miljak, 2007; Rinaldi, 2002) i koja se u praksi kontinuirano provjerava, nadopunjuje i mijenja. U tom smislu, akcijsko istraživanje predstavlja ne samo najprimjereniji oblik (su)konstruiranja kurikula ranog odgoja i razvoja odgojno-obrazovne prakse, nego i vrlo učinkovit oblik kontinuiranog profesionalnog razvoja učitelja, usmjeren jačanju suradničkih modaliteta njihova odgojno-obrazovnog promišljanja i djelovanja.

4. Umjesto zaključka

Demokratske promjene društva, koje se u posljednjih petnaestak godina sve više ogledaju i kroz proces humaniziranja i demokratiziranja odgojno-obrazovnih ustanova u našoj zemlji, otvaraju posve nove perspektive provođenja akcijskih istraživanja. U praksi se pokazalo da istraživanja vode stvaranju zajednice kritičkih, samorefleksivnih aktera koji mogu mijenjati praksu na mnogo širem planu od individualnog, i postupno kreirati novu, humaniju i demokratičniju odgojno-obrazovnu politiku. Ona svim sudionicima omogućuju kretanje od neslobode i ograničenja k slobodi, autonomiji, jednakosti, suradnji i promicanju demokracije. Također, vode i uspostavljaju samokritične zajednice ljudi koji surađuju nastojeći se osloboditi osobnih i institucionalnih ograničenja koja smanjuju njihovu mogućnost da žive legitimne humane i demokratične vrijednosti. Zato krajnje konzekvence akcijskih istraživanja valja sagledavati i mnogo šire od unapređenja odgojno-obrazovne prakse određene ustanove, tj. kao kreiranje „profesionalne zajednice učenja“ čiji se sudionici povezuju i jedni druge podupiru u kontinuiranom učenju i profesionalnom razvoju temeljenom na jačanju njihove autonomije i emancipacije.

Literatura

1. Barth, B. M. (2004): *Razumjeti što djeca razumiju*. Zagreb: Profil International.
2. Carr, W., Kemmis, S. (1986): *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*. Lewes: Falmer.
3. Cohen. L., Manion, L., Morrison, K. (2007): *Metode istraživanja u obrazovanju*. Zagreb: Naklada Slap.
4. Datnow, A., Hubbard, L., Mehan, H. (2002): *Extending Educational Reform, From One School to Many*. London and New York: Routledge Falmer.

5. Edwards, C. P., Gandini, L., Forman, G. (eds.) (1998): *The Hundred Languages of Children – The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections*. London: Ablex Publishing Corporation.
6. Elliott, J. (1998): *The Curriculum Experiment – Meeting the Challenge of Social Change*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
7. Ellis, A. K. (2004): *Exemplars of Curriculum Theory*. Larchmont, New York: Eye On Education.
8. Fullan, M. (2001): *The New Meaning of Educational Change*. New York, London: Teachers College, Columbia University, Routledge Falmer.
9. Fullan, M., Hill, P, Crevola, C. (2006): *Breakthrough*. California: Thousand Oaks, London: Sage.
10. Hawley, W. D. (eds.) (2002): *The Keys to Effective Schools – Educational Reform as Continuous Improvement*. California: Corwin Press, Inc., Thousand Oaks.
11. Hopkins, D. (2001): *School Improvement for Real*. London, New York: Routledge / Falmer.
12. Hopkins, D. (2002): *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Berkshire: Open University Press.
13. Jungck, S., Marshall, D. (1992): „Curricular Perspectives on Great Debate“. U: Kessler, S. A., Swadener (eds.), *Reconceptualizing the Early Childhood Curriculum – Beginning the Dialogue*. New York, London, Teachers College, Columbia University, 93 – 102.
14. Koshy, V. (2005): *Action Research for Improving Practice*. London, Thousand Oaks: Paul Chapman Publishing.
15. Lieberman, A. & Miller, L. (2002): „Transforming Professional Development – Understanding and Organizing Learning Communities“. U: Hawley, W. D. (eds.), *The Keys to Effective Schools- Educational Reform as Continuous Improvement*. California, Corwin Press, Inc., Thousand Oaks, 74 – 85.
16. Malaguzzi, L. (1998): „History, Ideas, and Basic Philosophy – An Interview with Lella Gandini“. U: 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.
17. Miljak, A. (1996): *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja*. Velika Gorica: Persona.
18. Miljak, A. (2007): *Teorijski okvir sukonstrukcije kurikulumuma*. U: Previšić (ur.), *Kurikulum, Teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju, Školska knjiga, 177 – 215.
19. Morin, E. (2002): *Odgovori za budućnost*. Zagreb: Educa.
20. Petrović–Sočo, B. (2007): *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje – holistički pristup*. Zagreb: Mali profesor.

21. Pring, R. (2000): *Philosophy of Educational Research*. London, New York: Continuum.
22. Prosser, J. (eds.), (1999): *School Culture*. London: Paul Chapman Publishing.
23. Rankin, B. (1998): „Education as Collaboration – Learning from and Building on Dewey, Vygotski, and Piaget“. U: Edwards, C. P., Gandini, L., Forman, G. (eds.), *The Hundred Languages of Children- The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections*. London: Ablex Publishing Corporation, 70 – 83.
24. Riley, L. (2003): „The Child, the Context and Early Childhood Education“. U: Riley, L. (eds.), *Learning in the Early Years – a Guide for Teachers of Children 3 – 7*. London: Paul Chapman Publishing, 1 – 27.
25. Rinaldi, C. (2002): „Infant – Toddler Centers and Preschools as Places of Culture“. U: Giudici, C., Rinaldi, C. (eds.), *Making Learning Visible – Children as Individual and Group Learners. Reggio Children*, 38 – 46.
26. Rinaldi, C. (2006): *Dialogue with Reggio Emilia*. London, New York: Routledge.
27. Schon, D. (1990): *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey – Bass.
28. Sekulić-Majurec, A., (2000): *Kvantitativni i/ili kvalitativni pristup istraživanjima pedagoških fenomena – neke aktualne dvojbe*. Napredak, 141 (3), 289 – 300.
29. Senge, P. M., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R. B., Smith, B. J. (2002): *Peta disciplina u praksi – strategije i alati za gradnju učeće organizacije*. Zagreb: Mozaik knjiga.
30. Slunjski, E. (2011): *Kurikulum ranog odgoja – istraživanje i konstrukcija*. Zagreb: Školska knjiga.
31. Stoll, L i Fink, D. (2000): *Mijenjajmo naše škole – Kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu naših škola*. Zagreb: Educa.
32. Šagud, M. (2006): *Odgajatelj kao reflektivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola u Petrinji.
33. Tabachnick, R., Zeichner, R. (2002): „Reflections on reflective teaching“. In: Pollard, A. (ed.), *Readings for Reflective Teaching*. London, New York: Continuum, 13 – 16.
34. Vujičić, L. (2011): *Istraživanje kulture odgojno-obrazovne ustanove*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Zagreb: Mali profesor.

Edita Slunjski***Helena Burić****

ACTION RESEARCH AND DEVELOPMENT OF A NEW CULTURE OF RELATIONS BASED ON AUTONOMY AND EMANCIPATION OF TEACHERS

Summary: *The study addresses different disadvantages of classic researches in upbringing and education, which are based on the positivist and post-positivist paradigm. Such deficiencies among others include their fragmented and decontextualized nature, irrelevancy of research results in professional live of practitioners, etc. The most important objection to classic researches is the problem of transfer of such research results into practice, which is manifested as a discrepancy between the "implicit" and "explicit" theories of teachers, or as a gap between the things they are declaratively committed to and the modes they actually apply in practice.*

On the other hand, the emancipative pedagogical researches, based on a constructivist and interpretative paradigm, are oriented to simultaneous improvement of educational practice and creation of new pedagogical theories. Such a research approach corresponds to the interpretation of the theory of education, as something which emerges from practice, or is being created in practice by active engagement of the participants (researchers and practitioners), based on the understanding of the educational process and joint construction of ideas on that process. In this respect, action researches are taken, which are directed to development of research and reflexive skills of teachers, to creation of their professional autonomy and emancipation. They also contribute to a development of a new culture of relations, where every form of isolation of teachers is replaced by community characterized by their professional connection, cooperation, joint consideration of the educational process and team work.

Keywords: *action researches, professional autonomy and emancipation of practitioners, reflexive skills of teachers.*

* izv. prof. dr. sc. Edita Slunjski
Filozofski fakultet
Sveučilišta u Zagrebu
eslunjsk@ffzg.hr

**Helena Burić, prof.
studentica doktorskog
studija pedagogije na
Filozofskom fakultetu
Sveučilišta u Zagrebu
helena@korakpokorak.hr

* Edita Slunjski, PhD
Faculty of philosophy,
University of Zagreb
eslunjsk@ffzg.hr
**Helena Burić, prof.
a doctorand of Pedagogy
at Faculty of philosophy,
University of Zagreb
helena@korakpokorak.hr