



“Izvan okvira”

teorijsko promišljanje o promjeni

1

1.1. Promjena kao ultimativni imperativ 21. stoljeća

Promjena je sastavni dio svakodnevnog života čovjeka, kao i zajednice u kojoj živi. Obrazovanje služi osposobljavanju djece za život u stalno mijenjajućoj zajednici, stoga i samo treba biti dinamično i u procesu stalne promjene. Zadatak odgojno-obrazovne ustanove je da potakne proces osposobljavanja djece ne samo za uspješno snalaženje u sadašnjosti, nego i za snalaženje u složenoj i nepredvidivoj budućnosti. Djeca bi se tijekom institucijskog odgoja i obrazovanja trebala pripremati upravo za stalnu promjenu, za snalaženje s nesigurnošću i nepredvidivošću suvremenog života, tj. za višedimenzionalnost i kompleksnost stvarnosti u kojoj žive.

Razvoj novih znanja i novih sustava vrijednosti i uvjerenja, odgojno-obrazovni sustav obvezuje na uvođenje inovacija, a odgojno-obrazovne ustanove na razvoj novih pristupa, novih procesa i nove prakse. U tom smislu, **promjena** podrazumijeva jednu ili više inovacija koje se uvode u odgojno-obrazovne ustanove kako bi osvremenile svoju praksu tj. unaprijedile kvalitetu odgoja i učenja djece. Iako se to na prvi pogled čini jednostavnim, riječ je o izuzetno složenim, više-slojnim i višedimenzionalnim procesima koji su sve prije nego lako ostvarivi. U nastavku ovog rada pokušat ćemo opisati dio te složenosti i razloge zbog kojih ju je važno razumjeti.

1.1.1. Promjena u obrazovanju i srodní pojmoví

Rasprave o promjeni obrazovanja, tj. promjenama unutar odgojno-obrazovnog sustava i odgojno-obrazovnih ustanova postoje takoreći otkako postoji i organizirano tj. institucionalno obrazovanje. Te se promjene mogu odnositi na veće ili manje (reformske) zahvate i posve različito tumačiti s obzirom na određeni povijesni i društveni kontekst u kojemu se poduzimaju. Da bi se mogla razviti teorija promjena, potrebno je razumjeti procese društvenih kretanja i promjenjive okolnosti školovanja (Goodson, 2014). Naime, nacionalni obrazovni sustavi su

refraktori svjetske snage promjene koja, u određenoj zemlji, potpada pod utjecaj različitih političkih elita i snažnih interesnih skupina.

Perspektiva promjene je u velikoj mjeri određena i lokalnim kontekstom u kojem ustanova djeluje, što ima snažan utjecaj na razvoj prakse u njoj. U Republici Hrvatskoj u tom smislu postoje velike razlike, pa bi bilo teško govoriti o “jedinstvenoj kulturi školovanja” na razini zemlje, na način kako je moguće govoriti primjerice u Finskoj (Sahlberg, 2012). Jer, “jedinstvenu kulturu školovanja” u Finskoj ponajprije obilježavaju jedinstveni stručni uvjeti za učitelje te jedinstvena očekivanja u sveukupnog pedagoškog okruženja na razini cijele zemlje, neovisno o lokalnim posebnostima. Nepostojanje prepoznatljive i jasne “kulture školovanja” u Republici Hrvatskoj, reprezentima lokalnih prosvjetnih vlasti tj. tijelima lokalnih uprava nerijetko ostavlja prostor da poduzimaju različite, za razvoj prakse nepovoljne akcije, koje dovode do perioda stagnacije razvoja prakse vrtića u pojedinim dijelovima zemlje.

U posljednja dva ili tri desetljeća se uz promjenu spominju i mnogi drugi pojmovi i sintagme poput *inovacija u odgoju u obrazovanju* (Elliott, 1998), *obrazovnih inovacija* (Hopkins, 2001), *mijenjanja kurikuluma* (Marsh, 1994), *promjena kurikuluma, metoda poučavanja i postupaka procjenjivanja postignuća učenika* (Hopkins, 2001), *obrazovnih promjena* (Fullan, 1993, 1999; Skilbeck, 2005), *razvoja škole* (Meyer, 2002), *poboljšanja (unapređenja) kvalitete škole* (Stoll i Fink, 2000; Hopkins, 2001; Stoll, 1999), *implementacije* (Datnow i dr., 2002; Hopkins, 2001; Hammersley, 2002), *diseminacije* (Hammersley, 2002), *reforme* (Fullan, 1993, 1999; Bascia i Hargreaves, 2000; Hopkins, 2001; Oakes i dr., 2000; Murphy i Alexander, 2002), *reforme obrazovanja* (Mijatović, 1999), *reforme škole* (Kinsler i Gamble, 2001), *reforme kurikuluma* (Marsh, 1994; Gudjons, 1994), *zajedničke adaptacije teorije i prakse, su-konstrukcije, modela Scaling up* (Datnow i dr., 2002) i slično. House i Mcquillan (2005) raspravljaju o tri perspektive reforme (to tehničkoj, političkoj i kulturnoj), Holmes (2005) opisuje promjenu kao *pokret poboljšanja* i sl.

Inovacije u odgoju i obrazovanju su, prema pedagoškom pojmovniku (Mijatović, 1999, str. 646), “vidljiva poboljšanja različitih vrsta i opsegova koja se odnose na promjene jednog ili više elemenata u procesu ili sustavu odgoja i obrazovanja; njima se ne mijenja čitav sustav, nego one unose u njega novine na planski i empirijski kontrolirani način (planirane inovacije) ili spontano (spontane inovacije)”.

Elliott se (1998) također koristi terminom inovacija (obrazovna inovacija), no posebno naglašava da pod tim ne misli na birokratsko uvođenje inovacija, jer, među ostalim, birokratsko uvođenje inovacija vodi izbjegavanju konflikata umjesto da pomaže suočavanju s konfliktima. Prave inovacije, nastavlja Elliott, nužno generiraju konflikte jer dovode u pitanje temeljne vrijednosti ljudi. On tvrdi da prave obrazovne inovacije predstavljaju svojevrstan kontroverzni eksperiment koji mora biti otvoren za stalno propitivanje kroz otvorenu diskusiju i raspravu uključenih, što nužno uključuje istraživanje konteksta u kojem se događa.

Očito je kako se prethodna dva određenja inovacija uvelike razlikuju: ne samo po različitom obimu očekivanog utjecaja inovacija na odgojno-obrazovnu praksu (namjera: mijenjanje sustava ili samo određenog dijela sustava), nego i po različitom shvaćanju mogućnosti planiranja i upravljanja procesom uvođenja promjena (inovacija). Dok Mijatović (1999) naglašava atribute "plansko i kontrolirano", Elliott (1998) akcentira konfliktnu, nepredvidivu i eksperimentalnu prirodu promjena, što implicira i drukčiji (istraživački) pristup upravljanja tim procesom.

Marsh (1994, str. 157) se koristi pojmom *mijenjanje kurikuluma*, s kojim povezuje pojmove poput "novina", "razvoj" i slično. Spomenuti autor promjene određuje kao "svjesne, namjerne i zajedničke napore da se poboljša rad sustava (...) primjenom valjanih znanja" (isto, 1994). Naglašavanje potrebe mijenjanja sustava (a ne uvođenja pojedinih inovacija u njega), tj. orientacija na "mijenjanje škole, a ne promjenu u školi" (isto, 1994, str. 167), među ostalim upućuje na složenost i dugotrajnost tog procesa, čiji je ishod neizvjestan. Upravljanje procesom promjena škole shvaćene kao sustav mnogo je zahtjevnije i složenije od upravljanja procesom uvođenja parcijalnih inovacija u postojeću odgojno-obrazovnu praksu. Nарavno, ta dva pristupa promjenama vode i potpuno različitim učincima u praksi.

Prethodno izneseno određenje mijenjanja kurikuluma na neki se način preklapa s onim što Stoll i Fink (2000) nazivaju procesom *poboljšanja (unapređenja) kvalitete škole*. Poboljšanje kvalitete škole je prema spomenutim autorima: "Sustavna i trajna djelatnost kojoj je cilj promjena uvjeta učenja i drugih internih uvjeta u jednoj ili više škola, a krajnji joj je cilj djelotvornije postizanje obrazovnih ciljeva (...) tj. pojačanje napretka, uspješnosti i razvoja učenika" (isto, 2000, str. 69–71). Isti autori dodaju kako uspješno poboljšanje kvalitete škola, među ostalim, ovisi o razumijevanju promjena na razini prakse, što znači da je proces poboljšanja jedinstven za svaku školu (čak i za svakog učitelja), tj. nema jedin-

stvenog i univerzalnog recepta postizanja kvalitete. Upravo iz tog razloga, tvrde Stoll i Fink, procesu promjene svaka škola pristupa drukčije, jer, "inovacije se – a tako i treba biti – modificiraju u skladu s kontekstom škola" (isto, 2000, str. 73).

Posljednja tvrdnja uvelike određuje pristup upravljanja promjenama, koji prije svega treba biti usmjeren na razumijevanje i modificiranje (unapređenje) konteksta određene škole. S obzirom na autentičnost, jedinstvenost i neponovljivost konteksta svake škole, lako je zaključiti kako pristup ostvarivanja ovako shvaćenih promjena u svakoj školi treba biti unikatan, tj. autentičan i jedinstven.

Fullan (1993, 1999) koristi se terminom *obrazovne promjene*, naglašavajući kako je njihov prioritetni smisao pozitivno utjecati na učenje učenika. No, ističe spomenuti autor, to nije moguće postići tako da učitelji samo prihvate nove materijale za poučavanje, nego istodobno i sami moraju razvijati nova znanja, modificirati svoj stil poučavanja, ali i svoja uvjerenja i vrijednosti. Prema tome, pristup ostvarivanju promjena trebao bi biti usmjeren na kontinuirani profesionalni razvoj i učenje učitelja, koji će im omogućiti propitivanje i mijenjanje vlastitih uvjerenja i stavova. Ono što Fullan (1999) posebno ističe, jest da nikad ne može postojati završena, definitivna teorija obrazovnih promjena – ona se i sama stalno izgrađuje i mijenja.

U literaturi se također često pojavljuju (ponegdje preklapaju ili pak posve različito određuju) pojmovi inovacija, implementacija te različite sintagme koje sadržavaju riječ reforma.

Implementacija, za Hammersleyja (2002), predstavlja pokušaj apliciranja rezultata znanstvenih istraživanja u praksi. Implementacija bi, metaforički rečeno, predstavljala paradigmu promjena u kojoj "znanstvena istraživanja proizvedu sjeme koje se treba posijati u praksi" (isto, 2002, str. 71). Na sličan način, isti autor određuje i *diseminaciju*, u kojoj se sve ono do čega istraživanja dođu, automatski smatra spremnim za praktičnu upotrebu.

Datnow i dr. (2002, str. 3) ističu kako se pod implementacijom mogu podrazumijevati posve različiti pojmovi: aplikacija zadalog programa s jedne strane, ali i akt činjenja reforme (ili komponenata reforme), s druge. Tako implementacija može značiti poučavanje propisanog kurikuluma, a može značiti i susrete na kojima se radi na zajedničkom stvaranju vizije, tj. zajedničkom stvaranju kvalitetnije odgojne prakse i kurikuluma koji se na tim osnovama razvija. Pristup za

koji se zalažu spomenuti autori, na neki način predstavlja prekretnicu od tumačenja reforme kao uvodenja stroga određenog, propisanog kurikuluma u školu, ka pozivu školama da same upravljaju vlastitim procesom promjena (odgojne prakse i kurikulum) koji u svakoj školi ima istraživački karakter. Ne treba ni isticati kako navedena različitost u tumačenju ovih pojmoveva (implementacija, reforma), implicira posve drukčije pristupe njihovu ostvarivanju, kao i različite pristupe upravljanja tim procesima.

Kinsler i Gamble (2001) procese promjena unutar odgojno-obrazovne ustanove nazivaju *reformom* i dijele ih u četiri osnovne kategorije. Reforme, prema navedenim autorima, mogu biti usmjereni na mijenjanje organizacije škole, zatim na mijenjanje pedagogije, na mijenjanje sposobnosti i vrijednosti osoblja škole, dok četvrta skupina reformi obuhvaća sve ostale kategorije. Fullan (2003, str. 1) reformu definira kao "mijenjanje konteksta škole na bolje". On tvrdi da je mijenjanje konteksta škole preduvjet mijenjanja ponašanja učitelja i nastavlja: "Želimo li mijenjati uvjerenja i ponašanja ljudi, trebamo kreirati zajednicu u kojoj će se nova uvjerenja prakticirati, izražavati i njegovati". Fullan u tom procesu posebno naglašava ulogu voditelja (on može i ne mora biti ravnatelj škole), koji treba predstavljati "odskočnu dasku" kreiranja takvog konteksta.

Murphy i Alexander (2002) također se koriste pojmom reforma, ističući da su različiti pristupi reformi rezultat konceptualizacije različitih pogleda na učitelje, koje se može smatrati prenositeljima i tehničarima, kao što ih se može smatrati i ravnopravnim participantima, bolje rečeno sukreatorima procesa promjena. Ovaj problem neki autori, npr. Kinsler i Gamble (2001) povezuju s pojmovima *promjena odozgo* (engl. *Top down*) i *promjena odozdo* (engl. *Bottom up*). Dok se *Top down*-pristup odnosi na uvođenje reforme (pod čime se podrazumijeva praktično ostvarenje programa donesenog ili propisanog od viših struktura), *Bottom up* predstavlja pristup reformi koja se inicira iz same odgojne prakse, kao pokušaj praktičara da rješavaju probleme u odgojnoj praksi koje su uspjeli identificirati.

Različite teorije o mogućnostima promjena odgojno-obrazovne prakse i/ili kurikuluma iziskuju posve različite pristupe upravljanja tim procesima. Iz tog razloga, učinkovit pristup upravljanju promjenom nije moguće jednoznačno odrediti, jer su ti pristupi multidimenzionalni, višeslojni i višeznačni, kakva su i određenja samog pojma promjena. Shvaća li se proces promjena kao jednostavan, racionalan, univerzalan i predvidiv, pristup upravljanja njime iziskuje samo određenu kvotu tehničkih uputa i upravljačkih vještina rukovoditelja.

Različito od toga, pristup promjenama koji može voditi uspostavljanju kontinuiranog razvoja škole, trebao bi imati uporište u ideji da se promjena ne može precizno planirati (Fullan, 1993; Bascia i Hargreaves, 2000), da je ona proces, a ne događaj (Fullan, 1993, 1999; Lieberman i Miller, 2002) da uključuje zajedničku adaptaciju teorije i prakse (Oakes i dr., 2000; Datnow i dr., 2002), da je taj proces neracionalan i nelinearan (Fullan, 1999; Bascia i Hargreaves, 2000), te da se s događajima u praksi ne može izravno upravljati (Fullan, 1993, 1999; Elmore, 2002; Hopkins, 2001), a sama promjena ovisi o jedinstvenoj kulturi svake ustanove (Prosser, 1999; Hargreaves, 1999; Kinsler i Gamble, 2001; Leithwood, 2002).

U tom kontekstu, potrebno je povezivati ranije navedene strategije (*Top down*, tj. odozgo, i *Bottom up*, tj. odozdo) i zbog ograničenosti svake od njih zasebno, koristiti se sofisticiranom kombinacijom obje (Fullan, 1993). Na tragu spomenute ideje, Datnow i dr. (2002) promjenu (reformu) tumače kao *zajedničku adaptaciju*, čime naglašavaju dinamičku međuovisnost koncepta (programa) i konteksta (škole). Ključna uporišta ovako shvaćene promjene su pregovaranje, fleksibilnost i međusobno prilagođavanje svih sudionika tog procesa.

1.1.2. Promjena u organizaciji – snalaženje "na rubu kaosa"

U vrijeme promjene, kako se često naziva doba u kojem živimo, nijedna organizacija ne može računati na stabilnost na način na koji je ranije mogla. Iako su neizbjježne, promjene se u organizaciji ne prihvataju uvijek lako jer ugrožavaju postojeće navike njezinih djelatnika, unose nesigurnost u pogledu njihovih kompetencija, moći i statusa, a često izazivaju strah od nepoznatog koji se javlja kao posljedica nerazumijevanja promjena. Istodobno, na organizacijskoj razini je otpor prema promjenama često rezultat strukturalne i grupne inercije kao i tendencije da se stvari rade kao i prije.

Svaka se organizacija, neovisno o području njezina djelovanja, mora kontinuirano mijenjati, a ponekad i vrlo radikalno. Za suvremenu organizaciju, ideja "stajanja na mjestu" i zadržavanja načina na koji je postojala i djelovala prije deset, dvadeset ili više godina, postaje posve zastarjeli i neodrživi koncept već u sadašnjosti, a osobito u u bližoj ili daljoj budućnosti. U tom smislu, **promjena je sve**

manje stvar slobodnog izbora, a sve više ultimativni imperativ opstanka organizacije, a osobito one koja se bavi područjem odgoja i obrazovanja.

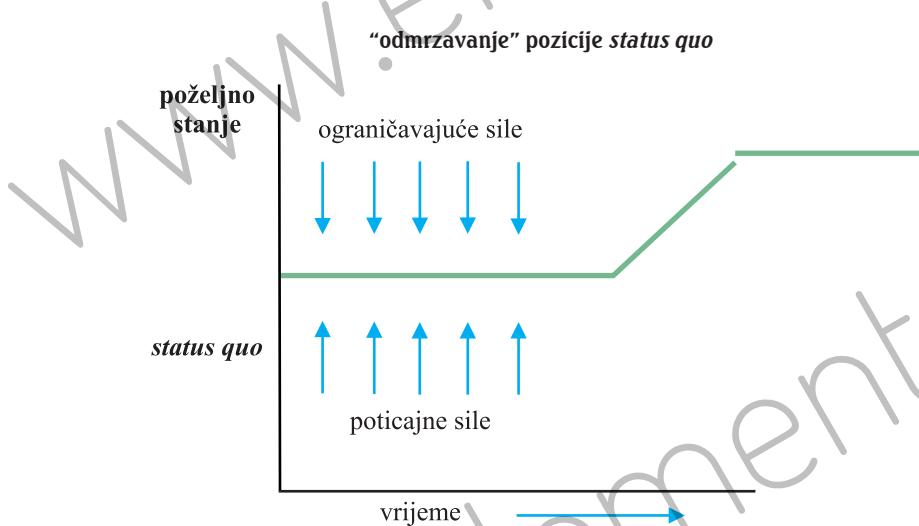
Mnoge se promjene događaju slučajno pa organizacije na njih odgovaraju spontanim odgovorima i jednostavnom prilagodbom. No, promjena može biti i namjerni i planirani cilj za čije je ostvarenje potrebno poduzeti niz promišljenih i jasnoj svrsi orijentiranih aktivnosti. Ciljevi planirane promjene u suvremenoj organizaciji se mogu odrediti kao poboljšanje njezinih sposobnosti da se prilagođava promjenama u svojoj okolini te da u tom smislu potiče promjenu ponašanja zaposlenika.

U odgojno-obrazovnoj ustanovi, promjena se odnosi na činjenje uobičajenih poslova na drukčiji način, koji vodi podizanju kvalitete odgoja i učenja djece tj. inoviranje prakse ustanove. **Sve inovacije podrazumijevaju promjenu, ali sve promjene ne vode nužno do poboljšanja odgojno-obrazovne prakse.** Inovativne organizacije imaju tendenciju da, na određen način, imaju slične kulture. Naime, one potiču djelatnike na istraživanje i povezano s tim, na preuzimanje rizika. U tom smislu, djelatnicima dopuštaju i pogreške kao sastavnice njihova učenja. Kulture u kojima se moguće pogreške oštro sankcioniraju uglavnom riskiraju mogućnost unapređenja zbog straha ljudi od neuspjeha ili sankcija. Vodstvo inovativne organizacije treba biti svjesno činjenice da su pogreške mogući nusproizvod "putovanja u nepoznato", a istraživanje i razvoj prakse to svakako jest.

No, netko u organizaciji treba biti odgovoran za poticanje promjena i upravljanje tim procesima. Važno je da je to osoba koja "vidi" budućnost organizacije te je u stanju motivirati ostale na provođenje te vizije. Literatura, a i praksa, pokazuju kako poticaj za promjene organizacije uglavnom dolazi od osoba izvana ili pak zapošljavanjem novih ljudi, koji su se imali manje prilike naviknuti na *status quo* u organizaciji. Isto tako, promjena može biti potaknuta uklanjanjem vodećih ljudi organizacije iz glavne strukture moći. Osobe koje su provele veliki dio svoje karijere u organizaciji i u njoj postigle viši položaj u hijerarhiji, često predstavljaju prepreke za promjenu jer ona može predstavljati prijetnju za njihov status i položaj. Ako oni i potaknu promjene, uglavnom je riječ o inkrementalnim, a mnogo rjeđe radikalnim promjenama. Naravno, uvjek postoje izuzetci.

Promjena, prema mišljenju Lewina (Robins i dr., 2007), zapravo predstavlja prekid u stanju ravnoteže organizacije, koja pod utjecajem različitih čimbenika pomiče organizaciju iz njene trenutačne pozicije, ili tzv. stanja ravnoteže (*status-*

sa quo) u željeno stanje tj. novu ravnotežu. U procesu promjene postoje ***poticajne sile*** koje potiču na promjenu unutar organizacije i ***ograničavajuće sile*** koje djeluju kao barijere promjeni. Kad su sile u određenoj ravnoteži, organizacija je u stanju inercije i ne mijenja se. Kako bi se organizacija potakla na promjenu, potrebno je pronaći način na koji je moguće pojačati sile koje potiču promjenu razvoja ili smanjiti otpor na promjene. Odmicanje od ravnoteže (tj. pozicije *status quo*) u praksi znači otkrivanje načina na koje se mogu nadvladati različiti individualni otpori i grupni konformizam. To se odnosi na smanjivanje djelovanja sila koje zadržavaju ponašanje na postojećoj razini, te istodobno, pružanje mogućnosti skeptičnim i zabrinutim djelatnicima da postanu svjesni potrebe za promjenom. Organizacije koje su već u startu uspješnije od drugih, lakše će neutralizirati ograničavajuće sile jer ljudi lakše prihvataju samu ideju promjene. Tako ono što je u startu napredno, to s vremenom napreduje još više (Senge i dr., 2007).



Robins i dr., 2007

Proces razvoja organizacije nije moguće doslovno planirati niti je njime moguće izravno upravljati nego je, u tom smislu, potrebno razvijati kapacitet ljudi za ***snaalaženje "na rubu kaosa"*** (Senge, 2003). U tom smislu, ističe Miles (2005), važno je imati na umu da je primjereni stil planiranja promjene *evolucijski*, a ne *arhitektonski* jer nije riječ o izvršavanju unaprijed zadanog i fiksiranog modela, nego o razvojnom planiranju u čijoj je osnovi zajednička vizija djelatnika. Put napuštanja stare prakse u korist izgradnje nove i kvalitetnije sastoji se od nekoliko

razina, od kojih je svaka na svoj način bitna. Dok su osjećaj izgubljenosti, nesigurnosti i straha ljudi te odsustvo učenja na razini ustanove obilježja "stare" prakse, opredjeljenje, kultura kontinuiranog učenja te uspostavljanje stabilnosti tj. koherentnosti sustava opisuju onu "novu". U tom je procesu važno osiguravati resurse nužne za ostvarivanje promjene, osigurati priliku izgradnje zajedničke vizije djelatnika te ih osnaživati na preuzimanje inicijative, nuditi im odgovarajuću asistenciju te ih usmjeravati k prepoznavanju i rješavanju problema.

Ovdje nije nevažno spomenuti činjenicu da i samo upravljanje procesom promjene može biti postavljeno na pravim i krivim temeljima od kojih neki vode profesionalizaciju, a drugi deprofesionalizaciju uloga sudionika procesa promjene. U tom kontekstu, Fullan (2014) raspravlja o "pogrešnim" i "ispravnim" politikama i strategijama vođenja ustanove na putu njezina razvoja, koje ne samo da određuju perspektivu promjene nego utječu i na to hoće ona u nekoj ustanovi uopće započeti.

1.1.3. Promjena odgojno-obrazovne prakse kao kompleksan, kontekstualno uvjetovan fenomen

Čak i kad se suvremene pedagoške ideje djelatnicima odgojno-obrazovne ustanove čine prihvatljivima ili je donesen reformski dokument koji se na inovativnim idejama temelji, pitanje oživotvorenja promjene u ustanovi, u smislu razvoja njezine pedagoške prakse, za sobom povlači mnogo ozbiljnije i zahtjevnije promišljanje od deklarativnog prihvaćanja promoviranih ideja samih po sebi. To potvrđuju brojna svjetska i domaća istraživanja i iskustva, pokazujući kako nerazlikovanje poželjnih ishoda promjena prakse u odgojno-obrazovnoj ustanovi (što treba postići) sa samim procesom promjene (kako to postići), u pravilu dovodi do neuspjeha u mijenjanju kvalitete odgojno-obrazovne prakse i kurikuluma.

Brojni autori ističu kako se mijenjanje odgojno-obrazovne prakse i kurikuluma ne može postići mehanički, niti se te procese može striktno planirati ili kontrolirati, kao što se njima ne može ni direktno upravljati (Prosser, 1999; Stol i Fink, 2000; Fink, 2000; Hopkins, 2001; Datnow i dr., 2002). Naime, kako ističe Hargreaves (2005, str. 5), promjena odgojno-obrazovne prakse predstavlja "kompleksan, paradoksalan kaotičan fenomen" (...) u kojem "inicijativa i kreativnost sudionika zasjenjuju administrativnu koordinaciju i kontrolu". Zato su nam, isti-

če Previšić (2007, str. 34) "...umjesto *ad hoc* aranžmana s pozicija vlasti, potrebne znanstveno utemeljene i sustavno konstruirane kurikularne procedure".

Sedamdesetih godina prošlog stoljeća u SAD-u, na odgojno-obrazovne ustanove vršio se veliki pritisak u smislu humaniziranja ozračja u njima te promjene kurikuluma kako bi ga se učinilo relevantnijim za učenike. Unatoč tome, odgojno-obrazovna praksa mijenjala se vrlo sporo s mnogo manje stvarnih, kvalitativnih promjena, nego je bilo očekivano. S obzirom na to, praktičare se naveliko okrivljavalо zbog neuspjehа te im se zamjeralo što inovativne ideje transformiraju tj. prilagođavaju kontekstu svoje škole tj. učionice. Za državu je bilo najvažnije pitanje dovodi li novi reformski dokument, kao sastavni dio velike socijalne reforme u SAD-u, ("Great Society's"), do razlika u kvaliteti školovanja². Unatoč tome, velika obećanja o inovacijama u odgojno-obrazovnim ustanovama završila su samo sitnim promjenama, što se smatralo neuspjehom. To je dovelo do različitih dvojbi te otvorilo prostor za istraživanja o različitim aspektima promjena. Neke od tih pitanja bila su:

- Stvaraju li se inovacije bez autentičnog razumijevanja škole i onoga što je u praksi moguće ostvariti?
- Rukovode li se škole i njihovi ravnatelji samo novcem, ne želeći ozbiljnu promjenu?
- Postoji li manjak razumijevanja učitelja, ravnatelja i škola o njihovim ulogama u procesu promjene?

Ona su predstavljala plodno tlo za proučavanje inovacija u području kurikuluma, pedagogije i odgojno-obrazovnih ustanova. Različita istraživanja poduzeta u to vrijeme uglavnom su se usmjerila na povezanost inovativnih ideja i različitih organizacijskih procesa koji predstavljaju barijere ili pak pružaju podršku uvođenju tih inovacija.

Veliko istraživanje usmjerno razumijevanju inovacija u školama poduzeto 1987. godine (*Rand Change Agent Study*, prema Fullan, 2005), obuhvaća period implementacije od kasnih 60-ih do ranih 70-ih godina, ukazuje na mnoge pro-

² "Great Society's" je skup programa u SAD-u donesenih 1964–65. godine, za vrijeme demokratskog predsjednika Lyndona B. Johnsona. Glavni im je cilj bio uklanjanje siromaštva i rasne nepravde. Zahvaćao je područje obrazovanja, zdravstvene skrbi, urbanih problema, ruralnog siromaštva i sl.

bleme. Načini na koje su se nove ideje implementirale, kao i razlozi zbog kojih se to činilo, pretvoreni su u osnovne "ključeve" razumijevanja problema s kojima se suočava obrazovna politika u svezi promjena u školama. Iz tog se istraživanja razvilo posve novo shvaćanje implementacije kako iz perspektive kreatora državne obrazovne politike tako i iz perspektive lokalnih sredina i zajednica. Tom, kao i nekim drugim studijama (Bentzen, 1974; Goodlad, 1975; prema Lieberman, 2005) ustanovljeno je da je proces promjene jedan dugotrajni proces koji nužno uključuje razumijevanje problema koji se tiču politike, ali i lokalne kulture, te individualnih škola i samih učitelja. No, osnovni je zaključak da su učitelji i ravnatelji *promijenili svoju praksu ovisno o kontekstualnim čimbenicima u kojima škola tj. oni sami djeluju*. Te su studije osigurale važne podatke, informacije i interpretacije nužne za razvoj razumijevanja procesa promjene.

Paralelno s ovim istraživanjima poduzimana su i neka druga istraživanja koja su dala različite teorijske deskripcije, ali ne i generalne odgovore na probleme same promjene, kako u školi tako niti unutar svake učionice. Naime, za razvoj modela diseminacije (RD & D) trebalo je proći nekoliko desetljeća, a i on sam je doživio različite kritike. Primjerice, Huberman (prema Lieberman, 2005), ga je oštro kritizirao nazivajući ga "pretjerano racionalnim i tehnokratskim" tj. neosjetljivim na jedinstvene značajke kulture svake škole.

Sve je to istraživanja usmjerilo organizacijskim promjenama, međugrupnim odnosima, organizacijskom razvoju kao i drugim područjima promjene, koja su potakla razvoj novih istraživanja. Ona su pozornost preusmjerila na školu kao organizaciju te na same učitelje koji ulažu napore u odredene inovativne aktivnosti namijenjene ostvarivanju promjene u školi. Sve u svemu, mnogo se puta pokazalo da se promjene unutar odgojno-obrazovnih ustanova ne postižu lako niti brzo, a u mnogima od njih ne uspijevaju uopće. Taj je problem možda najbolje opisao jedan od polaznika seminara kojima se učitelje pokušalo osposobiti za implementaciju novih ideja u praksi. On je rekao da je najveći problem u tome što ne razumijemo da ne znamo gotovo nijedan precizan odgovor na bilo koje pitanje o kojem god zamislivom aspektu promjene (Miles, prema Lieberman, 2005). Naime, *precizni odgovori zapravo ne postoje*.

1.2. Posební izazoví – od progresívních idej do “míkrosvijeta” prakse

Postoji niz razloga zbog kojih promjene ne uspijevaju, no možemo reći da je osnovni problem u nerazumijevanju fenomenologije promjene. Ona se ogleda u činjenici da praktičari uglavnom doživljavaju promjenu posve različito od načina na koji je njezini kreatori zamisle i na koji očekuju da će se ona u praksi provesti (Fullan, 1991). To je, prema mišljenju spomenutog autora, osnovni razlog neuspjeha većine socijalnih (tj. obrazovnih) reformi. U tom smislu, Yan (2015) je ispitivao implicitne kulturne sukobe i dileme koji dovode do neuspjeha procesa promjene, i to kao istraživanja kurikuluma s jedne strane i kao mogući doprinos praktičnoj provedbi reforme, s druge. Studijom je pokušao rasvijetliti složene procese upravljanja promjenom u specifičnim kontekstualnim uvjetima ustanova s nijansiranim razgraničenjima stručnih i emocionalnih dilema nastavnika u tom procesu. Naime, one imaju podjednaki utjecaj na perspektivu promjene.

Spomenuti je autor opisao dvije vrste međusobno povezanih kontekstualnih prepreka koje vode neuspjehu promjene, a to su individualni čimbenici nastavnika te sustavni čimbenici. Individualni čimbenici nastavnika odnose se na njihovu nedostatnu pedagošku kompetenciju te sklonost zadržavanju davno uspostavljenih pristupa radu na koje su navikli. Sustavni se čimbenici odnose na ograničene materijalne resurse, velike (brojne) razrede te nedostatak podrške potrebne za prevladavanje dominantne, “ispitima orijentirane” kulture u sektoru školstva, koja kolidira s kvalitetnim obrazovanjem.

Najvažnijim čimbenikom koji određuje perspektivu promjene, Elmore (2007) smatra kreiranje snažnih veza između progresivnih ideja koje sadržavaju snažne socijalne implikacije i “míkrosvijeta” same prakse. On naglašava važnost pristupa promjeni koji uspijeva progresivne ideale utjeloviti u konkretne promjene u samoj jezgri prakse. Također ističe da perspektiva promjene u velikoj mjeri ovisi o individualnim značajkama pojedinaca s obzirom na njihove različite znanstvene ili ideološke orijentacije.

U tom smislu, ne može se dostatno naglasiti kako je složenom procesu promjena nužno osigurati **sustavnu podršku**. Drugim riječima, važno je voditi računa ne samo o kvaliteti inovacije, nego i o kvaliteti njene implementacije: ne samo o onom što bi učitelji (odgajatelji) trebali činiti, nego i o osiguranju podrške da očekivane promjene razumiju i dožive ih kao smislene i svrhovite.

Reformske bi inicijative usmjereni mijenjanju kurikuluma svakako trebale voditi računa o osiguranju trajnog učenja ljudi, što često nije slučaj. Naprotiv, praktičari su često "bačeni naglavačke" u izradu logistike za provedbu novog kurikuluma kao i u samu provedbu. Također, od njih se često traži i da vrednuju kako se novi kurikulum "prevodi" u konkretnu praksu učionice (odgojne skupine), a da prethodno, tj. u njegovu dizajniranju nisu sudjelovali niti o njemu puno znaju. Uz to, praktičari često vrednuju učinke novog kurikuluma u vlastitim uvjetima, koji su potpuno različiti od onih koji su za ostvarenje nove prakse i kurikuluma potrebni.

Promjena je organski vođen proces koji je pod snažnim utjecajem konteksta i koji obilježavaju predvidive, ali i veliki broj nepredvidivih situacija. Zato je potrebno istodobno djelovati na više razina te prepoznavati i otklanjati glavne čimbenike koji inhibiraju proces promjene. Neke od njih spomenut ćemo u nastavku.

1.2.1. Nekvalitetni odnosi u ustanovi

Iz literature i prakse nam je poznao da u procesu promjene mnogo bolje izglede imaju ustanove u kojima dominiraju **kvalitetni međuljudski odnosi** i iskrena komunikacija među učiteljima (odgajateljima) nego one u kojima su ti odnosi i komunikacija bezlični i površni, u kojima se o postojećim problemima razgovara rutinski i koje su usmjerene samo na krajnja postignuća učenika (djece) a da ne vode računa o svakodnevnim uvjetima rada tj. učenja učenika (djece) kao ni njih samih. Razvoj povjerenja i prisnosti među ljudima doprinosi njihovoј individualnoj i grupnoj uključenosti u ostvarivanju ciljeva. Ključni elementi izgradnje povjerenja i prisnosti su poticanje otvorene i uvažavajuće komunikacije, formiranje grupe podrške, uspostavljanje ravnopravnosti i zajedničkog utjecaja ljudi, strategije snalaženja s otporima, postavljanje jasnih očekivanja te uspostavljanje kredititeta voditelja procesa promjene.

Zato *odiseja promjene*, kako ovaj proces naziva Miles (2005), prije svega uključuje **razvoj grupnih vještina**. Naime, potencijal grupne dinamike u procesu učenja ljudi, kao i u procesu socijalne promjene, veoma je velik.

To koincidira s provođenjem zajedničkih istraživanja u kojima sudjeluju timovi učitelja (odgajatelja) i ravnatelja. Prepoznatljiva su po snažnom naglasku na kreiranje okruženja za učenje u kojemu članovi grupe imaju priliku analizirati procese tj. diskutirati i reflektirati o naoko jednostavnim aktivnostima koje svjedoče o tome što se u konkretnoj praksi događa. Ona također osnažuju i potiču međusobno prihvatanje i komunikaciju sudionika, jačaju njihove osobne i grupne kapacitete, podižu samopouzdanje te razvijaju suradničke vještine.

U postizanju važnih ciljeva, tvrdi Rosenberg (2011), identifikacija s drugima ima mnogo veći utjecaj na motivaciju ljudi od vizije (razvoja) koja im je često apstraktna. To načelo može biti od velike pomoći voditeljima (agentima) promjene, pa za promjenu (stajališta) grupe upotrijebe samu grupu. Također, za pojedinca koji se želi razvijati i činiti nešto korisno, veoma je korisno kultiviranje povezanosti s drugima koji se “kreću u istom smjeru”. Ili drugim riječima, pametne i promjeni posvećene ljude treba okupiti, ovlastiti da identificiraju i rješavaju probleme i osnaživati da jedni prema drugima budu iskreni (Catmull, prema Fullan, 2015).

Potencijal međusobnog utjecanja jednih praktičara na druge u smjeru izgradnje normi dobre prakse, veća je u manjim ustanovama nego u jako velikim, u kojima je birokratska kontrola često dominantni mehanizam međusobnog utjecanja. Zato je poželjno otvoriti više manjih ustanova, a one veće ustanove podijeliti na manje cjeline, jačati grupne norme u većim ustanovama te povezivati “pustolovnije” učitelje (odgajatelje) s njihovim manje ambicioznim kolegama. Naime, za uspjeh promjene nije korisno one aktivnije i angažiranije učitelje (odgajatelje) izolirati u odnosu na njihove skeptične i manje ambiciozne kolege. Navedene strukture, a ima ih još, predstavljaju “vezivno tkivo” koje praktičare drži zajedno, a osobito u smislu razvoja zajedničke odgovornosti nužne za unapređenje prakse.

U ovom je kontekstu također važno distancirati pojam **radne grupe** od **tima** (Robins i dr., 2007). Naime, radnu grupu sačinjavaju dvije ili više osoba, koje stupaju u interakciju radi obavljanja neke radne aktivnosti, koje su po nekoj osnovi međusobno ovisne te koje teže zajedničkom postizanju određenih ciljeva. Međutim, radna se skupina ograničava na razmjeni informacija i donošenju odluka ko-

je bi svaki član trebao prevesti na akciju u njegovoј zoni odgovornosti, bez potrebe uključivanja u kolektivni rad koji zahtijeva višu razinu zajedničkog promišljanja. Zato su njihova postignuća samo zbir pojedinačnih doprinosa svakog člana grupe, bez sinergije koja bi ukupnu razinu njihovih akcija izdigla iznad zbroja pojedinačnih ulaganja. S druge strane, aktivnosti tima stvaraju sinergiju kroz koordinirani napor njegovih članova. Aktivnosti tima rezultiraju izvedbom koja je veća i kvalitetnija od zbroja pojedinačnih aktivnosti članova i upravo ta pozitivna sinergija organizacijama omogućuje postizanje boljih rezultata.

Važnost kvalitetnih odnosa u organizaciji odgojno-obrazovnog procesa ustanove ranog odgoja ne može se dovoljno naglasiti. Naime, jedan od najvažnijih aspekata promjene u ustanovi ranog odgoja je stvaranje kontekstualnih i organizacijskih uvjeta za odgoj i obrazovanje djece temeljen na humanim i demokратičnim vrijednostima, što 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 odgajatelja u zajednicu koju karakterizira profesionalna povezanost, suradnja, zajedničko promišljanje odgojno-obrazovnog procesa i timski rad. U tom smislu, *kvaliteta odnosa i komunikacije odgajatelja, ali i svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa predstavlja jedno od najvažnijih uporišta cijelokupne organizacije odgojno-obrazovnog procesa*.

1.2.2. Odustajanje od promjene kod svake prepreke

Različite **prepreke i ograničenja** su posve očekivani "pratitelji" procesa promjene. Zato je na početku tog procesa nužno osnaživati razvoj mentalnog sklopa prema kojemu one ne znače kraj nego sastavni dio puta mijenjanja odgojno-obrazovne prakse i kurikuluma. Ta je ograničenja, prema mišljenju Holidaya (2014), moguće grupirati u ona sustavna (ustanova "u rasulu", rastuća nezaposlenost, visoka cijena obrazovanja, različite tehnološke poteškoće i sl.) te individualna (starost kadra, strah od promjene, stres, odsustvo podrške, nedostatno samopouzdanje i sl.). Mogućnosti nadvladavanja tih ograničenja, opisuje spomenuti autor, uglavnom ovise o spremnosti ljudi da na njih gledaju kao na neizostavne dijelove procesa promjene koji se mogu rješavati na niz specifičnih načina koji proizlaze iz njihovih stavova, životne filozofije i umješnosti (vještina i samopouzdanja).

Ljudi takve, proaktivne orijentacije, skloni su ograničenja sagledavati i tumačiti kao rješive probleme, pri čemu se ista dodatno osnažuje i učvršćuje tijekom samog procesa razvoja njihove prakse.

Međutim, ovdje valja spomenuti još jedan problem. Naime, svijest o kompleksnosti procesa promjene i sama može biti razlogom zbog kojeg se odgojno-obrazovne ustanove teško odlučuju na započinjanje procesa promjena ili ga pak, kod prve ozbiljnije prepreke, zaustavljaju. U tom smislu, u svojim novijim rado-vima Fullan (2015) s pojmom *kompleksnosti* (engl. *complexity*) na zanimljiv način dovodi u odnos i njegovu suprotnost, uvodeći pojam “*jednostavnost*” (engl. *simplicity*). Njome ne osporava složenu i dinamičnu prirodu procesa promjene nego naprotiv, na nju nastoji (pro)aktivno i konstruktivno odgovoriti. Tako “*jednostavnost*” objašnjava kao moguću pomoć u situacijama koje su, u procesu promjena, barem naoko izvan naše kontrole i mogućeg polja utjecaja. Ona započinje ustanovljavanjem nekog “teškog” pitanja ili problema za koja se nastoji pronaći više jednostavnijih rješenja tj. alternativnih mogućnosti koje postupno mogu dovesti do znatnih promjena u samoj percepciji problema.

Spomenuti autor također raspravlja i o odnosu pojmova *kompleksnost* i *“kompliciranost”* (engl. *complicity*), ukazujući na njihova različita značenja. Dok “kompleksnost” smatra kvalitetom koja je inherentna nekom problemu (npr. procesu promjene), “kompliciranost” određuje kao otežavajuću okolnost ili utjecaj koji može imati negativne učinke (na ishod), ali nije proizašao iz samog problema niti je svojstven njegovoj prirodi. Primjerice, tumači Fullan (2015), kompleksnost je svojstvena igri šaha jer igrači moraju kombinirati poteze šahovskih figura poštujući njihov početni položaj kao i sama pravila igre. Suprotno tome, “kompliciranost” bi se u toj igri odnosila na glad ili umor igrača, koji također mogu imati veliki utjecaj na razvoj i krajnji ishod igre, ali ne proizlaze iz same igre tj. njezine složenosti. Čini se da nije potrebno posebno tumačiti razlog zbog kojeg bi se u procesu promjene odgojno-obrazovne prakse veliku pozornost trebalo posvećivati razlikovanju prvog od drugog. Naprotiv, u procesu promjene se često razni osobni i međusobni problemi ljudi u ustanovi podvode pod krinku kompleksnosti procesa i nastoje racionalizirati njegovom složenošću i zahtjevnošću, kao da on to i sam po sebi nije dovoljno. Da bi se taj problem riješio, tvrdi Senge (2003), potrebno je dobro razumjeti skrivene strukture koje utječu na promjenu tj. koje ju inhibiraju. Takvo razmišljanje ne ignorira kompleksnost nego osvjetjava uzroke problema i načine na koji se oni mogu trajno riješiti.

1.2.3. Nepostojanje jasnih kriterija za kvalitetnu praksu

Jedan od većih nedostataka u pokušajima mijenjanja odgojno-obrazovne prakse i kurikuluma je što se oslanjaju gotovo isključivo na unutarnje opredjeljenje tj. vlastitu odluku visoko motiviranih učitelja (odgajatelja) koji bi na svojim ledima trebali iznijeti sav teret reforme. To je u skladu s duboko ukorijenjenom kulturnom normom da je dobra praksa zapravo individualna kategorija koja "pripada" onim učiteljima (odgajateljima) koji rado uče, a nije svojstvena onima koji za nova učenja nisu predisponirani. Da bi se ovaj problem otklonio (ili barem umanjio), potrebno je stvarati snažne profesionalne i socijalne normativne strukture za kvalitetnu praksu koje bi cijeli proces izdigle "*korak iznad pojedinosti učitelja (odgajatelja) i njihove neposredne radne okoline*

 (Elmore, 2007).

Nakon što je ustanovljeno da je individualni učitelj ključ kvalitetne nastave (a ovdje ne tvrdimo da je to i jedni ključ), kreatori obrazovne politike su se počeli usmjeravati na dodatne aktivnosti vezane uz evaluaciju učitelja, koje bi imale reperkusije na njihovu plaću pa čak i mogući otkaz. To je dodatno pogoršalo već postojeći problem jer je na većinu učitelja imalo posve demotivirajući učinak. Naime, a s time se slaže i Pink (2009), korištenje "mrkvom i batinom" ljudi potiče samo na mehaničko obavljanje posla, što nigdje, a osobito u području odgoja i obrazovanja, nije dovoljno dobro. Korištenje rigoroznim shemama za evaluaciju individualnih postignuća učitelja je, prema Fullanu (2015), psihološki ekvivalent za postupak kojim bi se "spržio cijeli travnjak s ciljem da se uništi nekoliko krova". On velikim problemom smatra što se tim, intruzivnim shemama evaluacije učitelja, kojima se pokušava "ukrotiti" one najgore učitelje, zapravo blati cijela profesija. Naravno, rješenje nije u potpunom odsustvu bilo kakve evaluacije rada učitelja nego u razvoju kolaborativne kulture škole u kojoj postoji puno prirodnih i neintruzivnih načina evaluacije, s posebnim naglaskom na međusobnu razmjenu povratnih informacija učitelja.

U tom smislu, potrebno je osigurati osnovu za evaluaciju učitelja (odgajatelja), koja bi pomogla utvrditi koliko su oni, na određenoj razini stručnosti, u stanju ostvariti kvalitetnu praksu. Autor se koristi pojmom "vanske normativne strukture" a ne "standarda", smatrajući da te strukture moraju biti raznolike tj. izgrađene na različitim osnovama kako bi bile korisne samoj praksi učitelja (odgajatelja), koja je i sama raznolika. Te strukture ne trebaju biti jednoznačne ili ne-promjenjive, ali trebaju učiteljima (odgajateljima) pomoći oblikovati ideju o sa-

moj praksi, s obzirom na to da sadržavaju neki oblik stručnog autoriteta. *Vanjske normativne strukture* mogu biti povezane s unutarnjim sustavom nagrađivanja učitelja (odgajatelja) tj. usklađene s njihovim doprinosom kvalitetnim promjenama u praksi, uz osiguranje vremena za promišljanje aktivnosti koje utjelovljuju određene inovativne pristupe i uz pružanje mogućnosti da svoj rad tj. postignuća prezentiraju drugima.

Hargreaves i dr. (2014) uvode kategoriju “mjerjenje sa značenjem”, kako bismo naglasili da razlika uspješnijih u odnosu na manje uspješne organizacije nije u samim podatcima koji se s ciljem ustanovljavanja kvalitete “mjere”³ nego u njihovom odnosu prema tim podatcima tj. načinu na koje ih koriste za svoje unapređenje. Naime, one ih stavlaju u funkciju promišljanja načina na koji će se razvijati: što će činiti, kako će to činiti i kako će to doprinositi unapređenju.

Mjerjenje je, ističu Senge i dr. (2007), možda jedan od najvećih alata znanosti, ali zapravo i glavni uzrok uspona fragmentacije. Naime, mjerjenje može voditi neprihvatljivom uopćavanju stvarnosti jer ljudi lako počinju vjerovati kako je “nešto stvarno samo onoliko koliko je to moguće izmjeriti” (isto, 2007, str. 191). A upravo su vještina učenja, kvaliteta odnosa, razumijevanje koncepata, mogućnost povezivanja različitih sadržaja, povezivanje znanja i vještina te u konačnici, povezivanje učenja i realnog života, sami po sebi i najteže “mjerljivi” (Male, 2012).

Morieux i Tollman (2014) ističu da osnaživanje umijeća davanja i primanja povratnih informacija povećava snagu uvida u kolektivna postignuća, a ona su putokaz za promišljanje smjera daljnog razvoja. Odsustvo osjećaja ljudi u organizaciji da pridonose nečem važnom i smislenom, tj. nepostojanje uvida u to kako njihovo sudjelovanje doprinosi razvoju, rezultira samo pukim obavljanjem onih najnužnijih aktivnosti što Lencioni (prema Fullan, 2015) naziva “bijednim poslom”. Ostali uzroci koji dovode do takvog (“bijednog”) posla mogu biti osjećaji anonimnosti te irelevantnosti zaposlenika, koji zacijelo ne mogu predstavljati dobro polazište njihova kvalitetnog rada.

Uspješne organizacije obilježava **kultura transparentnosti** koja svjedoči o tome kako se individualna i kolektivna energija članova organizacije usmjerava razvoju organizacije i unapređenju prakse u njoj.

3 Shvatiti uvjetno jer kvalitetu nije moguće mjeriti u doslovnom smislu.