

## **Pedagoška dokumentacija: nevidljiva i vidljiva praksa**

### **Rezime**

U radu je dokumentovanje u praksi predškolskog vaspitanja sagledano kroz dva diskursa: diskurs moći i diskurs participacije.

U diskursu moći dokumentovanje se oblikuje kao sredstvo moći nad detetom i vaspitačem i razvija se model dokumentovanja kao kontrole vaspitnog procesa. Identifikovali smo sledeća moguća značenja u ovom diskursu: dokumentovanje kao tehničko rešenje i kontrola; kao nevidljiva praksa; kao obaveza; kao individualna odgovornost vaspitača; kao posmatranje i praćenje interesovanja dece i kao perspektiva /planiranje. U diskursu participacije pedagoška dokumentacija postaje sredstvo reflektivne prakse vaspitača čija je svrha bolje razumevanje sopstvene prakse i može imati sledeća značenja: dokumentovanje kao emancipacija i dijalog; kao istraživanje i refleksija; kao kolaborativni proces; kao vidljivo učenje; kao multiperspektivnost; kao retrospektiva i perspektiva; kao rekonstruisanje uloga deteta i vaspitača i kao sinteza.

Kritička analiza značenja u dva diskursa dokumentovanja može doprineti rekonstruisanju etičkih polazišta kao i određivanju pravaca u operacionalizaciji svrhe i funkcije dokumentovanja u vaspitnoj praksi.

*Cljučne reči:* dokumentovanje, diskurs, moć, participacija

### **Abstract**

The article considers two discourses of documenting in preschool practice: discourse of power and discourse of participation.

The discourse of power shapes documenting as a mean of power over children and over teachers and develops a model of documenting as a way of controlling of educational process. In this discourse we have identified several possible meanings of documenting: documenting as a technical solution and control; as invisible practice; as an obligation; as individual responsibility of teachers; as observation and monitoring of children's needs and interests and as a perspective. In the participation discourse pedagogical documentation becomes a tool for reflective practice of teachers with a purpose of getting a deeper understanding of own practice. The meanings of documenting in the participative discourse can be: documenting as emancipation and dialogue; as research and reflection; as process of collaboration; as visible learning; as multi-perspective; as retrospective and perspective; as reconstructing roles of the child and teacher and as a synthesis.

A critical analysis of the meaning in the two discourses may contribute to the reconstruction of ethical foundations and to defining directions in the operationalization of the purpose and the function of documenting.

*Key words:* documenting, discourse, power, participation

### **Uvod**

Diskurs je manje ili više koherentan način govora i pisanja, u čijoj osnovi je skup verovanja, pretpostavki i vrednosti (Ereaut, 2008). Diskurs obuhvata ključne postavke, metafore i termine koji reflektuju "prećutne istine" koje se ne dovode u pitanje. Različiti diskursi oblikuju različita "zdravo-razumska" viđenja – to nisu samo različiti načini govora već različiti načini procenjivanja i razumevanja novih informacija, tumačenje šta je stvarno značenje nečega, šta je ispravno, a šta nije, šta je prihvatljivo a šta neprihvatljivo, i šta iz

nečeg logično sledi. To je pitanje značenja jezika i smisla koji on dobija u odnosu na zajedničko kulturno značenje i “opštevažne istine” koje određeni jezik evocira (Ereaut, 2008).

Različita shvatanja pedagoške dokumentacije generišu oblikovanje različitih diskursa o dokumentovanju. Razlike među njima proizilaze iz shvatanja dokumentovanja kao „mehanicističkog postupka“ produkcije materijala ili dokumentovanja kao građenje „materijalno-diskurzivnog prostora“ za različita značenja u procesu razvijanja programa (Taguchi, 2010). Mehanicističko shvatanje svodi dokumentovanje na stvaranje dokaza koji nemaju subjektivitet i na postupak koji se završava produktom fiksne suštine i fiksnog sadržaja. Pedagoška dokumentacija se određuje kroz ono što proizvodi kao produkt, odnosno na osnovu materijalnog dokaza.

U drugom shvatanju, dokumentovanje je „aktivni agens“ u vaspitnoj praksi *u* i *iz* kojeg se odvija proces izgrađivanja veza i interakcija između različitih učesnika. Pedagoška dokumentacija se gradi kroz mnoštvo diferenciranih značenja i znanja generisanih iz određenog događaja, koja se integrišu u diskurzivnom procesu razvijanja programa. Na primer, fotografiju u dokumentovanju ne treba shvatiti samo kao materijalni dokaz onoga što se fotografiše nego kao „područje“ interakcije između dokumentatora, učesnika i dokumenta koji se stvara. Shvaćena pre svega kao „diskurzivna veza“ a ne samo kao materijalni dokaz, fotografija može pokrenuti nove razmene o značenjima, ograničenjima i mogućnostima u razvijanju programa (Taguchi, 2010).

Složenost određenog diskursa dokumentovanja ne proističe samo iz teorijskih određenja nego i iz uverenja i postupaka različitih učesnika -praktičara, istraživača, donosioca politika. Pokušaj da se određeni pristup dokumentovanju sagleda kao koherentni diskurs zahteva oslobađanje od podela na teoriju i praksu i sagledavanje celine u kojoj različiti učesnici kroz dokumentovanje oblikuju obrazovnu praksu i svoje razmišljanje o toj praksi.

### **Istraživanja pedagoške dokumentacije**

Jedan od najpoznatijih projekata vezanih za dokumentovanje u predškolskom obrazovanju je projekat „Činiti učenje vidljivim“ (Project Zero, 2001, 2002) zasnovan na principima dokumentovanja Ređo Emilja pedagogije. Projekat su realizovali Institut za obrazovanje na Harvardu, Kembridžu, Masačusetsu i vrtić Ređo Emilja u Italiji. Projekat je bio usmeren na

pitanja kako učiniti proces učenja vidljivim za decu, njihove roditelje, vaspitače, nadzornike i lokalnu zajednicu, sagledavajući to kao svrhu dokumentovanja.

U okviru projekta se razvijala zajednica u kojoj su praktičari i istraživači preispitali značenje dokumentacije i na osnovu svojih uvida stvarali različite mogućnosti za dalje učenje. Ideje i predlozi zajedničkih analiza i diskusija uključivane su u naredne korake u programu, čime je razvijen čitav set strategija za učenje i dokumentovanje. U projektu je posebno istraživani doprinos dokumentovanja učenju odraslih i dece kroz kontekstualno razumevanje prakse (Project Zero, 2001, 2002).

Stvaranje uslova da dokumentovanje umesto represivnog postane sredstvo emancipacije deteta i vaspitača (Pramling, Samuelsson, Sheridan, 2010), kao ključno pitanje istraživanja pedagoške dokumentacije u Švedskoj, dovelo je do brojnih studija i projekata o korišćenju pedagoške dokumentacije. Istraživanje koje se bavilo odnosom između načina na koji vaspitači razumeju program i dokumentuju proces učenja (Taguhci, prema: Pramling, Samuelsson, Sheridan, 2010) pokazalo je vezu između tradicionalnog pristupa programu koje imaju vaspitači i njihovih uverenja da dokumentacija nema direktne veze sa onim što se dešava u grupi, da može da se piše vremenski mnogo unapred i da je opterećenje za vaspitače.

Istraživanje doprinosa dokumentovanja u građenju okruženja u dečjem vrtiću koje uvažava individualnost deteta (Hultman prema: Dahlberg, Moss, 2005) pokazalo je da vaspitači u dokumentovanju izražavaju tendenciju da se individualizira ponašanje dece a da se kontekst u dečjem vrtiću ne dovodi u pitanje - procesi i problemi su individualizovani dok se obrazovni kontekst češće uzima zdravo za gotovo i bez promišljanja, kao „iste, nepromenljive slike“ (Hultman prema: Dahlberg, Moss, 2005).

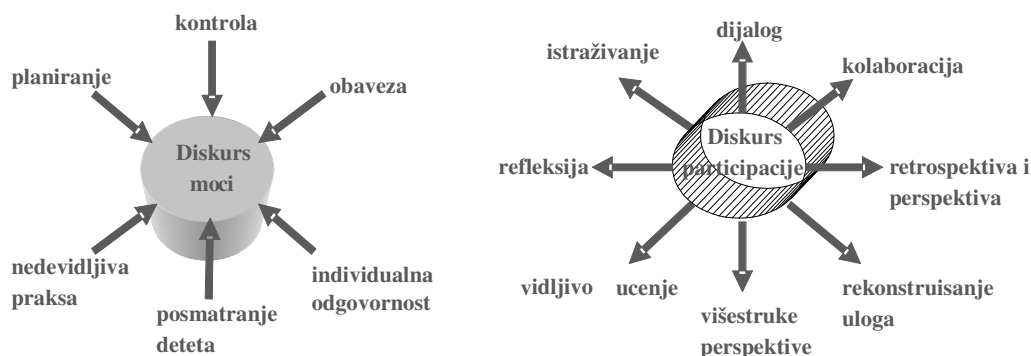
Istraživački projekat na Novom Zelandu o učenju i podučavanju na osnovu narativa (Carr, 1999, 2001) imao je za cilj istraživanje pristupa dokumentovanju koji razvijaju praktičari na osnovu nacionalnog okvira kurikuluma Te Whariki. Nalazi projekta pokazali su da: dokumentovanje može doprineti kreativnom razvijanju kurikuluma; praktičari treba da razvijaju vlastite procedure dokumentovanja; dokumentovanje počinje odlukom šta i zašto se nešto dokumentuje i šta iz te odluke sledi; praktičarima je potrebna podrška u dokumentovanju tokom dužeg vremenskog perioda (Carr, 1999). Projektom su identifikovane funkcije dokumentovanja za koje su istraživači i praktičari smatrali da na različite načine doprinose razvijanju kurikuluma: dokumentacija kao katalizator za diskusiju; dokumentacija kao osnova za razmenu podataka i iskustva sa kolegama; osnova za reflektivnu praksu; medij

za promovisanje zajedničkih vrednosti; osnova za planiranje; osnova za zajednički rad i podelu iskustva sa porodicom i lokalnom sredinom (Carr,1999,2001).

U istraživanju u kojem su upoređivani načini dokumentovanja kroz portfolio deteta u Švedskoj i SAD (McKenna, 2003) pokazano je da razlike u portfolijima proističu iz različitih teorijskih postavki i ciljeva programa i načina primene portfolija u praksi. Dok se u Švedskoj dokumentovanje zasniva na sociokonstruktivističkom pristupu učenju i razvoju, u SAD se bazira na razvojnoj orijentaciji. U Švedskoj se razvija pristup dokumentovanju u kojem je dete ko-konstruktor znanja, identiteta, kulture i naročito demokratije kao društvene vrednosti. U SAD se razvija model dokumentovanja kao univerzalan model zasnovan na standardima razvoja bez obzira na kulturu, klasu ili pol, sa propisanim pravilima, ciljevima i metodama posmatranja. Dokumentovanje se u predškolskim programima u SAD koristi kao sredstvo dokazivanja efektivnosti programa na osnovu napretka dece u kognitivnom razvoju prema postvaljenim standardima, dok se u Švedskoj dokumentovanje koristi kao sredstvo demokratizacije obrazovanja, odnosno kao pokretač dijaloga i refleksivne prakse među vaspitačima, roditeljima i lokalnim upravama (McKenna, 2003).

Navedena istraživanja pokazuju da od shvatanja svrhe dokumentovanja u programu zavisi način na koji se dokumentacija sagledava i koristi. Dokumentacija odražava način na koji politika obrazovanja uspostavlja nadzor nad predškolskim obrazovanjem i stepen (ne)usklađenosti politika sa koncepcijom predškolskog programa. Na osnovu dokumentacije možemo videti diskurs kroz koji se postavlja slika o detetu, učenju, odnosima dece i odraslih, odnosima sa porodicom kao i o profesionalnom razvoju vaspitača. Kroz dokumentaciju se mogu identifikovati mehanizmi moći „nad“ i „preko nas“ (Dahlberg, Moss, 2005). Kroz dokumentaciju možemo dekonstruisati dominantan diskurs o tome kako sagledavamo dete, ali i sebe kao vaspitača - da li u okviru diskursa moći (discourse of power ) ili diskursa participacije (alternativni diskurs (Dahlberg, Moss, 2005), participativni dijalog (Clark prema Dahlberg, Moss, 2005)).

Analizom pristupa dokumentovanju u teorijskim radovima, politikama obrazovanja i predškolskim programima, dekonstruisali smo dva dominantana diskursa koje smo nazvali diskurs moći i diskurs participacije (Šema 1).



Šema 1. Dva diskursa dokumentacije

### Diskurs moći

Diskurs moći oblikuje dokumentovanje kao sredstvo moći nad detetom i nad vaspitačem i razvija model dokumentovanja kao kontrole vaspitnoobrazovnog procesa. Dokumentovanje se zasniva na važnosti kategorizacije, univerzalnosti, istine, objektivnosti, racionalnosti, sigurnosti, uverenja da postoji jedan ekspertski model za dokumentovanje. U diskursu moći polazi se od propisivanja modela dokumentovanja. Promena načina dokumentovanja se shvata kao tehnička zamena obrasca beleženja, bez promene svesti o pedagoškoj praksi, čime se promena svodi na „nove tehnologije upravljanja nad detetom i vaspitačem“ (Dahlberg, Moss, 2005).

U diskursu moći dokumentovanje ima sledeća značenja:

*Dokumentovanje kao tehničko rešenje i kontrola.* Dokumentovanje je univerzalan proces koji se može propisati i kontrolisati spolja. Jedan model dokumentovanja, koji sadrži definisana očekivanja od vaspitača u pogledu forme vođenja dokumentacije, postaje instrument provere prakse. Dokumentacija se „proverava“ od strane autoriteta na osnovu propisanog obrasca i nije osnov za razmenu značenja kroz dijalog. Na taj način se uspostavlja sistem hijerarhijske kontrole, od nadzora nad vaspitačem do nadzora nad detetom. Orijentacijom na unapred postavljena očekivanja u učenju, razvojne karakteristike ili unapred dat program, vaspitači pokušavaju da kategorizuju i klasifikuju dokumentaciju prema unapred utvrđenim šemama (napr. aspektima razvoja, vrstama aktivnosti). Kao posledica toga noseće pitanje u dokumentovanju postaje koliko je ono što znamo o deci i sopstvenoj praksi usklađeno sa

određenim normama (Dahlberg, 2005). Umesto opisa i razmišljanja o idejama i interakcijama učesnika u programu, opisa njihovih pretpostavki i postupaka, vaspitači se usmeravaju na usklađivanje pojedinih delova dokumentacije sa propisanim obrascima.

*Dokumentovanje kao nevidljiva praksa.* Dokumentovanje postaje nevidljiva praksa iz nekoliko razloga: 1) ne prihvata se kao aktivnost značajna za rad sa decom - dokumentovanje je aktivnost koja nije direktno vezana za rad sa decom i čak oduzima „vreme za decu“ (Edwards, 2007); 2) ne predstavlja ono što se radi - dokumentovanje ne odražava stvarni proces učenja i iskustva dece; 3) vreme za dokumentovanje se shvata kao izgubljeno vreme; 4) ne prepoznaje se direktna veza dokumentovanja i razvijanja i preispitivanja programa.

Diskurs moći oblikuje uverenja da je vaspitačima značajnije da su više vremena sa decom nego u „administriranju i pisanju“ ili pak, da se „nikada ne može zabeležiti ono što se dešava u grupi dece i da se mnogo više uradi nego što se zabeleži“. Vaspitači ova uverenja koriste kao argumente za „kontinuirani otpor“ spoljašnjoj proceni i kontroli (Taguhci prema: Pramling, Samuelsson, 2010). Pronalaženje i organizovanje vremena za dokumentovanje vidi se kao otežavajuća okolnost i kao prepreka, a čak i kada postoji predviđeno vreme za dokumentovanje vaspitači se ne bave proučavanjem dokumentacije jer ne vide njenu svrhu u svom radu sa decom. Planiranje vremena za dijalog sa kolegama, decom i roditeljima o dokumentaciji i uključivanje više perspektiva ne postoji, jer su vaspitači usmereni na ekspertski model.

*Dokumentovanje kao obaveza.* Dokumentovanje kao obaveza odnosi se na stvaranje materijalnih dokaza nakon nekog iskustva sa decom. U tom slučaju dokumentacija postaje arhiv koji se dopunjuje ali ne i revidira i preispituje. Dokumentovanje postaje opterećenje i dodatna obaveza, jer vaspitači ne sagledavaju značaj dokumentovanja u osmišljavanju podrške deci i u promeni prakse. Dezorijentacija i gubitak značenja u prikupljanju podataka o deci, nastaju kao posledica neuviđanja svrhe i funkcije podataka dokumentovanja u razvijanju programa kada: 1) vaspitač prikuplja fotografije, citate dece, anegdotske beleške a zatim ih prikaže da bi „ispričao priču“ o detetu“ a ne da bi preispitivao svoju praksu i moguću podršku određenom iskustvu deteta; 2) vaspitač koristi dokumentaciju kao sredstvo da se učesnici „podsete“ šta se dogodilo u nekoj situaciji, a ne kao sredstvo za promišljanje i analiziranje iskustva kroz reflektivni dialog; 3) je vaspitač orijentisan na implementaciju programa, a manje na ideje i istraživanje dece. Vaspitači osećaju da nemaju vremena da podrže ideje dece

i da ih ozbiljno analiziraju. U takvom programu „nema mesta za pitanja i neizvesnosti“ dece i odraslih (Gandini, 2006) .

*Dokumentovanje kao individualna odgovornost vaspitača.* Dokumentovanje je samostalna aktivnost vaspitača u koju se drugi uključuju zbog informacije, pregleda ili kontrole. Vaspitač ne razmišlja o dokumentovanju kao kolaborativnom procesu sa kolegama, saradnicima, decom, njihovim roditeljima. Perspektiva dece i roditelja je isključena iz dokumentovanja jer se sa njima ne deli odgovornost i ne uviđa svrha njihovih perspektiva u planiranju učenja i preispitivanju prakse. Ekspertski model ne otvara mogućnosti da vaspitač, dete ili roditelj izražava svoj subjektivitet kao dokumentator, kao interpretator i reinterpreterator značenja podataka. Orijetisan na šemu, vaspitač nedovoljno pažnje posvećuje deci i roditeljima kao dokumentatorima, zanemarujući stvari i situacije na koje bi se oni fokusirali u dokumentovanju i koje za njih imaju važnost. Sa jedne strane, suočeni sa tim da se njihove ideje malo poštuju i/ili uslovno prihvataju (ako...onda) deca i roditelji ne prihvataju uzajamnu odgovornost za dokumentovanje, odnosno razvijanje programa. Sa druge strane, vaspitač fokusira svoju odgovornost na ekspertsku kontrolu dokumentovanja, pri čemu uključuje decu i roditelje samo u produkciju materijala za dokumentaciju kao dokazivanje ili predstavljanje nekom drugom (Krnjaja, Pavlović-Breneselović, 2012)

*Dokumentovanje kao posmatranje i praćenje interesovanja dece.* Dokumentovanje se izjednačava sa praćenjem napredovanja deteta i identifikovanjem potreba i interesovanja dece. Vaspitači shvataju posmatranje kao „prikupljanje informacija o deci u cilju izgrađivanja što potpunije slike o njima, kako bi povezali nove informacije o njima i njihova prethodna znanja“ (Dahlberg, Moss,2005). Na taj način fokus dokumentovanja postaje dete, a ne vaspitna praksa u celini. Postoji opasnost da se dete posmatra kroz „objektiv“ razvojne psihologije, u odnosu na opštu šemu razvojnih nivoa, a ne kao autentično, realno dete. Dokumentovanje je oblikovano prema unapred formulisanim normama ili razvojnim stadijumima datim od strane eksperata i onome što je preporuka eksperata da je ispravno raditi u odnosu na očekivane ishode. Zadržavanje na nivou uočenih potreba i interesovanja deteta nije dovoljno u dokumentovanju jer: 1) dokumentovanje i interpretacija potreba i interesovanja može ostati na nivou opštosti karakterističnih za razvojni nivo; 2) ovakvi podaci nisu dovoljni za konstruisanje predloga vaspitača jer ne pružaju informacije kako deca integrišu učenje i razvijaju strategije rešavanja problema; 3) izostaju podaci vezani za druge učesnike, prostor, vreme, odnosno celinu na osnovu koje se može problematizovati vaspitna

praksa a ne dete. U pokušaju da „objektivno proceni dete“ vaspitač stavlja sebe u poziciju „izvan“ detovog razvoja i prihvata dete kao objekat posmatranja a metodu posmatranja kao tehničku procenu (McKenna, 2003). Dete postaje objekat a ne akter dokumentovanja.

*Dokumentovanje kao planiranje.* Dokumentovanje se svodi na planiranje i to kao „konzervirani tematski plan“ (Seitz, 2010) koji se može ponavljati nezavisno od autentičnog iskustva dece. Vaspitač formuliše predviđanja i projekcije za buduće učenje, bez detaljne analize na šta podaci dokumentovanja ukazuju i bez preispitivanja koliko su usklađeni sa razmišljanjima dece i da li će učenje biti izazov za njih. Plan ne proističe iz tumačenja i uvida u učenje dece nego se više oslanja na pretpostavke i prethodno iskustvo vaspitača o tome šta je dobro za decu, čime se „normira“ obrazovna praksa u dečejm vrtiću. Dodatno normiranje reflektuje zadat ekspertski obrazac planiranja koji postoji u „kulturnom i institucionalnom vakumu“ (Dahlberg, Moss, 2005) nezavisno od iskustva učesnika u programu.

### **Diskurs participacije**

U diskursu participacije dokumentovanje se sagledava kao sredstvo refleksivne prakse vaspitača čija je svrha bolje razumevanje sopstvene prakse i time njen razvoj. Dokumentacija koja se kritički analizira i preispituje doprinosi uviđanju razloga i osnovanosti konkretnih predloga i rešenja vaspitača, a samim tim i dovodi u pitanje značenja koja se uzimaju zdravo za gotovo, kao „prirodna“ i istinita. Svrha dokumentovanja nije u proceni dece u odnosu na spoljašnje norme, nego u stvaranju osnove za zajedničko razmišljanje stručnjaka, dece i roditelja o praksi dečjeg vrtića i njihovoj dobrobiti (McKenna, 2003). Beleške, fotografije, video snimci i drugi dokumenti nisu cilj dokumentacije, oni su „diskurzivne veze“ (Taguchi, 2010), a cilj je interakcija i refleksija učesnika, njihovo prespitanje očekivanja i postupaka, bolje razumevanje i unapređivanje prakse.

U osnovi diskursa participacije je stalna rekonstrukciona analiza dokumentovanja koje se sagledava kao mreža različitih koordinata na osnovu kojih se celina obrazovnog programa transformiše i ponovno stvara. Rekonstruisanje ne teče na osnovu zadatog skupa pravila ili procedura koje učesnici slede a preko kojih će doći do željenog ishoda. Naprotiv, to je „kretanje u aktivnom polju“ (Taguchi, 2010) u kojem svaki učesnik zauzima različite perspektive i preuzima različite uloge u vaspitnoj praksi i različito doprinosi interakcijama. U diskursu participacije dokumentovanje odražava stvarnost kao i njenu rekonstrukcionu analizu i postaje osnova procesa razvijanja programa. Funkcije dokumentovanja se kreću od



„demokratske mogućnosti da se rad dečjeg vrtića učini vidljivim i javnim do refleksivne prakse“ (Vecchi, 2010) .

U diskursu participacije dokumentovanje ima sledeća značenja:

*Dokumentovanje kao emancipacija i dijalog.* Dijalog *u* dokumentovanju se bazira na istraživanju i prihvatanju različitih perspektiva (vaspitača, dece, roditelja, kolega, saradnika..) za razliku od orijentacije na jedan ekspertski model. Dokumentovanje *za* dijalog je funkcija dokumentovanja kao sredstva komunikacije i pokretanja dijaloga u razvijanju predškolskog programa u određenom kontekstu. Između dokumenta (protokola posmatranja, video snimka, fotografije, zabeleške) i dokumentatora ne postoji granica koja ih razdvaja na dve celine, jednu naspram druge. Naprotiv, dokumentacija uvek odražava njihovu međusobnu interakciju. To preplitanje materijalnog i konceptualnog značenja (Taguchi, 2010) u dokumentovanju predstavlja osnovu za dijalog učesnika kroz koji se razmenjuju njihova razumevanja događaja i značenja koja im oni daju u razvijanju programa.

Slušati druge i biti saslušan, jedan je od primarnih zadataka dokumentovanja u dečjem vrtiću kao kontekstu u kojem učesnici uče jedni od drugih, slušaju ideje drugih i tragaju za značenjima tih ideja, traže komentare i pojašnjenja kako bi proverili svoje razumevanje.

Dijalog *u* i *za* dokumentovanje znači spremnost svih učesnika da usklađuju svoja konceptualna značenja dokumentacije, da menjaju odluke koje su već donete ili su ustaljene u praksi.

Dijalog *o* dokumentaciji je poligon za razmenu značenja i izgradnju zajedničkog razumevanja kroz koji se artikulušu zajednički predlozi podrške. Dijalog *o* proističe iz razumevanja učenja kao ko-konstrukcije i transformacije učešća, pri čemu je fokus na interakcijama i njihovom značenju za razvijanje i transformaciju programa.

Emancipacija i dijalog određuju prirodu dokumentacije kao etičku i odgovornu prema drugome: ona je čitljiva za druge, „komunicira“ sa drugima koji nisu bili u kontekstu situacije (savetnik, roditelj, stručni saradnik) i istovremeno ne poništava interno značenje koje ima za dokumentatora (dete, vaspitač).

*Dokumentovanje kao istraživanje i refleksija.* Dokumentacija je vrsta „vodiča“ u istraživanju vaspitača, izoštravanje i fokusiranje pažnje vaspitača na sopstvene uloge u iskustvima dece (Katz,1996). Vaspitači donose odluke o različitim načinima podrške deci, pri čemu im dokumentacija pruža osnovu za modifikaciju i prilagođavanje strategija podučavanja kao i

ideje za nova rešenja. Dokumentovanje je način i sredstvo za istraživanje, utkano u proces učenja, preispitivanja i revidiranja odluka kroz praksu (Pavlović Breneselović, Krnjaja, 2011). Da bi vaspitači istraživali kroz dokumentovanje o tome kako deca misle i uče fokus dokumentovanja se pomera: 1) sa instrukcija koje vaspitači daju deci i onog šta su deca radila, ka značenju koje aktivnosti imaju za decu; 2) sa karakteristika dece na karakteristike konteksta kao celine kojim se podržavaju one aktivnosti koje deca vide kao značajne za svoje učenje. Kao istraživači procesa učenja vaspitači se ne postavljaju kao poznavaoци programa „unapred“, oni otvaraju prostor za decu kao kograditelje i koistraživače u učenju (Krnjaja, 2011). Vaspitači nastoje da otkriju „uverenja dece o određenim temama“, pokušavaju da otkriju razloge interesovanja dece, „izvore njihovih saznanja i nivo artikulacije problema“ (Rinaldi, 2001).

Dokumentovanje je sredstvo samo-posmatranja procesa učenja i deteta i vaspitača. Kada dete prati snimak situacije u kojoj pokušava da reši problem i preispituje ga sa drugom decom i vaspitačem, ono uči iz zapažanja drugih; kada vaspitač ponovo čita zabeležene komentare i predloge koji su dati na osnovu tih komentara, on može ponovo da analizira i upoređuje načine na koje je podržao iskustva dece i da ih razmenjuje sa kolegama. Kada se dokumentacija prikuplja i preispituje u cilju razumevanja konteksta u kojem se obrazovanje ostvaruje i sopstvene prakse, ona postaje glavni izvor profesionalnog usavršavanja vaspitača iz kojeg vaspitač može da preispituje svoja shvatanja deteta, procesa učenja kao i svoje uloge u tom procesu (Pešić, 2004).

*Dokumentovanje kao kolaborativni proces.* Dokumentovanje se zasniva na zajedničkom radu, kolektivnoj analizi, tumačenju i vrednovanju pojedinačnih i grupnih zapažanja i uzajamnoj odgovornosti učesnika u razvijanju programa. To zahteva transformaciju obrazaca kulture vrtića na zajedničkim vrednostima - uvažavanju, poverenju, empatiji, sigurnosti, prihvaćenosti, brizi za drugog u procesu zajedničkog razmišljanja, planiranja, akcije i interpretiranja podataka. Kolaboracija je više od saradnje, deljenja zadataka, prihvatanja zajedničkog cilja – ona je proces *izgradnje* zajedničkih značenja i ciljeva (Pavlović Breneselović, 2010) kroz odnose zasnovane na slušanju i dijalogu, zajedničkom istraživanju i „podešavanju“ jednih drugima Vaspitač obezbeđuje istovremeno autonomiju i međuzavisnost, obezbeđuje deci vreme da razmišljaju, komuniciraju i rade zajedno i istovremeno otvara širok spektar mogućnosti za učešće i uključivanje drugih odraslih.

*Dokumentovanje kao vidljivo učenje.* Kroz dokumentovanje, slušanje postaje vidljivo (Rinaldi, 2001). Pošto deca predstavljaju svoje ideje na različite načine, odrasli treba da osiguraju različite načine slušanja deteta. Dokumentovanje je „stvaranje kulturnih artefakta koje služi kao kolektivno pamćenje“ (Kreschevsky, 2001) gde podaci dokumentovanja predstavljaju neku vrstu „traga“ (Rinaldi, 2001) koja ostaje i uvek nudi mogućnost za razmišljanje i uvid u potencijale dece. Dokumentacija čini vidljivom prirodu procesa učenja i strategije učenja koje koristi dete (Rinaldi, 2001), ali i interakcije između različitih učesnika u programu. Dokumentovanjem se kroz beleške, slike, audio i video zapise, mape, šeme, produkte koje dokumentuju deca, roditelji i vaspitači, proces interakcija čini vidljivim. Istovremeno, svako dete, svaki vaspitač i svaka institucija „dobija vidljiv identitet“ (Dahlberg, Moss, 2004) u društvenoj zajednici. „Vidljivost“ rada dečjeg vrtića u odnosu na druge obezbeđuje polaznu tačku za dijalog kao i za otvaranje prema drugima, građenje poverenja i zajedničko angažovanje u zajednici.

*Dokumentovanje kao rekonstruisanje uloga deteta i vaspitača.* Diskurs participacije oblikuje sliku o detetu kao kompetentnom, aktivnom učesniku sa nizom potencijala. Slušanje i dokumentovanje iskustva dece i procesa učenja menja način na koji vaspitači razmišljaju o deci, njihovom učenju i razumevanju sebe i drugih. Pošto je zajedničko odlučivanje u učenju ko-konstrukcija procesa učenja, ono doprinosi promeni ustaljene prakse vaspitača u kojoj samo oni odlučuju o razvijanju programa ka praksi u kojoj vaspitač promišlja značenja zajedno sa drugim učesnicima.

Dekonstruisanjem obrazaca ponašanja vaspitača (od vođenja i usmeravanja ka slušanju i refleksiji) i deteta (od sledbenika instrukcija vaspitača na dokumentatora) menjaju se uloge deteta i vaspitača u ko-graditelje i ko-istraživače procesa učenja. Dete postaje učesnik-dokumentator čije je ideje vredno slušati, čiji komentari su ne samo „simpatični“, „duhoviti“, „zanimljivi“ (kako ih često odrasli definišu) nego se shvataju kao izraz intelektualnog napora deteta da se nečemu da smisao i obrazlože strategije rešavanja problema. Uloga dokumentatora deci omogućava da potpunije razumeju sopstveno učenje, da poklanjaju više pažnje sopstvenim strategijama učenja, koriste svoje pravo da odlučuju o svom učenju i razvijaju refleksiju prema sopstvenom učenju. Deca razvijaju ulogu konsultovanog učesnika u procesu učenja kroz koju ne samo da grade odgovornost za sopstveno učenje nego i uče da se kritički odnose prema pitanjima koja istražuju, da promišljaju o smislu onoga što rade.

*Dokumentovanje kao višestruke perspektive.* Dokumentovanje omogućava mnoštvo mišljenja umesto jednog mišljenja i kontekstualnost nasuprot dekontekstualizovanim i univerzalnim ekspertskim rešenjima. Pokušajem da se iz različitih aspekata tumači jedna situacija gradi se mnoštvo mogućih načina razumevanja te situacije.

Dokumentovanje perspektive dece doprinosi razvijanju programa zbog toga što: 1) deca svoje učenje mogu predstaviti onakvim kakvo jeste i kako ga oni vide, a ne kako je očekivano ili kakvo bi trebalo da bude iz perspektive odraslog; 2) obezbeđuje celovitu sliku kao osnovu za podršku odraslih, koja ima smisla i za decu i za odrasle; 3) deca razvijaju refleksiju u odnosu na sopstveno učenje; 4) kontinuirano dokumentovanje perspektive dece omogućava da se uoče promene u njihovom načinu razmišljanja i načinima izražavanja (Pramling, Samuelsson, 2010).

Perspektive porodica u dokumentovanju omogućavaju: 1) da roditelji sagledaju iskustva svoje dece u vrtiću; 2) dostupnost komentara roditelja o iskustvu dece koji mogu da doprinesu novim idejama za dalja iskustva; 3) pomoć u osmišljavanju različitih načina slušanja dece; 4) zajedničko učenje roditelja i dece; 5) dijalog o konceptualnom razumevanju dokumentovanja.

Dokumentovanje iz više perspektiva izražava i pojačava smisao zajedničkog delovanja i doprinosi dobrobiti svih učesnika.

*Dokumentovanje kao retrospektiva i perspektiva.* Dokumentovanjem se dokazuje proces, ali i oblikuje budući kontekst za učenje (Giudici, 2001). U dokumentovanju, prošlost, sadašnjost i budućnost su u ko-postojanju sa našim razmišljanjem, sa onim što radimo i sa mogućim pravcima razvoja programa (Taguchi, 2010).

Dokumentovanje je retrospektivno kroz refleksivni proces kojim se pravi nova perspektiva. To znači da ono nije reaktivno u smislu mehaničkog pristupa po kojem se vaspitač vraća da bi proverio da li je sve urađeno u odnosu na unapred postavljene ciljeve ili ishode ili dokumentovanj koristi kao “dijagnostičku alatku” za dete (Taguchi, 2010).

Drugo, u stvaranju materijala za dokumentovanje, kao što su fotografije, video filmovi, beleške, skice i planovi, stalno je uključena procena kroz to šta odlučujemo da zabeležimo, šta odlučujemo da fotografiramo i šta biramo kao plan. Pošto posmatrač nije nezavisan od materijala koji stvara, dokumentovanje nastaje u interakciji između posmatrača odnosno dokumentatora i posmatranog i istovremeno sadrži procenu i perspektivu njihove interakcije.

Konačno, kao retrospektiva dokumentovanje označava proces rekonstrukcije analize programa koji često uzimamo zdravo za gotovo. Dokumentovanje kao proces povezuje očekivanja i dokaze i daje osnov za donošenje zaključaka i mogućih rešenja. Dokumentacija predstavlja neku vrstu koninuiteta toka planiranja i evaluacije (Katz,1996). Ono što vaspitač i deca predlažu kao akciju predstavlja genezu procesa odlučivanja na osnovu podataka i dokaza. Procena je veza između značenja podataka i plana. Plan predstavlja neku vrstu „projektovanja“ (Rinaldi, 2001), predloga učenja na osnovu produbljene analize podataka. On može da sadrži povod („šta je vidljivo“), prikaz konteksta, ključne provokacije za učenje i predlog kratkih epizoda učenja ( Kinney, 2008).

*Dokumentovanje kao sinteza.* Sinteza uključuje sintezu različitih dokumenata kao i sintezu konceptualnih značenja koja dokumenta imaju za različite učesnike. U diskursu participacije promenjena je struktura dokumentacije, pri čemu su podjednako važne različite vrste podataka: narativna dokumenta (beleške, planovi, pisane evaluacije); „radna“ dokumenta (produkti dece, roditelja, započete konstrukcije dece); audio-vizuelna dokumenta (snimci, fotografije, slike, grafikoni, šeme, tabele) (Vecchi, 2010). Sintezom različitih dokumenata omogućavaju se potpuniji uvidi, dodatne rekonstrukcije, integrisano tumačenje. Sinteza različitih dokumenata često omogućava „post-produkciju“ (Vecchi, 2010) kao dodavanje dokumenata na prethodne uvide i diskusije i otvaranje neuočenih aspekata nekog događaja ili situacije.

Dokumentovanje kao razvijanje programa kroz prikupljanje podataka i preispitivanje značenja ne može da se zadrži na delovima, isečcima ili izdvojenim tumačenjima jer se njima ne obezbeđuje razumevanje celine. Kao proces „trajanja i prožimanja programa“ odnosi se na sve i odražava sve iz okruženja: vreme, materijale, prostor, vaspitače, decu, roditelje. Da bi se razumela celina potrebno je sagledati je na osnovu različitih interakcija između materijalnih dokaza i konceptualnih značenja koje dokazima daju različiti učesnici.

Istovremeno proučavanje različitih situacija kao provokacija za učenje, razmena gledišta sa drugim učesnicima, kokonstrukcija predloga, predstavlja sintezu različitih mogućnosti u zajedničkom razvijanju programa.

## **Diskusija**

Da li ćemo dokumentaciju tumačiti kao fiksni entitet nezavisno od svega ostalog ili kao interakciju i uzajamnu odgovornost u razvijanju programa, ključna su etička pitanja

obrazovanja. Smisao etičkog pristupa dokumentovanju je upravo u rekonstruisanju smisla i svrhe razvijanja programa predškolskog obrazovanja iz ugla interakcije i kolaboracije svih učesnika. To znači preispitivanje mogućnosti da svako od učesnika sebe vidi u uzajamnom angažovanju i ličnoj odgovornosti za posledice svojih postupaka u odnosu na druge. Proces razvijanja programa kroz dokumentovanje tako postaje zajednička odgovornost koju preuzimamo i koju preispitujemo kroz interakcije *unutar* programa i *o* programu. Uzajamna odgovornost nam stvara prostor da se zapitamo šta je to što možemo sada da uradimo, u skladu sa različitim perspektivama i potencijalima, nasuprot bavljenja normama i standardima.

Dosadašnja praksa dokumentovanja u predškolskom vaspitanju pokazuje da smo više skloni da razmatramo formu dokumenta, a da smisao i svrhu dokumentovanja često uzimamo zdravo za gotovo i prepuštamo navikama i rutini bez dekonstrukcije obrazaca koji su u njihovoj osnovi. Da li će se u razumevanju dokumentovanja ostvariti iskorak zavisi od naše spremnosti da učimo i iznova tumačimo smisao obrazovanja, položaja deteta i naših uloga, kao i od građenja uzajamne odgovornosti između nosilaca politike obrazovanja, istraživača i praktičara.

## Literatura

- Carr, M., May, H., Podmore, V.N., Cubey, P., Hatherly, A., Macartney, B. (1999). *Learning and teaching stories: Action research on evaluation in early childhood*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research and Ministry of Education.
- Carr, M., (2001). *Assessment in Early Childhood Settings*, London: SAGE Publications
- Dahlberg, G., Moss, P. (2005) *Ethics and Politics in Early Childhood Education*, London: RoutledgeFalmer
- Ereaut, G., Whiting, R. (2008). *What do we mean by 'wellbeing'? And why might it matter?*, London: Research Report DCSF-RW073
- Giudici, C., Krechevsky, M., Rinaldi, C., (Eds.) (2001) *Making learning visible: Children as individual and group learners*. Reggio Emilia, Italy: Reggio Children.
- Katz, L., Chard, S (1996) *The Contribution of Documentation to the Quality of Early Childhood Education*. *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*
- Kinney, L., Wharton, P. (2008). *An Encounter with Reggio Emilia: Children's early learning made visible*, London: Routledge
- Krnjaja, Ž. (2009). Dokumentovanje sa decom u razvijanju kurikuluma, *Pedagogija*, 3: 351-361
- Krnjaja, Ž. 2010. Proces profesionalnog razvoja iz ekološke paradigme, *Andragoške studije*, 2: 149-167
- Krnjaja, Ž., Pavlović-Breneslović (2012), *Izveštaj o istraživanju mišljenja vaspitača o dokumentovanju*, Savez udruženja vaspitača Srbije

- McKenna, E.D. (2003). *Documenting Development and Pedagogy in the Swedish Preschool: The Portfolio as a Vehicle for Reflection, Learning, and Democracy*, Göteborg: Cornell University
- Pavlović Breneselović, D (2010) Partnerstvo u obrazovanju. *Andragoške studije*, 2: 123-138
- Pavlović Breneselović, D, Krnjaja, Ž. (2011) Vaspitač kao istraživač sopstvene prakse *Nastava i vaspitanje*, 60 (2): 296-309
- Pešić, M. Samoevaluacija praktičara (143-163). U Pešić, M. i saradnici (2004) *Pedagogija u akciji*, Beograd: IPA
- Pramling, Samuelsson, I., Sheridan, S. (2010). A turning-point or a backward slide: the challenge facing the Swedish preschool today, *Early Years*. 3, 219–227.
- Project Zero and Reggio Children. (2001) *Making Learning Visible: Children as Individual and Group Learners*. Reggio Emilia, Italy: Reggio Children.
- Project Zero (2003) *Making Teaching Visible: Documenting Individual and Group Learning as Professional Development*. Cambridge, MA: Project Zero.
- Rinaldi, C. (2001) Documentation and assessment: What is the relationship? In Giudici, C., Rinaldi, C., Krechevsky, M. (Eds) *Making learning visible: Children as individual and group learners*. Reggio Emilia, Reggio Children
- Seitz, H. 2006. The Plan: Building on Children's Interests, *Journal Info*, 61(2): 36-41
- Taguchi, H.L (2010) *Going beyond the theory/practice divide in early childhood education: introducing an intra-active pedagogy*, New York: Routledge
- Vecchi, V. (2010). *Art and Creativity in Reggio Emilia*, London: Routledge