

Razumjeti sebe i druge: važnost mjesta odrastanja i vlastitog identiteta u multikulturalnom društvu

Bronwen Cohen, izvršna direktorica
organizacije 'Djeca u Škotskoj', Škotska

Mjesto odrastanja, kultura i lokalna zajednica u kojoj djeca odrastaju imaju najveću važnost i utjecaj na živote, učenje i razvoj identiteta djece. Autorica Bronwen Cohen otkriva kako mjesto odrastanja može postati izvor socijalnog i kulturalnog učenja.

Povezanost učinkovitog odgoja i obrazovanja s kontekstom djetetova osobnog, obiteljskog i lokalnog okruženja istraživao je američki pedagog John Dewey. Situaciju s kraja 19. i početka 20. stoljeća, kad je vladala potpuna odvojenost između obrazovanja u školama i realnog života koji se odvijao u lokalnoj zajednici, Dewey je komentirao sljedećim riječima:

Sa stajališta djeteta, nemjerljiv je nedostatak današnjeg obrazovanja to što se iskustva stečena izvan škole ne mogu u njoj upotrijebiti, dok s druge strane dijete nije u mogućnosti u svakodnevnom životu iskoristiti ono što je naučilo u školi. To je izolacija škole od stvarnog života. Kad dijete uđe u učionicu, ono je prisiljeno odustati i zanemariti brojne ideje, interese i aktivnosti koje prevladavaju u njegovom obiteljskom životu i neposrednom okruženju. (Dewey, 1916., 1997.)

Deweyjev rad pridonio je, zajedno s učenjima Jeana Piageta i Lava Vygotskog, iskustvenom, istraživačkom ili konstruktivističkom učenju u kojem se naglasak stavlja na aktivno i sudjelujuće učenje. No njihov rad postavio je i temelje onoga što danas nazivamo učenjem u zajednici¹ (eng. *place-based learning*). Možemo ga definirati kao 'pristup učenju koje koristi lokalne gospodarske uvjete, specifičnu povijest, kulturu, tradiciju i druge relevantne elemente vezane uz određenu zajednicu s ciljem stvaranja učinkovitije povezanosti djece i mladih s drugim članovima lokalne zajednice'. (Cohen, Milne, 2007.)

¹ U našem bismo jeziku ovaj termin mogli povezati s etnografskim pristupom prema kojem se sudjelujućim promatranjem nastoji razumjeti život neke zajednice u očima njezinih pripadnika. Može se definirati i kao postupak kojim se nastoji opisati i proučiti društvena interakcija ljudi i grupa kojima pripadaju. (Konsa, 2007., op. ur., više na www.ffst.hr)

U ruralnim krajevima koji se suočavaju s procesom depopulacije i sve manjim brojem stanovništva, učenje u zajednici nije samo učinkovit način učenja već i prilog gospodarskoj održivosti. Nije slučajno da se najbolji i najsuštavniji pristup ovakvom učenju može naći u Norveškoj, gdje se velika ruralna područja suočavaju s problemima globalizacije što dovodi do zabrinutosti da će odgojno-obrazovni sustav više pridonijeti ugrožavanju ovih ruralnih zajednica negoli njihovoj održivosti. Još sedamdesetih godina 20. stoljeća Norveška je u formalnom smislu već pripremila teren za odgoj i obrazovanje djece za učenje u neposrednoj zajednici, stoga je 1987. godine novi norveški kurikulum od svih odgojno-obrazovnih ustanova počeo zahtijevati da razviju svoje vlastite verzije ovakvog odgojno-obrazovnog rada prilagođenog vlastitim lokalnim uvjetima. Pritom su ustanove trebale ne samo opisati na koji će način koristiti neposredno okruženje za učenje, već i definirati vlastitu ulogu u odnosu na razvoj zajednice u kojoj djeluju. Ovaj se pristup uskoro proširio i na predškolski odgoj i obrazovanje djece, gdje i važeći Okvirni plan predškolskog odgoja i obrazovanja i Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje zahtijevaju od vrtića i škola da razviju svoje vlastite

Principi odgoja i obrazovanja temeljenog na učenju u zajednici u norveškoj pokrajini Nordland u Steigenu

VOLI • Djeca moraju naučiti uživati boraviti na otvorenom u svim vremenskim uvjetima, u različitim okruženjima, bilo da se radi o moru, rijeci, planini ili šumi.

UČI • Djeca moraju upoznati sve estetske, kulturološke, praktične i znanstvene odlike svoje okoline.

KORISTI • Djecu se poučava kako prirodno svoje neposredne zajednice koristiti na produktivne i korisne načine. Uče o lovu, ribolovu i žetvi, i svoje učenje odmah praktično primjenjuju.

BRINI • Djeca uče uzimati od svog okruženja samo onoliko koliko im je doista potrebno i uče se dijeliti a ne samo uzimati.

VRATI SE • Vjeruje se da će se djeca koja usvoje ove vrijednosti vratiti u svoj zavičaj, te ove vrijednosti prenosi i dalje sljedećim generacijama.

(Cohen, Milne, 2007.)

planove u kojima će definirati široko postavljene ciljeve razvoja djeteta u okviru njegove lokalne zajednice.

Što to znači u praksi? U Norveškoj, to su čvršće veze između vrtića i škola, te lokalnih farmi i industrije njihovog kraja, što dovodi do rastućeg broja vrtića na poljoprivrednim farmama i domaćinstvima. Kako autorica Wenche Rønning opisuje, vlasnicima seoskih gospodarstava pružena je prilika da pridonesu razvoju širenja mreže vrtića. Ova prilika potpomognuta je i donošenjem zakonske legislative prema kojoj je zakonsko pravo roditelja upisati dijete u vrtić u dobi od godine dana i prema kojoj visokoškolske institucije trebaju razviti programe (za predstavnike lokalnih gospodarstava i odgajatelje) koji će pomoći uvidjeti na koji način seosko gospodarstvo može postati izvorom učenja djeteta. Autorica primjećuje kako su vrtići na poljoprivrednim gospodarstvima postali popularni među roditeljima koji

za svoju djecu traže kvalitetan odgoj i obrazovanje i uzbudljivo okruženje za učenje koje djeci omogućuje razumijevanje tradicije seoskog života na gospodarstvu – što povećava vjerojatnost da će djeca željeti živjeti na selu i kao odrasli ljudi. (Rønning, 2010.)

Osim što potiče odgoj i obrazovanje djece usmjereno na lokalno okruženje i mjesto odrastanja, Norveška ima i nacionalni program pod nazivom 'Kulturni ruksak', kojim osigurava da djeca imaju pristup svim vrstama umjetnosti i kulture, uključujući i različite izvedbe iz područja slikarstva, filma, glazbe, književnosti, folkloru i kulturne baštine. Norveška je čvrsto odlučna da poveže djecu i mlade s najširoom paletom umjetnosti i kultura iz cijeloga svijeta, osiguravajući pritom i dostupnost vlastite kulture i svih lokalnih, kulturnih resursa. (Cohen, Milne 2007.) Odgoj i obrazovanje usmjereni na učenje u lokalnoj zajednici važno su sredstvo kojim autohtone manjinske grupe mogu zadržati i cijeniti vlastito kulturno naslijeđe i identitet. U tu svrhu se po cijelom svijetu razvijaju posebni programi, uključujući i Hrvatsku u kojoj se projektom Instituta Otvoreno društvo Romima međimurskog i baranjskog kraja i njihovoj djeci željelo osvijestiti vrijednosti, razumijevanje i osjećaj ponosa zbog vlastite romske kulture, jezika i običaja. Taj program je 2005. godine uveden kako bi se unaprijedili odgoj i obrazovanje romske djece u Međimurju i Baranji. (Novak, 2010.) U suradnji s romskim obiteljima program rada je bio obogaćen raznolikim kulturalnim sadržajima (tradicionalni plesovi, pripovijetke, igre, zanati...), suradnja jezičnih eksperata rezultirala je novim materijalima za učenje (izradom dvojezične slikovnice i rječnika na romskom i hrvatskom), odgajatelji su prošli dodatne edukacije obrazovanja za društvenu pravednost, kvaliteta provedbe programa zajamčena je dugoročnom supervizijom, a u rad su uključeni i romski pomagači, čime se željelo utjecati na povećanje prilika za zapošljavanje.

Seoski vrtić na farmi Medas u mjestu Fauske, sjeverna Norveška

Pokrenuli su ga i otvorili 1999. godine Anita i Jostein Hunsted. Anita je radila pola radnog vremena u jednom vrtiću, te u vlastitom seoskom imanju vidjela potencijal mogućeg odgojno-obrazovnog okruženja za djecu. Vrtić su pokrenuli sa šestoro, a sad imaju kapacitet za preko stotinu djece. Njihovo gospodarstvo ima konje, ovce, mačke, kokoši, zečeve i zamorce, o kojima djeca brinu svakodnevno.



Mali pastiri s norveške farme-vrtića Medas



Dnevno skupljanje jaja



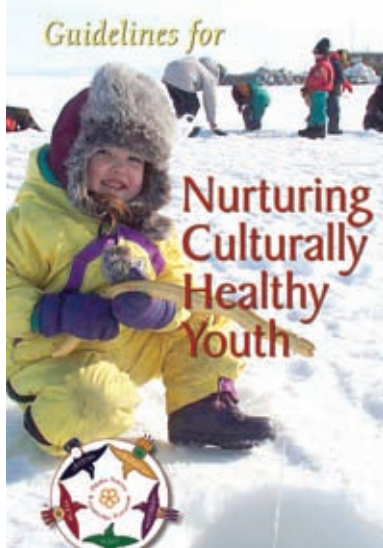
Sadnja u proljeće na norveškoj farmi-vrtiću Medas
Izvor: Rønning, W.



Djed upoznaje djecu s tradicionalnim zanatom izrade predmeta od pruča u Osnovnoj školi u Baranji

kroz uzajamno prožimanje zapadnog i domorodačkog, autohtonog sustava znanja i vrijednosti. (Barnhardt, 2005.) Svi ovi programi zajednički dijele istu premisu koju bi Dewey, Piaget i Vigotsky sigurno prepoznali, kad bi se drukčije iskazala: a ta je da se u dječjem učenju i stjecanju znanja (u svakom mogućem smislu razumijevanja ovih termina), moraju prepoznati, cijeniti i uključiti znanja i iskustva koja je dijete steklo izvan vrtića i škole. No, oni su također i podsjećanje da *zajednica, identitet i pripadanje* za mnogu djecu mogu imati višestruka značenja. Kad neka lokalna zajednica, ili država

Na Sveučilištu Luleå na sjeveru Švedske razvijeni su programi za poticanje razvoja samopoštovanja djece autohtonih manjina naroda Saami i Tornedalen. *Kretanje u prostoru i vremenu* je program kojim se želi produbiti razumijevanje lokalnog okruženja i činiti poveznice između djeteta, njegove prošlosti i budućnosti. U tu svrhu proučavaju se odnosi u zajednici, izučavaju različite aktivnosti i predmeti. Rezultati ovog programa su zadivljujući: djeca koja su nekad postizala rezultate ispod prosjeka, sada na standardnim testovima iz matematike i švedskog jezika postižu rezultate iznad nacionalnog prosjeka. (Johansson, Jernstrom, 1997.)



Učenje u zajednici je na Aljasci formalizirano kurikulumskim smjernicama

Važno je bolje razumjeti raznolika kulturna okruženja i višestruke identitete djece i njihovih obitelji, no to ne znači da bismo trebali zaboraviti 'mjesto' i lokalno okruženje, već da ono može biti bogatiji i korisniji izvor jednog dinamičnijeg procesa nego često i shvaćamo.

U američkoj saveznoj državi Aljaska ovakav su pristup odgoju i obrazovanju, usmjeren na učenje djeteta u lokalnoj zajednici, usvojili i formalizirali kroz smjernice kurikulumu. Petnaestak godina su razvijane različite inicijative kako bi se odgojno-obrazovni sustav koristio i napajao bogatstvom autohtonog znanja i sustava vrijednosti domaćeg stanovništva. Na Aljasci su tradicionalan odgoj i obrazovanje uvijek bili povezani s izučavanjem prirodnih procesa i tehnikama preživljavanja na surovom sjeveru, a ovi su sadržaji djeci približavani pričama s poukom na kraju. Otkako se odgojno-obrazovni sustav dotaknuo ovih vrijednosti, učenje je postalo važno i time blisko životu, a istovremeno se počeo i smanjivati broj ponavljača djece autohtonog, domorodačkog stanovništva. Veliki broj inicijativa išao je za tim da se omekša struktura tzv. zapadnjačkog poimanja svijeta kako bi se napravilo mjesta uvažavanju doprinosa lokalnog okruženja. Prema autoru Rayu Barnhardt, direktoru Centra za interkulturalne studije Sveučilišta Fairbanks na Aljasci, cilj je pokazati komplementarnost

u cjelini, svojata 'mjesto' i identitet, to može i biti izvor podjela i destrukcije. Ova nas promišljanja potiču da se upitamo na koji način te izazove možemo najbolje prepoznati i na njih odgovoriti?

Naše je razumijevanje lokalnog okruženja i kulture u znatnoj mjeri oblikovano uvidima iz antropologije, prema čijem se povijesnom shvaćanju koncept kulture veže uz zaseban i jedinstven entitet koji je lokalno uvjetovan. Sugerira se kako je ovakav koncept možda posljedica utjecaja nacionalno orijentiranih razmišljanja u zapadnom svijetu. Inzistiranje na nacionalnom identitetu dovelo je do poimanja kulture kao odvojene, ograničene i jedinstvene kulturalne cjeline koja je povezana s posebnom i lokalno uvjetovanom socijalnom grupom. Socijalne antropologinje Kirstin Hastrup i Karen Fog Olwig ističu ovaj paradoks: iako živimo u eri očite globalizacije, antropološka struka je opreznija s konceptom 'kulturalne cjeline', koju zagovara veliki dio predstavnika kulturne politike. Antropolozima je paradoksalno da se na antropologiju

sve više pozivaju oni koji je žele iskoristiti na problematičan i totalitaran način.' (Hastrup, Olwig, 1997.) Ipak, umjesto da se odbaci ideja neke kulture, antropolozi se zalažu da se kulturu iznova definira 'kroz istraživanje i otkrivanje mjesta u kulturi, kao iskustvenih i diskurzivnih područja koje ljudi nastanjuju ili stvaraju'. Za njih to znači da, umjesto uzimanja nekih kulturnih identiteta zdravo za gotovo, želimo 'istražiti i otkrivati kulturu kao dinamičan proces samorazumijevanja među ljudima koje proučavamo'. Razumijevanje kulture koje uključuje koncept mjesta i identiteta složenije je i osjetljivije od pojednostavljenih slika o kulturi koje su ponekad povezane s nacionalističkim stremljenjima. Ono također ističe i važnost boljeg razumijevanja raznolikih kulturnih okruženja i mnogostrukih identiteta djece i njihovih obitelji, radi kojih naše odgojno-obrazovne institucije i postoje. To ne znači da bismo trebali zaboraviti 'mjesto' i lokalno okruženje, već da ono može biti bogatiji i korisniji izvor jednog dinamičnijeg procesa nego često i shvaćamo. A ključ našeg razumijevanja ovog potencijala su sama djeca i njihove obitelji. Neuroznanost i psihologija zajednički naglašavaju važnost mjesta odrastanja i tome pridruženih aktivnosti i događanja – tijekom cijelog života. Istraživanje pokazuje koju važnost lokalna mjesta

odrastanja mogu imati kao 'okidači sjećanja' i desetljećima kasnije, vadeći tu uspomenu iz goleme riznice naših sjećanja. I u poznijoj dobi, kad sva druga sjećanja izbljede, sjećamo se pjesmica naučenih u ranom djetinjstvu, u obitelji ili u vrtiću. (Tulving 2005.) Mjesto odrastanja djeteta, njegove društvene i kulturne poveznice, mogu oblikovati živote djece, učvrstiti osjećaj identiteta, socijalnih veza i produbiti njegovo razumijevanje o svijetu u kojem živi. Iz ovog razloga je neophodno da ova nastojanja budu izvor pozitivne a ne negativne energije i da naši vrtići budu mjesto susreta kultura i prepoznavanja dinamičnog procesa u kojem će djeca bolje razumjeti sebe i vlastiti identitet, ali i identitet druge djece s kojom se susreću u zajednici i vrtiću.

Literatura:

1. Dewey, J. (1916.) (1997.): *Democracy and Education*. New York: Simon and Schuster. 1997
2. Cohen, B., Milne, R. (2007.): *Northern Lights: building better childhoods in Norway*, Children in Scotland, www.childreninScotland.org.uk str. 26
3. Rønning, W.: *Razvijanje osjećaja zajedništva kod malene djece: učenje u zajednici u norveškim seoskim vrtićima*, Djeca u Europi, Pučko otvoreno učilište Korak po korak, br. 3. 2010. str. 12-13
4. Novak, J.: *Razvoj mogućnosti za romsku djecu u hrvatskim vrtićima i školama*, Djeca u Europi, Pučko otvoreno učilište Korak po korak, br. 3. 2010. str. 21-22

5. Johansson H., Jernstrom E. (1997.) *Childcare Services for Rural Families Report*, Children in Scotland, Edinburgh
6. Johansson H., Jernstrom E. (1997.) *Childcare Services for Rural Families Report*, Children in Scotland, Edinburgh
7. Barnhardt R. (2005.): 'Creating a place for indigenous knowledge in education: the Alaska native knowledge network' u: Smith G. and Gruenewald D. (ur.) *Local Diversity: Place-Based education in the Global Age*, Hillsdale N.J.
8. Hastrup K., Fog Olwig K., (ur.) (1997.): *Sitting Culture: The shifting anthropological object*, Routledge str. 3-5
9. Bertram, Pascal (2008.): *Opening windows: a handbook for enhancing equity and diversity in early childhood settings*. Amber publications
10. Vandenbroeck, et al. *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 17, 2009.
11. Stendhal, E. (2007.): 'A desire to communicate: life in a multilingual Swedish preschool' Children in Europe, br. 12, www.childrenineurope.org
12. Bergstrom, M., Ikonen, P. (2005): 'Space to play, room to grow' Children in Europe, br. 8, str. 13
13. Trevarthen, C. et al (2008.): 'Valuing creative art in childhood', *Children in Europe*, br. 14, www.childrenineurope.org
14. Tulving, E. (2005.): Episodic memory and autoeosis in Terrace and Metcalfe (ur.), *The missing link in cognition* NY, OUP;
15. Foolen et al (2010) *Moving ourselves, moving others: the role of (e)motion for intersubjectivity, consciousness and language*, John Benjamin



Bronwen Cohen je izvršna direktorica organizacije 'Djeca u Škotskoj'; u razdoblju 1999.-2011. bila je direktorica projekta 'Rad na inkluziji - uloga odgajatelja u smanjenju siromaštva i promoviranju socijalne inkluzije' kojeg je sponzorirala Europska unija; objavila je brojne stručne radove iz područja ranog odgoja i obrazovanja djece, te odgoja usmjerenog na mjesto odrastanja djece; članica je uredništva časopisa 'Djeca u Europi'.

www.childreninScotland.org.uk
www.childrenineurope.org

Istraživači koji se posljednjih deset godina bave pitanjem socijalnih politika proučavali su iskustva djece koja su prelazila granice unutar i/ili izvan zemalja, kao i obitelji koje ne dijele ista kulturalna uvjerenja i ponašanja karakteristična za pripadnike određene lokalne zajednice. Program 'Djeca koja prelaze granice', koji vode Chris Pascal i Tony Bertram, proučavao je utjecaj koji tradicionalne pripovijetke imaju na život djece i roditelja iz imigrantskih i multietničkih gradova iz pet zemalja: Francuske, Njemačke, Italije, Velike Britanije i SAD-a. Michel Vandenbroeck i njegovi kolege sa Sveučilišta Ghent u Belgiji istraživali su identitete i višestruke osjećaje pripadanja djece predškolske dobi porijeklom iz Libanona, Sierra Leonea i Konga, koja su pohađala predškolske ustanove u Belgiji. (Bertram, Pascal, 2008.; Vandenbroeck, 2009.) Objekti ističu važnost predškolskih ustanova kao mjesta susreta različitih kultura u kojima su glasovi djece i međusobno razumijevanje iznimno važni. Autori Pascal i Bertram govore o 'kulturnim krugovima' ili 'susretima kultura' u kojima djeca iniciraju i stvaraju vlastite ideje, a Vandenbroeck opisuje važnost 'dobrodošlice' u vrtiću (u vrtiću Sleepken u Ghentu specifičnost je pozdrav dobrodošlice na ulazu u vrtić koji je napisan na svih 23 jezika roditelja čija djeca pohađaju ovu ustanovu, op.ur.).