

Uredniki

Tatjana Devjak, Marcela Batistič Zorec, Janez Vogrinc,
Darija Skubic in Sanja Berčnik

**PEDAGOŠKI KONCEPT REGGIO EMILIA
in KURIKULUM ZA VRTCE:
podobnosti v različnosti**



Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev
za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel
koncepta **Reggio Emilia** na področju predšolske vzgoje
2008–2013

PEDAGOŠKI KONCEPT REGGIO EMILIA in KURIKULUM ZA VRTCE: podobnosti v različnosti

Uredniki

**Tatjana Devjak, Marcela Batistič Zorec, Janez Vogrinc,
Darija Skubic in Sanja Berčnik**

Univerza v Ljubljani
Pedagoška fakulteta



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA ŠOLSTVO IN ŠPORT



Naložba v vašo prihodnost
OPERACIJO DELNO FINANCIRA EVROPSKA UNIJA
Evropski socialni sklad

Ljubljana, september 2010

**Pedagoški koncept Reggio Emilia in
Kurikulum za vrtce: podobnosti v različnosti**

<i>Uredniki</i>	Tatjana Devjak, Marcela Batistič Zorec, Janez Vogrinc, Darija Skubic in Sanja Berčnik
<i>Recenzija</i>	Tatjana Vonta, Pedagoška fakulteta Koper, Univerza na Primorskem in Mateja Pšunder, Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru
<i>Slovenski jezikovni pregled</i>	Darija Skubic in Tomaž Petek
<i>Angleški jezikovni pregled</i>	Aleksandra Hribar Košir
<i>Izdala in založila</i>	Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani
<i>Za izdajatelja</i>	Janez Krek, dekan
<i>Oblikovanje naslovnice</i>	Roman Ražman
<i>Oblikovanje in prelom</i>	Igor Cerar
<i>Tisk</i>	Tiskarna Littera picta d.o.o. Ljubljana
<i>Naklada</i>	400 izvodov

©2010 avtorji

Knjigo financira Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada ter Ministrstvo za šolstvo in šport.

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

373.2.091.4(082)

373.2.016(082)

PEDAGOŠKI koncept Reggio Emilia in Kurikulum za vrtce:
podobnosti v različnosti / uredniki Tatjana Devjak ... [et al.]. -
Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2010

ISBN 978-961-253-052-5

1. Devjak, Tatjana 2. Kurikulum za vrtce
252457216

Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani je izključni imetnik vseh materialnih avtorskih pravic te publikacije. Prepovedano je kopiranje ali kakršnokoli razmnoževanje dela brez dovoljenja založbe in avtorjev.

KAZALO VSEBINE

Predgovor	1
Uvod v monografijo	3
1 PEDAGOŠKI KONCEPT Reggio Emilia	9
<i>R. Kroflič</i> Etična in politična dimenzija projekta Reggio Emilia	11
<i>M. Batistič Zorec</i> Participacija otrok v slovenskih vrtcih z vidika stališč in izkušenj vzgojiteljev	67
<i>A. Hočevnar, M. Kovač Šebart</i> Kurikulum za vrtce vs. pedagoški pristop Reggio Emilia: domnevne razlike in podobnosti	87
<i>T. Devjak, J. Benčina, S. Berčnik, S. Devjak, A. Jug, J. Lepičnik Vodopivec</i> Pogledi staršev otrok na življenje in delo vrtca	121
<i>S. Berčnik, T. Devjak</i> Vrtec in lokalna skupnost v luči kakovosti izvajanja predšolske vzgoje: slovenski vrtci in koncept Reggio Emilia	173
2 KURIKULARNA PODROČJA V VRTCU skozi prizmo pedagoškega koncepta Reggio Emilia	211
<i>J. Zajec</i> Analiza gibalnih/športnih dejavnosti otrok in vzgojiteljev kot argument za vključevanje nekaterih dejavnikov zdravega načina življenja v vrtce	213
<i>D. Skubic</i> Pomen besednega in nebesednega izražanja v pedagoškem pristopu Reggio Emilia	233
<i>U. Podobnik, R. Bračun Sova</i> Likovno-pedagoška praksa v slovenskih vrtcih skozi prizmo pedagoškega pristopa Reggio Emilia	255

<i>B. Borota</i>	
Dokumentiranje glasbenega razvoja otrok v slovenskih vrtcih z vidika pristopa Reggio Emilia	275
<i>V. Geršak</i>	
Ples kot ustvarjalni proces in medpodročno povezovanje: analiza stanja v slovenskih vrtcih	291
<i>H. Korošec</i>	
Gledališko-lutkovno ustvarjanje: izmenjava idej med vzgojiteljem in otrokom	307
<i>D. Krnel, B. Bajd</i>	
Zgodnje učenje naravoslovja	325
<i>A. Rožič, N. Turnšek</i>	
Moč in omejitve ideje kompetentnega otroka	339
3 REFLEKSIJA NEKATERIH AVTORJEV na elemente pedagoškega pristopa Reggio Emilia v slovenskih vrtcih	359
<i>T. Vec</i>	
Osnove dobre komunikacije z otroki in njihovimi starši	361
<i>T. Rupnik Vec</i>	
Kritično mišljenje v vzgojno-izobraževalni in razvojni perspektivi	389
<i>A. Jug</i>	
Segmenti akcijskega raziskovanja v pedagoškem pristopu Reggio Emilia	407
<i>J. Vogrinc, V. Podgornik</i>	
Analiziranje pedagoške dokumentacije	419
<i>A. Polak</i>	
Refleksija pedagoškega dela v vrtcu: razsežnosti in pomen za profesionalni razvoj	431
Predstavitev avtorjev	445
Stvarno kazalo	449
Kazalo imen	457

PREDGOVOR

Znanstvena monografija z naslovom **Pedagoški koncept Reggio Emilia in Kurikulum za vrtce: podobnosti v različnosti** je že druga znanstvena monografija, ki je nastala v okviru projekta Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel koncepta Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje (2008–2013), tj. v prvem samostojnem projektu Oddelka za predšolsko vzgojo Pedagoške fakultete v Ljubljani. Prvi del monografije zajema teoretične prispevke, v katerih avtorice in avtorji predstavijo pedagoški koncept Reggio Emilia z različnih vidikov, drugi del predstavi poglede avtorjev na kurikularna področja v vrtcu skozi prizmo pedagoškega koncepta Reggio Emilia, tretji del zaokroži monografijo z refleksijo nekaterih avtorjev na elemente pedagoškega koncepta Reggio Emilia v slovenskih vrtcih.

Monografija prikaže sinergijo dveh sociološko in kulturološko na videz oddaljenih konceptov ter implementacijo elementov pedagoškega koncepta Reggio Emilia v predšolsko vzgojo pri nas. Prispevki prinašajo sinergijo teh dveh konceptov in diskurz, v katerem je pedagogika poslušanja temelj odnosa ne samo med otrokom in vzgojiteljem, ampak med otroki samimi. Pedagogika poslušanja je povezana z etiko skrbi, z etiko osebnega srečanja E. Levinasa, s političnimi koncepti inkluzivne skupnosti, participacije (otrok), pripoznanja ter metodiko induktivnega pristopa. V konceptu Reggio Emilia vodenje iz skupnosti vključuje teoretično in praktično sintezo medosebnih razmerij, sklenjenih med otroki, družinami, ponudniki storitev in širšo družbo; sodelovanje med vrtcem in starši prepoznavamo skozi zakonodajo in Kurikulumom za vrtce, ki v enem izmed glavnih načel opredeljuje pogoje sodelovanja. Ti po mnenju avtorjev že nakazujejo elemente partnerskega odnosa.

Monografija je še eden izmed mnogih rezultatov znanstveno-raziskovalnega dela učiteljev in asistentov na fakultetah treh univerz: Pedagoške fakultete, Filozofske fakultete in Fakultete za upravo Univerze v Ljubljani, Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru in Pedagoške fakultete Univerze na Primorskem. Kot dekan te fakultete pozdravljam takšno delo in ga toplo priporočam v branje.

izr. prof. dr. Janez Krek
dekan Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani

UVOD V MONOGRAFIJO

Pred Vami je druga monografija z naslovom Pedagoški koncept Reggio Emilia in Kurikulum za vrtce: podobnosti v različnosti, ki je nastala v okviru projekta Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel koncepta Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje (2008–2013). Sestavljena je iz treh delov.

Prvi del zajema teoretične prispevke, v katerih avtorice in avtorji predstavijo pedagoški koncept Reggio Emilia z različnih vidikov. Robi Kroflič v prispevku *Etična in politična dimenzija projekta Reggio Emilia* izhaja iz teze, da je pedagoški pristop Reggio Emilie nastal kot posledica etičnih in političnih izbir, ki jih avtorji pristopa niso nikoli podrobno opredelili. Da bi bralci boljše razumeli teoretsko ozadje pedagogike poslušanja, Kroflič predstavi povezanost pedagogike poslušanja z etiko skrbi, etiko osebnega srečanja E. Levinasa, s političnimi koncepti inkluzivne skupnosti, participacije in pripoznanja ter z metodiko induktivnega pristopa. Prispevek *Participacija otrok v slovenskih vrtcih z vidika stališč in izkušenj vzgojiteljev* avtorice Marcele Batistič Zorec prikaže, kako so spremenjeni pogledi na otroka, vzgojo in raziskovanje otroštva vplivali na popularnost diskurza o participaciji otrok, ki pa na področju predšolske vzgoje še naprej ostaja bolj retorika kot dejanska praksa. Koncept participacije razloži z vidika aktivnega učenja in vzgoje za aktivno državljanstvo. Nato ga primerja s pojmom poslušanja, pri čemer izpostavi pogled Reggio Emilia pedagogov, ki poslušanje in participacijo razumejo kot etiko in odnos. Izpostavi nekaj pomislekov do nekritične popularizacije koncepta participacije in potrebo po njegovi kritični in reflektirani utemeljitvi. Avtorici Andreja Hočevar in Mojca Kovač Šebart v prispevku *Kurikulum vs. pedagoški pristop Reggio Emilia: domnevne razlike in podobnosti* obravnavata pedagoški pristop Reggio Emilia in analizirata pomen, ki ga ta pripisuje povezovanju vrtca z lokalnim okoljem, sodelovanju vrtca in staršev, sodelovanju otrok pri oblikovanju vrtčevskega prostora in vlogo, ki jo ima v tem pristopu dokumentiranje otrokove dejavnosti. Ugotavljata tudi, kako je ta problematika obravnavana v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v RS (1995), v zakonodaji in Kurikulumu za vrtce (1999). Prispevek *Pogledi staršev otrok na življenje in delo vrtca* avtorjev Tatjane Devjak, Jožeta Benčine, Sanje Berčnik, Srečka Devjaka, Anite Jug in Jurke Lepičnik Vodopivec predstavi pomen sodelovanja med vrtcem in starši skozi zakonodajo in Kurikulumom za vrtce, ki v enem izmed svojih glavnih načel opredeljuje pogoje sodelovanja; ti po mnenju avtorjev že nakazujejo prvine partnerskega odnosa. V empiričnem delu predstavijo s poglede staršev na vzgojno delo na področju predšolske vzgoje pri

nas. Prvi del monografije sklene prispevek *Vrtec in lokalna skupnost v luči kakovostnega izvajanja predšolske vzgoje: slovenski vrtci in koncept Reggio Emilia* avtoric Sanje Berčnik in Tatjane Devjak prikaže, kako pomembno je sodelovanje med vrtcem in lokalno skupnostjo za zagotavljanje kakovostnega varstva in vzgoje predšolskih otrok. V razpravi o kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa se osredotočita na pojem, naloge in izvajanje nalog lokalne skupnosti ter analizirata vlogo občine, ki je po Zakonu o lokalni samoupravi, po Zakonu o vrtcih in Zakonu o financiranju vzgoje in izobraževanja zadolžena za organizacijo in izvedbo predšolske vzgoje na svojem področju. Predstavitva tudi poglede na sodelovanje med lokalno skupnostjo in vrtcem v Italiji oz. v konceptu Reggio Emilia, kjer t. i. vodenje iz skupnosti vključuje teoretično in praktično sintezo medosebnih razmerij, sklenjenih med otroki, družinami, ponudniki storitev in širšo družbo.

Drugi del monografije predstavi poglede avtorjev na kurikularna področja v vrtcu skozi prizmo pedagoškega koncepta Reggio Emilia. Avtorica Jera Zajec v prispevku *Analiza gibalnih/športnih dejavnosti otrok in vzgojiteljev kot argument za vključevanje nekaterih dejavnikov zdravega življenja v vrtece* poudarja, da procesno-razvojno naravnano kurikulum daje vzgojitelju veliko svobode v izbiri različnih vsebin za realizacijo istih ciljev. Ugotavlja, da dosedanje raziskave na področju gibanja dokazujejo, da na pogostost vključevanja gibalnih/športnih dejavnosti v vrtcu vplivajo materialni, kadrovske, vsebinske in organizacijske dejavniki. Z analizo gibalne/športne dejavnosti otrok in vzgojiteljev ter z ugotavljanjem materialnih dejavnikov za izvajanje gibanja je ugotavljala stanje v vrtcih in na podlagi rezultatov zasnovala smernice kot argumente za pogostejše vključevanje gibalnih/športnih dejavnosti v vrtec. V prispevku *Pomen besednega in nebesednega izražanja v pedagoškem pristopu Reggio Emilia* avtorica Darija Skubic predstavi pomen besednega in nebesednega izražanja v predšolskem obdobju, pri čemer opozori na pomen rabe vseh čutil, na prostor in čas, torej na vseh 100 jezikov, ki so prisotni v pedagoškem pristopu Reggio Emilia in v slovenskem Kurikulu za vrtece. Vsi ti elementi so del sporazumevalnih dejavnosti, brez njihove uporabe ne moremo uspešno razvijati teme besedila. Avtorica predstavi spraševalne strategije, ki so pomemben dejavnik oblikovanja otrokove misli, spregovori pa tudi o slovenščini kot o drugem/tujem jeziku v vrtcu. Prispevek *Likovno-pedagoška praksa v slovenskih vrtcih skozi prizmo pedagoškega pristopa Reggio Emilia* avtoric Uršule Podobnik in Rajke Bračun Sova predstavlja rezultate raziskave o izbranih elementih likovno-pedagoške prakse v slovenskih vrtcih, ki je bila izvedena v okviru prvega sklopa *Profesionalnega usposabljanja strokovnih delavcev za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel koncepta Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje 2008–2013*. Odgovori vzgojiteljev kažejo razmeroma ustrezno teoretično poznavanje značilnosti likovnega izražanja v

predšolskem obdobju, pedagoška dokumentacija tematske likovne naloge pa pokaže, da načelno védenje v praksi precej razvodeni in se mestoma izkaže kot nasprotje potrebam in zmožnostim predšolskih otrok. V prispevku *Dokumentiranje glasbenega razvoja otrok v slovenskih vrtcih z vidika pristopa Reggio Emilia* avtorica Bogdana Borota predstavi dokumentiranje in interpretacija dokumentacijskega gradiva kot eno od izhodišč pristopa Reggio Emilia. Ugotavlja, da nas dokumentacijsko gradivo »opremi z vidnim in slušnim spominom« na to, kar otroci ustvarjajo, delajo in govorijo. Eno od področij spremljanja in dokumentiranja v vrtcu je otrokov glasbeni razvoj. Rezultati raziskave so smernice za nadaljnje inoviranje pedagoške prakse z vključevanjem elementov pristopa Reggio Emilia. Prispevek *Ples kot ustvarjalni proces in medpodročno povezovanje: analiza stanja v slovenskih vrtcih* avtorice Vesne Geršak predstavi analizo plesnega področja v slovenskih vrtcih. V raziskavi so sodelovali vzgojitelji prvega kroga izobraževanja »Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel koncepta Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje v letih 2008-2013« na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Rezultati so pokazali, da vzgojitelji v vrtcu še vedno v veliki meri sledijo stereotipom o plesni vzgoji kot učenju že vnaprej določenih form in oblik (učenje koreografij), ki stremijo k cilju (nastopu za občinstvo) in ne k ustvarjalnemu procesu, tj. otrokovemu ustvarjanju, raziskovanju plesa in izražanju skozi ustvarjalni gib in ples. Poleg tega rezultati kažejo, da vzgojitelji ples v največji meri integrirajo v področje umetnosti. Presenetljivi so rezultati, ki kažejo, da vzgojitelji v vrtcu praktično ne vpeljujejo ustvarjalnega giba in plesa kot medpodročnega povezovanja pri razumevanju matematičnih vsebin. V povprečju vzgojitelji uporabljajo plesne vsebine v projektnem delu le občasno, v pedagoškem pristopu Reggio Emilia pa je projektno delo ena izmed glavnih oblik dela. V prispevku *Gledališko-lutkovno ustvarjanje: izmenjava idej za vzgojitelja in otroka* avtorice Helene Korošec so prikazana izhodišča umetnostne vzgoje, kot je opredeljena v mednarodnem dokumentu 'Smernice kulturno-umetnostne vzgoje' – Road map for Art in Education, v Kurikulumu za vrtce in v izhodiščih filozofije Reggio Emilia pristopa. Vsi ljudje imamo ustvarjalne potenciale. Umetnost omogoča okolje in praktično delo, kjer je učečemu omogočeno dejavno vključevanje v kreativni izkušnji, procesih in razvoj. V okviru teh smernic avtorica podrobneje obravnava gledališko-lutkovno ustvarjanje, kjer poudarja proces, v katerem vzgojitelj otroke vodi k raziskovanju, razvoju, samoizražanju in k posredovanju idej, konceptov in čustev skozi gledališko-lutkovne uprizoritve. Sledi prispevek prispevek *Zgodnje učenje naravoslovja* avtorjev Dušana Krnela in Barbare Bajd obravnava nekaj vidikov zgodnjega učenja naravoslovja na predšolski stopnji in je del večje raziskave o stanju predšolske vzgoje, ki je bila opravljena na vzorcu 810 vzgojiteljic in vzgojiteljev. Rezultati raziskave kažejo, da stopnja

naravoslovne pismenosti narašča. Kljub pozitivni naravnosti do naravoslovja pa anketiranci ocenjujejo, da je glavna ovira za učinkovitejše zgodnje učenje naravoslovja njihova pomanjkljiva usposobljenost. V sklepu avtorja navajata nekaj smernic za profesionalno usposabljanje vzgojiteljic in vzgojiteljev na področju zgodnjega naravoslovja. Drugi del zaokroža prispevek *Moč in omejitve kompetentnega otroka* avtoric Alenke Rožič in Nade Turnšek. Osrednja tema tega prispevka je razprava o prednostih in omejitvah koncepta (demokratske) participacije otrok kot ene izmed ključnih »filozofij« pedagoškega koncepta Reggio Emilia. Med novostmi in paradigmatškimi »premikami«, ki so posebnost vrtcev Reggio Emilia (v primerjavi z drugimi konceptijami predšolske vzgoje), namreč prav ta ideja kompetentnega otroka (in na njej utemeljena otroška participacija) sproža dileme, pomisleke in vprašanja – tako konceptualne kot praktične narave. Prispevek v teoretičnem delu povzema ključne dileme, vprašanja, argumente in protargumente, ki se pojavljajo v strokovni literaturi domačih in tujih avtorjev; v nadaljevanje predstavlja rezultate empirične študije stališč pojmovanj udeleženk in udeležencev izobraževanja (Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel koncepta Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje), ki ponazorijo njihov odnos do navedenih dilem.

Tretji del monografije predstavlja refleksijo nekaterih avtorjev na elemente pedagoškega pristopa Reggio Emilia v slovenskih vrtcih. Tako prispevek *Osnove dobre komunikacije z otroki in njihovimi starši* avtorja Tomaža Veca prikaže komunikacijo kot ključni del pedagoške strokovnosti, s katero v interakcijah z drugimi oblikujemo in dosegamo cilje na storilnostnem področju in hkrati skrbimo za medosebne odnose z otroki in odraslimi. V prispevku izpostavi dilemo, ali je strokovna komunikacija namenjena temu, da skupaj s sogovorncem dosežemo določeni cilj, ali pa je vzpostavljena komunikacija lahko že cilj sam po sebi. Prikaže tudi pomen in funkcije komunikacije s predšolskimi otroki in njihovimi starši ter podrobneje predstavi nekaj principov strokovne, na osnovne potrebe naravnane komunikacije. Prispevek *Kritično mišljenje v vzgojno-izobraževalni in razvojni perspektivi* Tanje Rupnik Vec predstavi spodbujanje razvoja kritičnega mišljenja otrok, učencev in dijakov kot enega pomembnejših ciljev vzgoje in izobraževanja v našem prostoru, prav tako tudi kot enega izmed pomembnih ciljev v pedagoškem konceptu Reggio Emilia. V prispevku avtorica predstavi raznolikost pogledov na kritično mišljenje in pojasni pojem kritičnega mišljenja skozi prizmo raznovrstnih teoretskih perspektiv oz. nekaterih vidnejših avtorjev s tega področja. Podrobneje prikaže razvojno-psihološki pogled na kritično mišljenje. V prispevku *Segmenti akcijskega raziskovanja v pedagoškem pristopu Reggio Emilia* avtorica Anita Jug poudari, da se pri sodobnem pedagoškem raziskovanju paradigmatški sklopi pogosto prepletajo in prekrivajo. Znotraj raziskav se pojavljajo različni poudarki

v zvezi s posameznimi vidiki, na katere je usmerjeno proučevanje posamičnega problema. Avtorica razpravlja o posameznih segmentih akcijskega raziskovanja, ki so zastopani pedagoškem konceptu Reggio Emilia in so pomembni za kontinuiran prenos raziskovalnih in spoznavnoteoretskih izsledkov neposredno v pedagoško prakso in obratno. Prispevek *Analiziranje pedagoške dokumentacije* avtorjev Janeza Vogrinca in Vesne Podgornik obravnava analiziranje pedagoške dokumentacije. Dokumentiranju v pedagoškem pristopu Reggio Emilia se namenja zelo veliko pozornost, saj predstavlja vzgojiteljici orodje za raziskovanje in izboljševanje pedagoške prakse. Analiza dokumentov je tudi pomembna tehnika zbiranja podatkov v okviru kvalitativnega raziskovanja, zato avtorja analizirata glavne značilnosti kvalitativnega raziskovalnega pristopa. Ugotovita, da analiza dokumentov zagotavlja pomemben vir informacij, potrebnih za kakovostno načrtovanje, izvajanje in evalviranje vzgojno-izobraževalnega dela. Prispevek *Refleksija pedagoškega dela v vrtcu: razsežnosti in pomen za profesionalni razvoj* avtorice Alenke Polak ki prikaže teoretično analizo akta refleksije in procesa reflektiranja pedagoškega dela v vrtcu. Predstavljene so različne razsežnosti refleksije, usmerjenost in ravni reflektiranja. Avtorica uporabne vidike refleksije utemelji z elementi pristopa Reggio Emilia in analizira v perspektivi profesionalnega razvoja pedagoških delavcev v vrtcu.

Tatjana Devjak

Marcela Batistič Zorec

Janez Vogrinc

Darija Skubic

Sanja Berčnik

1

PEDAGOŠKI KONCEPT

Reggio Emilia

Robi Kroflič¹

ETIČNA IN POLITIČNA DIMENZIJA PROJEKTA REGGIO EMILIA

ETHICAL AND POLITICAL DIMENSIONS OF THE REGGIO EMILIA PROJECT

POVZETEK

V prispevku avtor izhaja iz teze, da je pedagoški pristop Reggio Emilia nastal kot posledica etičnih in političnih izbir, ki jih avtorji pristopa niso nikoli podrobno opredelili. Da bi bolje razumeli teoretsko ozadje pedagogike poslušanja, v nadaljevanju predstavi povezanost pedagogike poslušanja z etiko skrbi, etiko osebnega srečanja E. Levinasa, s političnimi koncepti inkluzivne skupnosti, participacije in pripoznanja ter z metodiko induktivnega pristopa. Osrednje ideje pedagogike poslušanja analizira iz ontološke, epistemološke, etične, politične in iz pedagoške perspektive ter pokaže praktično realizacijo teh idej na primeru obravnave umetnosti in načrtovanja ter spremljanja vzgojnih dejavnosti v Reggio Emilii. V zaključku pa opredeli tiste ideje pristopa Reggio Emilia, ki jih je mogoče upoštevati pri snovanju kurikulumu za vrtnice na nacionalni ravni.

KLJUČNE BESEDE:

pedagogika poslušanja, etika skrbi, etika osebnega srečanja, pripoznanje, induktivni pristop, umetnost, dokumentacija, kurikularno načrtovanje

ABSTRACT

The beginning of the article is dedicated to the author's assumption that the Reggio Emilia project started as a consequence of ethical and political choices, which were never specified by the authors of this concept. In order to better comprehend the theoretical background of the pedagogy of listening, in the continuation of article the author connects the pedagogy of listening and the ethics of care, E. Levinas' ethics of personal encounter, with political concepts of an inclusive community, participation and recognition, and with the methodology of the inductive educational approach. The main ideas of the

¹ Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Oddelek za pedagogiko in andragogiko
Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Arts, University of Ljubljana

pedagogy of listening are analyzed from the ontological, epistemological, ethical, political and educational point of view, whereas its practical implementation is represented by the cases of using art, planning of educational activities and evaluation of the educational processes in the Reggio Emilia concept. In the end the very ideas of the Reggio Emilia Approach are identified that could be taken into consideration while designing the national Kindergarten Curriculum.

KEY WORDS:

pedagogy of listening, ethics of care, ethics of personal encounter, recognition, inductive educational approach, art, documentation, curriculum planning

Uvod

»V Reggio Emiliji opisujejo njihovo izkušnjo kot eno od mnogih možnosti in pravijo, da je njihov način delovanja posledica etične in vrednotne izbire. Je pa tudi, po njihovem videnju, politična izbira.« (Dahlberg in Moss 2006: 136)

G. Dahlberg in Moss, urednika zelo zanimive serije knjig *Contesting Early Childhood Series* pri založbi RoutledgeFalmer, v monografiji *Etika in politika v predšolski vzgoji* (2005) poudarita zanimivo tezo, da preboji na področju teorije in prakse predšolske vzgoje niso mogoči s pomočjo iskanja novih didaktično-tehničnih rešitev, ampak se moramo usmeriti v razčiščevanje etične in politične dimenzije vzgoje, ki zajemata predvsem vprašanja pripoznanja otroka v vzgojnem odnosu, razumevanja vzgoje same ter oblikovanja demokratičnih modelov vzgajanja v predšolskih institucijah. Ker avtorja vzgojni koncept Reggio Emilia ocenjujeta kot enega izmed najprodornejših poskusov preseganja napak klasične modernistične predšolske vzgoje, se zdi njuna izhodiščna teza zelo primerna osnova za ovrednotenje koncepta Reggio Emilia in njegove uporabnosti pri zasnovi javne mreže vrtcev. Naloga je še toliko bolj izzivalna, ker ne Malaguzzi, utemeljitelj in strokovni vodja Reggia Emilie, ne C.Rinaldi, ki je vodenje prevzela po njegovi smrti, nista velika teoretika, še manj filozofa vzgoje, ki bi svoje rešitve utemeljevala s teoretskimi argumenti teorije vzgoje oziroma politične teorije. Zato bom v tem prispevku poskušal prikazati implicitno etično in politično razsežnost koncepta Reggio Emilia ter njegovih izbranih ključnih praktičnih konceptualnih rešitev in tako izpostaviti ideje za oblikovanje paradigmatskega okvira kurikuluma predšolske vzgoje na ravni

nacionalnega sistema predšolske vzgoje oziroma izvedbenega kurikuluma posameznega vrtca.

Etične in politične teorije postmoderne kot izziv predšolski pedagogiki

Zgodovino utemeljevanja pedagoških konceptov na osnovi etičnih teorij in političnih konceptov lahko razdelimo na tri obdobja.

V prvem obdobju, ki traja do konca druge svetovne vojne, pri utemeljevanju pedagoških konceptov prevladujeta *etika vrlin in politika utemeljevanja skupnega dobrega* kot družbenega veziva, vrline pa se pri posamezniku razvijajo kot posledica identifikacije z družbenimi vrednotami. Glavna paradoksa te usmeritve sta v tem, da od Platona naprej teoretiki neuspešno poskušajo odgovoriti na temeljno pedagoško vprašanje te paradigme, ali je namreč vrline sploh mogoče poučevati (Kroflič 1997), in drugič, da mnogi znanstveniki dokazujejo praktično neuspešnost tako zasnovane vzgoje, ki na eni strani vodi k radikalnemu konformizmu (ravnanje v zvezi z družbeno zaželenimi obrazci vedenja), na drugi pa k neučinkoviti rabi tako ponotranjenih vrednot v konkretnih situacijah moralnih dilem, ko vrednote bolj kot za vodilo ravnanja služijo za opravičevanje moralnega subjekta po že storjenem moralnem prekršku – torej kot »milo za pranje vesti« (»Saj vem, da sem storil nedopustno ravnanje, torej sem kljub »napaki« še vedno dober človek!«) (Pečjak 1999).

Drugo obdobje je po drugi svetovni vojni zgrajeno na kritiki etike vrlin in domovinske usmeritve državljanske vzgoje (koncept države kot *gemeinschaft*), utemeljitvi človekovih (in pozneje otrokovih) pravic, posodobitvi liberalnega koncepta pravičnosti (Rawls 1971) in na kognitivistični teoriji moralnega razvoja (Piaget, Kohlberg). Kritiko domovinske in moralne vzgoje, ki temelji na posredovanju vrednot, zavrnejo kot indoktrinacijsko prakso predstavniki liberalne pedagoške usmeritve (najpomembnejši med njimi je Peters) z argumentom, da mnogo boljše varovalko pred humanističnimi katastrofami, kakršni so veliki totalitarizmi fašizma, nacizma in stalinizma, pomeni razvoj kritičnega presojanja in avtonomne etike. S podobno namero Rawls razvije teorijo pravičnosti na ideji parlamentarne demokracije, torej demokratičnega dogovarjanja avtonomnih subjektov o pravični razdelitvi družbenih dobrin, pri čemer naj bi posamezniki izhajali iz načela poštenih enakih možnosti in primarne zaščite najšibkejših državljanov na način, da odmislijo svojo konkretno vpletenost v družbena razmerja in razmišljajo, kakor da so jim odprti vsi mogoči družbeni položaji (presojanje izza tančice nevednosti). Politična pravičnost in morala sta torej po Rawlsu omogočeni s pomočjo primernega

presojanja, zato ni naključje, da se njegova teorija najtesneje poveže s kognitivizmom in tako ustvari sklenjeno teoretsko podlago za razvoj vzgojnih metodik.

Tu pa naletimo na še eno posebnost na področju metodik predšolske vzgoje, na zanimiv spoj kognitivističnih načel moralnega razvoja in metodičnih pristopov, ki jih je pred kognitivizmom razvil behaviorizem. Ta spoj predstavi Kodelja v naslednjem citatu:

»/.../ če bi želeli odpraviti kazen v imenu moralnega načela, ki pravi, da ne smemo nikomur namerno škodovati, da nikomur ne smemo povzročati zla, potem bi, če sta Piagetova in Kohlbergova teorija moralnega razvoja pravilni, odpravili tudi možnost, da otrok razvije svojo moralno presojo in do določene mere tudi svoje moralno ravnanje. S tem pa bi otroku onemogočili tudi spoznanje o tem, kaj je pravično in kaj je krivično, saj otrok oboje spozna prav prek nagrad in kazni. Kazen je torej nujni pogoj tako za otrokov moralni razvoj kakor tudi za razvoj njegovega pojmovanja pravičnosti« (Kodelja 2006: 233).

Če imata torej Piaget in Kohlberg prav, se avtonomija posameznika razvije šele po predhodni brezpogojni podrediti pravilom in zahtevam konkretne socialne sredine (faza konvencionalne morale), kakor se tudi zavest o upravičenosti družbenih zahtev in neustreznosti odklonskega vedenja razvije le v okolju, ki dosledno zavaruje simbolni red družbenega normativnega sistema z nagrajevanjem ustreznega in s kaznovanjem neustreznega vedenja (Kroflič 2008). Preprosto povedano, v obdobju, ko otrok še ni zmožen kompleksnega moralnega presojanja (izza tančice nevednosti in ob upoštevanju treh Rawlsovih načel enakih možnosti, poštenih enakih možnosti in načela difference), je dosledno discipliniranje s pomočjo sklicevanja na moralne norme okolja skupaj z razlago pomena posameznega pravila najprimernejša osnova za razvoj otrokove moralnosti, pri čemer pa se vzgoje ne razloči tako prepričljivo od indoktrinacije, kot so to predvidevali zagovorniki liberalne pedagogike.

Ne glede na pomisleke o mogoči uporabi Rawlsove teorije pravičnosti za oblikovanje predšolske metodike vzgoje (prav tam) je treba poudariti, da je ravno Rawls spodbudil vrenje novih idej na področju etike in političnih teorij, ki jih danes povezujemo z iskanjem paradigmatških prebojev tako imenovanih postmodernih vzgojnih teorij.

Čeprav se *ideje postmodernizma* še vedno najtesneje vežejo na prelomno delo Lyotarda (1984), so devetdeseta leta dvajsetega stoletja postregla s premislekom o tistih plasteh postmoderne filozofije, ki ponujajo produktivno podlago za razvoj humanističnih znanosti in tudi pedagogike. Burbules in Rice (1991) tako zavrnete idejo postmoderne kot radikalnega preloma s humanističnimi in z družboslovnimi znanstvenimi spoznanji, ki so nastala v obdobju moderne,

zavrnete kot neproduktivno, poudarita pa dve ideji postmoderne, ki lahko veliko prispevata k nadaljnjemu razvoju znanosti.

Prva je *zahteva po dekonstrukciji hegemonističnih konceptov moderne*, ki izvira predvsem iz spoznanj poststrukturalistov (Foucault, Derrida itn.), da je dejansko vsa moderna humanistika prežeta s problemi družbene moči ustvarjalcev znanstvenih konceptov, ki jih je z metodo dekonstrukcije treba nenehno razkrivati in razmišljati o drugačnih rešitvah, ki bodo bolj konsistentno legitimirane z vrednotami družbene pravičnosti, človekovih pravic itn. Ena takih analiz je Foucaultova študija *Zgodovina norosti v času klasicizma* (1998), v kateri avtor prepričljivo pokaže, da je rojstvo psihiatrije povezano z ustanavljanjem azilov (pozneje psihiatričnih bolnišnic), ti pa poskrbijo predvsem za tradicionalno prakso izključevanja oseb z duševnimi težavami iz vsakodnevnega življenja, ki ga ponazarja metafora gobavca (podrobnejšo razlago glejte v Kroflič 2006 in 2007). V nadaljevanju bomo videli, da na podoben način tvorci koncepta Reggio Emilia zavrnejo psihološki koncept »razvojnih mejnikov« in »razvojno primerne prakse«, ki v pogledu na otroka uveljavita normiran režim primernega razvoja glede na otrokovo zmožnost prilagajanja na zahteve družbenega okolja (Dyrfiro 2006).

Druga zahteva postmoderne filozofije, ki naj bi po mnenju Burbulesa in Ricea našla mesto v sodobni humanistiki in družboslovju, je *uveljavitev drugačnosti in raznolikosti ne zgolj kot dejstva sodobnega sveta, ki ga zaznamujejo velike migracije in globalizacijski tokovi, niti kot problema, ki ga je treba reševati v sodobnih multikulturnih okoljih, ampak kot osrednje vrednote, ki zahteva iskanje modelov ustreznega pripoznanja posameznika v njegovi individualni posebnosti (kot drugega/drugačnega)*. Koncept pripoznanja pa ni vezan le na etično zahtevo, da s sprejetjem drugega v njegovi individualnosti posamezniku omogočimo optimalno okolje za razvoj njegove identitete (Taylor 1994), ampak ga moramo obravnavati kot enega izmed pomembnih vidikov pravičnosti, torej kot političen koncept, ki ni rešljiv samo v rawlsovskem konceptu distributivne pravičnosti (Frazer 2001; Bingham 2006). Ker bom koncept pripoznanja obravnaval posebej, velja na tem mestu opozoriti, da se s trditvijo o drugačnosti kot osrednji vrednoti postmoderne etike strinjajo mnogi ugledni teoretiki (npr. Bauman 1993; Levinas 2006; Dahlberg in Moss 2005 itn.), in drugič, da je že iz naslova mojega članka *Kako udomačiti drugačnost?* (Kroflič 2006) razvidno, da je obravnavanje drugačnosti kot vrednote tesno povezano z dekonstrukcijo hegemonističnih pritiskov na posameznika, da se prilagodi zahtevam okolja in se asimilira/udomači na način, da spremeni tiste individualne lastnosti, ki jih okolica zavrača kot moteče odstopanje od povprečja.

Med etičnimi in političnimi teorijami/idejami/koncepti, ki so nastali ob kritični komunikaciji s kantovsko-rawlsovskim konceptom etike pravičnosti, so se izoblikovale naslednje, za razvoj pedagogike produktivne nove ideje:

- na kritiki racionalizma in deontološke zasnove univerzalnega etičnega načela se vzpostavi *etika skrbi* (Gilligan, Noddings);
- na kritiki kantovskega koncepta avtonomije kot oblike osebne nevpletenosti etičnega subjekta pri reševanju moralnih dilem se razvije *etika obličja oziroma etika osebnega srečanja* (Levinas);
- na kritiki šibkega koncepta skupnosti in družbenega dobrega se vzpostavijo ideje *komunitarijanske etike* (MacIntyre) in novih konceptov skupnosti, ki bi ustrezali poudarku na pravicah vsakega posameznika in še posebej pripadnikov marginaliziranih skupin, da se slišijo in upoštevajo njihovi glasovi (Strike, Biesta)
- med političnimi idejami, ki se v zadnjem času povezujejo s prej omenjenimi smermi razvoja etičnih konceptov, pa velja omeniti *demokratski model vzgoje* (Biesta), *koncept majhnih politik* (Deleuze in Gautari, Rose, Dahlberg in Moss) in *koncept pripoznanja* kot dopolnilo distributivni teoriji pravičnosti (Fraser, Bingham)
- kot poseben integrativni pristop, ki povezuje prej naštete koncepte z metodičnimi načeli moralne vzgoje v zgodnjem otroštvu, bom na koncu izpostavil *induktivni pristop*, ki je sicer še v nastajanju, a že sedaj širi polje vzgojnih dejavnosti od zgolj induktivne disciplinske prakse (Hoffman 2000) na širši register dejavnosti, med katerimi velja posebej omeniti vlogo umetniških praks (Kroflič 2008a in 2008b), ki je osrednja tudi v pristopu Reggio Emilia.

Razvoj etike skrbi

Delo C. Gilligan je povezano z raziskovanjem načinov moralnega presojanja in delovanja, ki je bilo v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja pod močnim vplivom Kohlbergovega modela razvoja moralnega presojanja. Ugotovitve avtorice v odmevni študiji *Z drugačnim glasom* so vplivale na razvoj postmodernih pogledov na moralno presojanje in delovanje v dveh smereh:

- Avtorica je prepričljivo pokazala, da je zmožnost moralnega presojanja močno odvisna od poznavanja konteksta konkretne situacije (in ne le presojanja v duhu univerzalnih etičnih načel), ta pa od stopnje in kakovosti vpletenosti moralnega subjekta v situacijo, o kateri presoja, saj je »/.../ rekonstrukcija etične dileme v njeni kontekstualni partikularnosti tisto, kar omogoči razumevanje vzrokov in posledic« (Gilligan 2001: 100). Ne torej nevpleteni, objektivno presojujoč avtonomni moralni subjekt, ampak v

situacijo vpletena in poglobljena oseba je ideal postmodernega moralnega presojanja.

- Še bolj je znano njeno opozorilo, da se predstavniki različnih družbenih skupin, spolov in kultur reševanja moralnih dilem lotevajo na različni način, pri čemer je krivično, če »kant-kohlberg-rawlsovsko usmeritev« v presojanje konkretne odločitve za moralno dejanje v luči (ne)ujemanja z univerzalnim etičnim imperativom vrednotimo kot ustrežnejšo od usmeritve v dajanje pomoči osebi v stiski, ki je značilna za ženske in nekatere pripadnike manjšinskih kultur v ZDA (prav tam). Kulturno specifičen model presojanja in delovanja, kjer je v ospredju skrb za odnos in prizadeto osebo, so pozneje mnogi avtorji razvili v posebno *etiko skrbi*, ki lahko z drugačnim pristopom kot razsvetljenska deontološka etika (moralne norme oziroma načela) prispeva k poglobitvi moralne motivacije pa tudi k produktivnejšemu iskanju rešitev, ki ustrezajo specifičnim potrebam akterjev v konkretnih okoliščinah.

Temeljna načela etike skrbi po N. Noddings, filozofinji, ki je ideje C. Gilligan pretvorila v koherentno etično teorijo, so naslednje:

- gre za etično usmeritev, ki ne izhaja niti iz opredelitve vrlin/vrednot niti iz racionalističnega koncepta pravičnosti, ampak iz primarnosti odnosa skrbi za sočloveka, v katerem igrata enako pomembno vlogo »subjekt« (*carer*) in »objekt« skrbi (*cared for*);
- utemeljena je na evropski fenomenološki in personalistični tradiciji (Heidegger, Levinas, Weill, Buber);
- temeljna akta ozaveščene etike skrbi sta »potopitev« oziroma pozornost, usmerjena k sočloveku in njegovemu posebnemu položaju (empatija), ter »motivacijski premik«, ki ga lahko razumemo kot željo po pomoči sočloveku;
- v kontekstu etike skrbi je šola dolžna poskrbeti za skrbne učitelje, hkrati pa učencem dati možnost, da se izkustveno naučijo skrbeti za sočloveka, za ideje in stvari, ter razvijati tisto najtemeljnejšo obliko skrbi – to je po Heideggerju skrb za eksistencialna vprašanja, kot so: Kdo sem?, Kakšna oseba želim postati?, Kako me vidijo drugi?, Od kod izviram?, V čem je smisel življenja?;
- etika skrbi razvije svojo obliko racionalnosti, ki je usmerjena v prepoznavanje potreb, relacij in odgovorov na kontekst odnosa; njen poudarek je torej na življenju v skupnosti, ne pa na odločanju v trenutkih visokih moralnih konfliktov oziroma na opravičenju/legitimiranju lastnih odločitev;
- štiri temeljne komponente moralne vzgoje, ki izhajajo iz etike skrbi, so: zgled, dialog, praktična izkušnja in potrditev (Kroflič 2003).

Seveda so se takoj po vzpostavitvi posebne *etike skrbi* začela postavljati vprašanja o njenih prednostih in omejitvah ter še posebej o možnosti, da načela etike skrbi povežemo s takrat bolj uveljavljeno etiko pravičnosti.

Med splošnimi *prednostmi etike skrbi* prevladuje ocena, da je ta usmeritev mnogo boljše od zagovornikov etike pravičnosti poudarila rešitve v zvezi s prosocialno in moralno motivacijo, vedno več pa je tudi avtorjev, ki so prepričani, da osebna vpletenost ni ovira pri moralnem presojanju, ampak prednost, seveda če se znamo obraniti klasičnih očitkov *pomanjkljivosti, ki jim lahko podleže fenomen skrbi*. Med njimi velja omeniti probleme pristranskosti (ko smo do bližnjih oseb bolj prizanesljivi kot do anonimnih/neznanih oseb), prevelike čustvene vzburjenosti (ki lahko zamegli presojanje in celo blokira našo pripravljenost za moralno delovanje) in paternalizma (ko v poziciji subjekta skrbi spregledamo dejstvo, da je tudi pomoč oblika moči, ki lahko osebo, za katero skrbimo, pahne v položaj odvisnosti).

V devetdesetih letih dvajsetega stoletja se okrepi področje iskanja *povezav med etikama skrbi in pravičnosti*. Za izhodišče vzemimo naslednjo Callanovo misel: »Začenjati z razcepom moralnosti na neodvisna ideala skrbi in pravičnosti je napaka, kajti oblika skrbi, ki jo želimo spodbuditi, vedno zahteva podporo občutka pravičnosti, poseben občutek pravičnosti, ki bi ga morali ceniti, pa je sam globoko prepleten z določeno obliko skrbi za druge. To stališče seveda ne pomeni, da naš trenutni moralni diskurz ne more zajemati različnih glasov ...« (Callan 1998: 51). Skratka, Callan je prepričan, da obstaja, čeprav sta etika skrbi in etika pravičnosti konceptualno neodvisni, več kot dovolj razlogov, da jih smiselno razvijamo skupaj v kontekstu temelja (javne) moralne vzgoje. Ideja pravičnosti lahko deluje kot nekakšna zdravilna vrlina oziroma »korektiv« odnosov, zasnovanih na etiki skrbi, enako pa velja tudi za idejo skrbi, ki lahko uspešno dopolni etiko pravičnosti. Etika in etos šole, zasnovana na etiki pravičnosti, namreč hitro zapadeta očitku emocionalne nevpletenosti, ko »/.../ se moralni akterji soočijo s povsem ločenimi identitetami, vsak izoliran na lovu za lastnimi cilji, nepristopnimi klici človeške solidarnosti« (prav tam: 56). Hkrati pa lahko etika skrbi ob usmerjenosti v kontekst konkretnega odnosa zapade v subjektivnost subjekta skrbi, ki je v nasprotju s civilizacijskimi vrednotami in temeljnimi človekovimi pravicami, pri čemer so lahko v veliko pomoč jasno opredeljena načela pravičnosti: »Osebe so same na sebi vrednota, ki se ne da zreducirati na odnose, v katere so vključene, tudi ko so odnosi zasnovani na vezeh nesebične ljubezni; njihova vrednost ustvarja dokončne ugotovitve o potrebni pomoči oziroma prizanašanju sočloveku – drugače rečeno, o moralnih pravicah – ki niso naključne glede na čustva, ki lahko ali pa tudi ne morejo združiti posameznih članov moralne skupnosti« (prav tam: 55). Še posebej v situacijah, kakršna je pedagoška, je treba vzpostaviti pogled na

otroka kot bitje pravic (Woodhead 1991), ki izhajajo iz načelne opredelitve za dostojanstvo vsakega posameznika, in se hkrati zavedati naših dolžnosti pa tudi nevarnosti, da pedagoški odnos zapade v paternalistično izkazovanje (po)moči (Guggenbuhl-Craig 1997).

Nadaljnje proučevanje antropološkega ozadja fenomena pomoči je pokazalo na še eno prednost tega koncepta kot mogoče osnove oblikovanja vzgojnih konceptov. Če namreč klasična teorija pravičnosti za uveljavitev moralnega presojanja in delovanja predpostavlja visoko zahtevne kognitivne kapacitete, ki jih predšolski otrok še ne zmore, se etika skrbi naslanja na obstoj prosocialnih emocij, ki jih pri otroku zasledimo že v najzgodnejšem otroštvu. In če ob predpostavki »kognitivne šibkosti« metodika moralne vzgoje v predšolskem obdobju, ki se naslanja na etiko pravičnosti in kognitivizem, lahko izpostavi predvsem discipliniranje in zahtevo po identifikaciji otroka s konkretnimi normami vrtčevskega okolja, se ob predpostavki obstoja prosocialnih emocij in moralne vrednosti fenomena skrbi odprejo številne druge možnosti sistematičnega vzgojnega prizadevanja, ki jih bom posebej predstavil ob opisu induktivnega vzgojnega pristopa.

Ko končno pristopimo k ideji smiselnega kombiniranja obeh etičnih teorij v vrtcu, lahko z nekaj zadržki rečemo, da etika pravičnosti predstavlja najkonsistentnejšo teorijo za oblikovanje etike vrtca (pravil sobivanja), medtem ko so načela etike skrbi najboljša osnova za oblikovanje spontanih odnosov v vzgojni skupini, torej etosa vrtca. Pedagoški delavci pa bi se že med dodiplomskim izobraževanjem morali seznaniti z obema teorijama kakor tudi s pomenom razvijanja vrtca kot pravične in skrbne skupnosti (Kroflič 2003).

Levinasova etika osebnega srečanja

Druga etična teorija, ki je v temeljih zamajala gotovost prepričanja o univerzalni vrednosti in aktualnosti kantovskih konceptov pravičnosti, avtonomije moralnega subjekta in njegovega objektivnega kritičnega presojanja, je *Levinasova etika osebnega srečanja*. Že N. Noddings poudari evropski personalizem kot enega izmed teoretskih izvorov etike skrbi, zato ne presenečajo mnoge stične točke etike obličja in etike skrbi. Je pa treba poudariti še to, da se v drugi polovici devetdesetih let dvajsetega stoletja v filozofiji vzgoje pojavijo številna dela, ki v Levinasovi etiki prepoznajo produktivne ideje za nadaljnji razvoj pedagoških konceptov (S. Todd, G. Biesta, A. Chinnery, C. Chalier itn.), G. Dahlberg in Moss (2005) pa v Levinasovi etiki osebnega srečanja skupaj z načeli etike skrbi prepoznata teoretski model, ki se je v najčistejši obliki razvil ravno v projektu Reggio Emilia.

Ključne ideje Levinasove antropološke misli lahko strnemo v naslednje postavke (povzeto po Kroflič 2007a):

- avtentična subjektivnost osebe je priklicana z obličjem drugega, kar pomeni, da smo kot etični subjekti priklicani v bivanje šele prek odgovora, prek prevzemanja odgovornosti (klicu obličja drugega), ki predhodi naši subjektivnosti (Biesta 2003);
- odgovornost kot oblika spoštljivega odnosa do obličja drugega kakor tudi do celotnega sveta, ni rezultat sprejetih etičnih načel, ampak je pogoj etike (Levinas 2006);
- drugega moramo sprejeti v absolutni diferenci: kot Drugega, ki je ravno tisto, kar jaz nisem. Drugi je »neskončno nespoznaven«, a vseeno občutljivost do absolutne difference opredeljuje naše medosebne odnose in nam edina lahko odgovori na vprašanje, kdo v resnici smo (Todd 2001).

Levinasova filozofija je v zadnjih letih med teoretiki vzgoje sprožila mnoge zanimive odzive. Tako po mnenju A. Chinnery odpira dialoški prostor razumevanja vzgoje, kjer pedagogika postaja dogodek in ne vnaprej programirani proces: »Pedagogika drugega je pedagogika odgovornosti, ki kot veličastna jazzovska improvizacija zahteva odgovor, ki ne more biti pripravljen vnaprej, govoren pa je lahko le s celoto bivajočega (in je posledica aktivnega poslušanja, op. R. K)« (Chinnery 2001: 191). In če nadaljujemo misel S. Todd, da nam dokončno vedenje o Drugem kakor tudi o nas samih ni dosegljivo, postane pedagogika in še posebej področje moralne vzgoje bolj praksa postavljanja vprašanj kot produkcije vednosti (Biesta 2003). Ali kot je isto misel izrazila S. Todd, pedagogika postaja mesto nevednosti v poučevanju, kajti »/.../ ko mislim, da nekaj vem, da razumem Drugega, ga izpostavim lastni vednosti in zavijem v lastno totaliteto. Drugi postane objekt mojega razumevanja, mojega sveta, moje zgodbe, reduciran na moje predstave/pomene. Kar tu šteje, je moj lasten ego. A če sem Drugemu izpostavljen, lahko poslušam, skrbim in sem presenečen; drugi lahko vpliva name in 'mi prinese več, kot sem jaz sam'« (Levinas, *Celotnost in neskončno 1961*) (Todd 2001: 73). Kot bomo videli v nadaljevanju, je ravno poslušanje drugega eden izmed medijev, ki nas v vzgojni situaciji obrani pred skušnjavo obravnavanja otroka glede na naše predstave o njegovem razvoju.

Levinas torej izvor etične zavesti in naše lastne subjektivnosti postavi v obličje Drugega, ki – čeprav nam je do konca nespoznaven – edini lahko sproži razvoj etične odgovornosti. Ranljivost obličja od nas terja občutljiv, spoštljiv in osebno angažiran odnos, nespoznatost človeka pa nas svari pred objektivacijo, ki jo sprožata deontološka etika načel in pogled na drugega kot alterego, torej kot subjekt iste racionalnosti, ki ji pripadamo sami. Ne apriorna resnica o naši lastni

subjektivnosti in na umu utemeljena avtonomija, ne lažno prepričanje o prepoznavanju subjektivnosti drugega, ne vnaprejšnja etična načela nas po Levinasovem mnenju ne morejo uvesti v moralni odnos, kar pa ne pomeni, da načela morale, ki jih razvija etika, nimajo pomena. Zadnja topika, ki jo poskuša Levinas razrešiti predvsem v intervjujih iz zadnjega obdobja ustvarjanja, je namreč vprašanje odgovornosti do celotne družbe/občestva, ki je ujeta/-o v objektivirane etične norme, ki v položaju Tretjega zagotavljajo pravičnost in poštenost družbenih odnosov. V ekstremnih političnih razmerah, kot so se zgodile na primer med drugo svetovno vojno, je seveda iluzorno pričakovati, da bo med SS-oficirjem in Židom mogoče konfliktno razmerje reševati po načelu občutljivega soočenja z obličjem. Radikalno družbeno zlo je nujno preprečiti z normami, kakršne so zapisane v zakonih o vojaškem pravu in temeljni zaščiti človekovih pravic, kajti »izvrševalec zla kliče k nasilju in nima več Obličja« (Levinas 2006: 90). A takšne ekstremne razmere ne izničijo dejstva, da »/.../ vzajemnost spoštovanja ni indiferenten odnos in da ni rezultat, ampak pogoj etike. Spoštovanje je jezik, ki pomeni odgovornost. Spoštovanje zaveže pravičnega človeka k njegovim družabnikom v pravičnosti, *preden* ga zaveže človeku, ki zahteva pravičnost (v imenu Zakona, op. R. K.)« (prav tam: 30).

Sprejetje Levinasove etike kot izhodišča razmišljanja o predšolski pedagogiki ponuja kopico pomislekov ob tradicionalnih metodikah vzgoje in potrjuje vrednost rešitev, kot so se izoblikovale v ideji *pedagogike poslušanja* C. Rinaldi.

Prvič: podobno kot zagovorniki etike skrbi tudi Levinas v izhodišče etičnega odnosa postavi »osebno vpleten«, odgovoren odnos in ne abstraktne kontemplacije kot vprašanje odnosa med osebno moralno namero in univerzalnim etičnim načelom. Še enkrat želim poudariti, da je najočitnejši paradoks kognitivistične vzgojne paradigme mogoče opisati, če povežemo filozofske predpostavke avtonomnega etičnega presojanja s teoretskimi predpostavkami metodike vzgoje (za razvoj avtonomnega presojanja), ki sta jih razvila psihoanaliza in simbolni interakcionalizem: »/.../ ideja (raz)umnega subjekta predpostavlja ideal individuuma, ki mora biti ločen od konkretnih prosocialnih občutkov in emocionalnih vezi v lastni socialni sredini, saj se lahko le tako »neobremenjeno« podredi racionalni presoji, ki bi bila z emocionalno vpletenostjo ali celo s strastno predanostjo osebnim izbiram motena. /.../ Lahko bi rekli, da radikalni zagovorniki deontološke etike univerzalnih načel sami sebi spodkopljejo pogoje lastne vzgojne metodike, ki je /.../ utemeljena na osebnem odnosu med otrokom in učiteljem kot objektom identifikacije ter sprejetjem pravil skupnosti kot smiselnih usmeritev lastnega delovanja; položaj emocionalne nevpletenosti pač ni ugoden za vzpostavitev osebnih vezi, na katerih je utemeljena identifikacija« (Kroflič 2006a).

Drugič: odgovornost do obličja sočloveka pred odgovornostjo do načel pravičnosti nas opozarja, da je vzpostavitev spoštljivega odnosa do otroka izhodišče etične utemeljitve pedagoškega odnosa, ki je primarnejša od zmožnosti etičnega presojanja. Če sta, kot trdi Gardner v zadnji monografiji *Pet umov prihodnosti* (2007), za razvoj odgovornosti pomembna dva relativno ločena korpusa osebnostnih kompetenc, to je spoštljivi in etični um, je po Levinasu primarna naloga vzgoje in pedagogike razvoj spoštljivosti, ki se šele naknadno lahko nadgradi z načeli etičnega uma. Spoštljivost pa zajema vlogo vzgojiteljice v odnosu do otroka in tudi spodbujanje otroka, da vstopa v različne vpletene odnose in angažirane dejavnosti na način, da razvije spoštljiv odnos do vrstnikov, odraslih, predmetov in do dejavnosti. Spoštljiv odnos vzgojiteljice pa je najtesneje povezan s podobo otroka, na podlagi katere z njim vstopa v odnose in dejavnosti. Pripoznanje otroka kot bitja, ki že v najzgodnejšem otroštvu išče odgovore o smislu in resnici pojavov, ki ga obkrožajo, ki že v tem obdobju tvori prve teorije uma, hkrati pa ga odlikuje občutljivost za recipročne socialne potrebe otrok in odraslih, je nujna etična in politična sestavina pedagogike poslušanja.

In tretjič: teza o sočloveku kot radikalno nespoznavnem bitju, do katerega moramo pristopiti z zaupanjem in s spoštovanjem, nas na najprepričljivejši način svari pred oblikovanjem »razvojnih mejnikov« in drugih gradnikov tradicionalne razvojne psihologije, ki nujno normirajo in s tem (levinasovsko rečeno) objektivirajo otrokov položaj v naših očeh. Če na odraslega ne smemo gledati kot na naš »alterego«, tudi na otroka ne smemo gledati kot na bitje, ki naj uresniči svoje razvojne potenciale glede na naše vnaprejšnje predstave o ustreznem razvoju. Proučevanje otroka seveda ostaja nujna sestavina pedagoške prakse, a predvsem proučevanje otrokovih teorij in konstrukcij smisla ter »stoterih jezikov«, s katerimi lahko opredmeti svojo tiho vednost; sicer pa je temeljna sestavina pedagoškega proučevanja in poučevanja poslušanje in sprotno odzivanje na otrokove impulze, ki »vzgojo spreminja v dogodek in ne vnaprej programirani proces«. Za vzgojitelja/-ico predšolskih otrok to konkretno pomeni, da se mora zavedati, »/.../ da nikoli ne bo do konca razumel/-a otroka, ki ga poučuje, niti samega/same sebe in vzgojne interakcije. Zato se zaveda pomena nenehne refleksije vzgojnih situacij, iz katerih razkriva osebne premike učenca; in pa enkratnosti vsake konfliktna situacije, ki vedno znova terja predvideno reakcijo na podlagi presoje prek različnih etičnih načel, vrednot in norm skupnosti. Hkrati s tem pa se zaveda, da lahko samo z osebno vpletenostjo zvabi (pred leti sem celo zapisal, da je vzgoja posebna oblika zapeljevanja!) otroka v proces učenja, ki ni nič drugega kot širjenje razvejane mreže odnosov in dejavnosti (prek učitelja do drugih oseb, kulturnega in naravnega okolja ter tako do vednosti in vrednot). In konec koncev, spoštljiv učitelj se nenehno zaveda, da lahko presoja otrokov in lasten položaj v

vzgojnem procesu le s položaja osebne vpletenosti, zato kritična presoja vključuje tudi nenehno samorefleksijo. Če lahko torej zahtevo po spoštljivosti označimo za osnovo pedagoškega odnosa, mi učiteljeva osebna vpletenost pomeni jedro pedagoške odgovornosti« (Kroflič 2007b).

Politični koncepti inkluzivne skupnosti, participacije in pripoznanja

Že v dozdajšnjem razmišljanju smo spoznali, da se postmoderne etične teorije povezujejo s političnimi koncepti, med katerimi sem posebej poudaril koncept otroka kot bitja pravic, še posebej pravice do pripoznanja otroka kot kompetentnega bitja in njegove zmožnosti, da sodeluje pri odločanju o njegovem življenju v vrtcu. Pojem »politične teorije« bom v nadaljevanju vezal predvsem na vprašanja reguliranja predšolske institucije kot družbenega prostora, ki zagotavlja ali pa onemogoča otrokovo aktivno vlogo subjekta »političnih« pravic.

Eden izmed očitkov Rawlsovemu konceptu pravičnosti v njegovi politični dimenziji, ki se je izoblikoval v osemdesetih letih dvajsetega stoletja, je ta, da je preveč poudaril posameznika in zanemaril pomen skupnosti oziroma skupnega dobrega. Po MacIntyrovem mnenju (1981) je moment skupnosti ključen za posameznikov razvoj, saj otrok razvija svojo identiteto prek odnosov v skupnosti, pri tem pa ga usmerja protislovnost dveh razvojnih sklopov potreb – po varnosti in vključenosti ter po svobodi (Bauman 2001). Identiteta je rezultat interakcije med posameznikom in skupnostjo; je resna igra iskanja ravnotežja med svobodo in varnostjo. Ljudje vedno iščemo »skupine, katerim pripadamo z vso gotovostjo in za vedno, v svetu, kjer se vse preostalo premika in spreminja in kjer ni nič drugega gotovega«. Vendar pomeni identiteta tudi nasprotno, »izstopati: biti drugačen in skozi to razliko edinstven – in tako iskanje identitete ne more pomeniti drugega kot deliti in cepiti« (prav tam). Danes je mogoče prepoznati določene patološke znake vedénja, ki nastanejo kot posledica pomanjkanja občutka varnosti in »nepovezanosti« s konkretno skupnostjo in posledično kot nezmožnost izoblikovanja lastne individualnosti, kar potrjuje ontološko nujnost obeh tendenc – občutka pripadnosti in svobodne izbire (Kroflič in Kratsborn 2006).

Poudarek na iskanju močnejšega koncepta skupnosti danes torej ne pomeni več vračanja v obdobje, ko je bila država (s tem pa tudi njene institucije, med drugim vrtec) prepoznana po svoji nameri, da krepi domovinska čustva, s tem da poudarja enoten jezik, kulturo in politično pripadnost, ampak iskanje koncepta skupnosti, ki bi skupaj z občutkom pripadnosti zagotavljal tudi pravice posameznika, da vztraja pri svojih individualnih identitetnih določilih (svoboda izbire) in ravno v svoji drugačnosti aktivno sooblikuje prostor različnosti. Ob

tem se v novejših besedilih najpogosteje omenjajo koncepti inkluzivne skupnosti, novo pojmovanje demokracije in aktivne participacije, ter pripoznanje kot političen koncept, ki še posebej posameznikom iz marginaliziranih družbenih skupin omogoča sprejetje njihove posebne vloge ter aktivno vključitev v procese družbenega dogovarjanja.

Ker je bilo o inkluziji in demokraciji v našem prostoru objavljenih že mnogo prispevkov, si samo na kratko osvežimo spomin na nekatere najpomembnejše ideje.

Čprav se *pojmem inkluzije* v našem prostoru še vedno prvenstveno povezuje z vprašanjem vključevanja hendikepiranih otrok v heterogeno izobraževalno okolje, torej kot nekakšen antipod izključevalne metafore gobavca, Siegel (1995) opozarja, da se je koncept inkluzije uveljavil v različnih teoretskih razpravah, da bi se povečala vrednost partikularnega, in kritizirala »univerzalistični« diskurz in teorija. Jedro te kritike izhaja iz spoznanja, da univerzalistični diskurz poskuša opredeliti skupne značilnosti vseh ljudi, pri tem pa spregleda značilnosti posebnih, še posebej marginaliziranih skupin in posameznikov ter s tem izključi njihove poglede, vrednote, potrebe in stališča. V tej nameri takoj prepoznamo enega temeljnih postulatov teorije postmodernizma, to je zanikanje ene same resnice in »metanarativnih (velikih) zgodb« (Lyotard 1984). Siegel poudari vrednost preseganja univerzalistične logike predvsem na etičnem področju: »/.../ inkluzijo bi morali sprejeti kot konverzijski ideal, saj je moralno sporno izključevanje ali utišanje ljudi v pogovoru, v katerem zagovarjajo lastne potrebe oziroma interese« (Siegel 1995: 3).

Če torej inkluzijo razumemo kot splošno obliko vključevalne prakse, namenjeno vsem mnogokrat izključenim skupinam otrok/mladostnikov/odraslih, se prav v zvezi s predšolskim obdobjem vedno pogosteje izpostavlja trditev, da je do zdaj otrok nekako izpadel iz liberalnih teorij o pravicah in participaciji ter da je eden najpomembnejših razlogov, da slišimo in upoštevamo otrokov glas, v tem, da naredimo otrokove interese vidne v socialnem in političnem procesu usmerjanja vzgoje in pravičnega dodeljevanja družbenih dobrin (Clark, Kjoholt in Moss 2006).

Da pri tem ne gre samo za načelne ideje visoke politike, ki se danes zlahka zedini o pomenu koncepta enakih možnosti, ampak za mikropolitike, ki na ravni družbene institucije ustvarjajo pogoje za uresničevanje liberalnih političnih vrednot demokracije in ustrezne oblike pripoznanja posameznika v njegovi enkratnosti (Rose 1999), sta s svojo študijo na najboljši način opozorili M. Peček in I. Lesar (2006). Avtorici izpostavita trditev, da se je integracija bolj ukvarjala z vprašanjem lokacije izobraževanja hendikepiranih oseb, medtem ko

mora ideja inkluzije zajeti več ravni (sistemske, raven šole, raven posameznega razreda) in predvsem spoznanje o pomenu treh dimenzij indikatorjev inkluzivne institucije (Booth in Ainchow 2002): kulture, politike in šolske prakse. Oblikovanje inkluzivne kulture govori o oblikovanju varnega, sprejemajočega in spodbujajočega vzgojnega okolja, v katerem bodo vsi člani enako cenjeni in bo temelj za kakovostnejšo vzgojo in izobraževanje. Za doseganje tega cilja je ključnega pomena razvijanje inkluzivnih vrednot med celotnim šolskim osebjem, učenci, šolskim vodstvom, starši, skrbniki in novimi člani, ki se odražajo v konkretnih praksah. Oblikovanje inkluzivne politike pomeni zagotoviti inkluzijo kot vodilno načelo razvoja institucije, da prodre na področja, ki se zavzemajo za povečanje kakovosti učenja in participacije vseh otrok. Zagotovljene morajo biti zmogljivosti in aktivnosti, ki bodo povečale vse oblike pomoči, upoštevajoč pri tem perspektivo otrok in njihov razvoj. Dimenzija inkluzivne prakse pa skrbi za konkretno uresničitev rešitev, v katerih se odražata inkluzivna kultura in politika šole. Poučevanje je treba narediti odzivno na raznolikosti otrok; otroke je treba spodbujati, da se aktivno vključujejo v vse vidike svojega izobraževanja, ki se skuša približati njihovemu znanju in izkušnjam, pridobljenim zunaj vzgojno-izobraževalne institucije. Strokovno osebje se trudi dognati, katere materiale in sredstva pridobiti z namenom, da podpre učenje in participacijo, pri tem pa sodeluje s starši in širšo skupnostjo (več v Lesar 2009).

Spoznanje, ki ga je potrdila že omenjena raziskava med osnovnošolskimi učitelji in učiteljicami (Peček in Lesar 2006), da se morajo načelne odločitve visokih politik za demokratično participacijo vseh družbenih subjektov, tudi otrok, pretvoriti v ustrezna subjektivna stališča pedagoških delavcev, pa se ujame s še eno značilnostjo koncepta majhnih politik, ki so jo do zdaj najjasneje izpostavile feministične študije, namreč s tezo, *da je politično osebno* (Rose 1999), torej angažirano družbeno delovanje.

Na enak način predstavi *sodobno pojmovanje demokracije kot politične vrednote* Biesta (2006), ko zapiše, da je demokracija zaveza razvoju sveta pluralnosti in razlik, zaveza svetu, v katerem lahko vznikne svoboda posameznika, da lahko polno izrazi lastno sebstvo kot edinstveno, različno od drugih članov povezane skupnosti/družbe. Ali kot je podobno misel zapisal Dewey že na začetku dvajsetega stoletja, da je demokracija več kot le oblika vladanja; prvenstveno je način povezanega življenja, vzajemne komunikacijske izkušnje, ta način pa zahteva ustrezno vzgojenost (Dewey 1916/1966) v duhu podpore ustreznih družbenih vrednot in vrlin, ki jih P. White opredeli kot: upanje in zaupanje, pogum, samospoštovanje in samozaupanje, prijateljstvo, dobra vera, poštenost in dostojnost (White 1996).

Podobno kot ideja inkluzije kot omogočanje aktivne participacije otrok pri odločanju o vseh vitalnih interesih, vezanih na vzgojo in izobraževanje, torej tudi uveljavitev koncepta demokracije predpostavlja osebno sprejetje določenih vrednot, vezanih na predstavo otroku kot subjektu družbene participacije: »Izbrati demokratični ideal družbe pomeni v celoti zavrniti koncept vzgoje kot *instrument* oziroma pravila; pomeni odpravo ideje o oblikovanju ali formiranju učenčevega duha. Namen vzgoje v demokraciji je prej osvobajanje duha, krepitev njegovih kritičnih moči, informiranje z znanji in miselnimi kompetencami za samostojno raziskovanje, pritegnitev njegove človečne simpatetičnosti in razjasnjevanje njegovih moralnih in praktičnih izbir ... Takšna smer vzgoje je obtežena s tveganjem, saj pomeni poverjenost naših zdajšnjih konceptov presoji naših učencev« (Scheffler 1989: 139 in 143). Da bi torej sprejeli tveganje prenosa tradicionalnih vzgojiteljevih kompetenc za presojanje v imenu dobrega otroka na otroka samega, se ne smemo zanesti le na deklarirana formalna pravila demokracije in človekove pravice. In da bi vzgojo namesto kot oblikovanje razumeli kot spodbujanje samostojnega, a etično odgovornega in občutljivega raziskovanja vrednot, ki seveda zajema tudi seznanjanje s kulturno tradicijo, ne smemo tvegati popolnega moralnega relativizma, če ne oblikujemo ustrezne vrednotne strukture razsojanja in delovanja skupnosti odraslih in otrok v vzgojno-izobraževalni instituciji (Kroflič 2004).

Zadnji koncept, ki ga predvsem N. Fraser opredeli kot politični koncept, G. Dahlberg in Moss pa kot koncept, ki lahko bistveno dopolni Rawlsov koncept distributivne pravičnosti, je *koncept pripoznanja*. Gre za koncept, o katerem se v zadnjih desetletjih zelo veliko piše še posebej v zvezi z vzgojo kot omogočanjem optimalnega identitetnega razvoja posebej ranljivih oseb, med katere gotovo sodijo tudi predšolski otroci. V ospredju zahteve po pripoznanju je predpostavka, da si vsi identitetni položaji zaslužijo, da jih sprejmemo, ravno tako kot si zaslužijo spoštljiv odnos, kar naj bi postalo pomembno še posebej v obdobju postmoderne (Taylor 1994). V tem kontekstu pa se izkaže, da je pripoznanje več kot spoznanje, toleranca oziroma »pasivna empatija«, ko namesto da bi zavzeli kritično politično stališče do praks neupoštevanja drugega kot drugačnega, postanemo samozadovoljni že s tem, da prepoznamo drugačno logiko, se »domišljijsko postavimo v kožo drugega« in ga toleriramo. Ali kot zapiše J. Buttler: »Ko pripoznamo drugo osebo oziroma ko prosimo za lastno pripoznanje, ne prosimo oziroma zahtevamo od Drugega, da nas vidi, kakršni smo, že smo, smo vedno bili, kot da bi bili vzpostavljeni že pred tem srečanjem. Nasprotno, v tej prošnji oziroma zahtevi smo že postali drugačni/novi, saj se konstitutiramo s pomočjo vrline spoštovanja naslovnika, potrebe in želje po Drugem ... Pripoznanje drugega pomeni tudi zastaviti lastno bivanje in vztrajanje v njem v spopadu za pripoznanje« (povzeto po Bingham 2006: 342).

V tej splošni dimenziji, ki jo C. Bingham (prav tam) označi tudi kot *ljudsko paradigmo koncepta pripoznanja*, lahko torej prepoznamo enega izmed pristopov teorije postmoderne, kako uveljaviti pozitiven odnos do drugačnosti in raznolikosti kot osrednjo vrednoto časa, v katerem živimo (Burbules in Rice 1991).

Nadaljnji razvoj pripoznanja ta koncept umesti v tri za pedagogiko pomembna področja obravnave: etično, politično in epistemološko.

V kontekstu *etičnih teorij* je podobno kot v ljudski paradigmi poudarjena zahteva, da drugega obravnavam takšnega, kot je (Taylor) oziroma kot lahko postane v odnosu (Buttler). Takšno zahtevo zasledimo v konceptu potrditve, ki ga N. Noddings (1998) postavi kot enega izmed štirih konstitutivnih elementov pedagogike, utemeljene na idejah etike skrbi, v Bubrovi zasnovi odnosa jaz – ti, kjer mu pomeni spodbujanje najboljšega v drugih, ter pri Levinasu, ki afirmativni odziv na obličje drugega označi kot absolutno »predetično« zahtevo spoštljivega odnosa. Preprosto povedano, potrditev položaja drugega v odnosu ne sme biti pogojena z našimi vnaprejšnjimi ocenami o njegovi moralni vrednosti (oziroma ambivalentnosti ali celo izprijenosti), hkrati pa mora pomeniti jasno sprejetje drugega in ne samo distanciranega dopuščanja drugačnega mnenja (toleranca) oziroma sočustvovanja z njegovo usodo (pasivna empatija).

Razprave o pripoznanju kot *političnem konceptu* poudarijo zahtevo, da identitetni/družbeni status drugega ne sme biti ovira pri doseganju družbenih položajev, dobrin, pravic in svoboščin, hkrati pa mora imeti drugi vse možnosti javnega izražanja lastnega položaja (drugače spolno usmerjeni, priseljenci in migranti, osebe s posebnimi potrebami – še posebej tisti z duševnimi težavami ali lažjimi in zmernimi kognitivnimi omejitvami itn.). Osnovna teoretska predpostavka N. Fraser (Fraser in Honneth 2003) je v tem, da vseh konkretnih oblik družbene nepravilnosti ni mogoče zvesti na kršitev načela poštenih enakih možnosti in diferencirane obravnave najšibkejših članov družbene skupnosti, čeprav med zahteve po redistribuciji poleg zahteve po distribuciji dobrin vključimo tudi zahtevo po pravični razporeditvi pravic in svoboščin. Najbolj tipičen primer družbene nepravilnosti, ki izhaja iz neustrezne razdelitve družbenih dobrin in svoboščin, je boj za delavske pravice, najbolj tipičen primer nepravilnosti, ki izhaja iz zanikanja enakovrednosti identitetnega položaja, pa obravnava drugačespolno usmerjenih posameznikov. Večina konkretnih oblik družbene nepravilnosti pa zahteva dvodimenzionalno obravnavo izvorov nepravilnosti in konceptov političnega boja. Pripadniki teh družbenih skupin navadno trpijo zaradi nepravilne distribucije dobrin in podcenjenega družbenega statusa, ki je posledica neustreznega pripoznanja. Najbolj tipičen primer take družbene prakse je po mnenju N. Fraser nepravilna obravnava

spolov, ki izvira iz problematičnih kulturnih reprezentacij ženskega spola (kot posledice mačističnih ideologij) in tudi iz nepravilnega nagrajevanja ženskega dela (vezanega na neplačano delo v družinski sferi in podcenjenost tipičnih ženskih poklicev).

Po enakem modelu kot boj za ženske pravice lahko obravnavamo tudi realne možnosti uveljavljanja otrokovih pravic do participacije pri odločanju, ki so v izhodišču povezane s podobo otroka. Po eni strani se je v mednarodnih dokumentih obravnava otroka kot bitja pravic vzpostavila šele s *Konvencijo o otrokovih pravicah* (1989) in so otroci s tem pridobili formalno pravico, da se pri sprejemanju odločitev v zvezi z njihovimi življenjskimi izbirami upošteva tudi njihovo mnenje. S tem se je družbena subjektiviteta pravic začela dodeljevati/distribuirati tudi nepolnoletnim osebam. Hkrati pa se da pokazati, da ta formalni kriterij še ne zagotavlja resničnega uveljavljanja otrokove pravice do odločanja o lastnem življenju v ustrezni meri. Socialne reprezentacije otroka kot egoističnega, kognitivno nezmožnega, amoralnega ali celo moralno izprijenega bitja namreč onemogočajo uresničitev zahteve po participaciji, saj mu odrekujejo status bitja, ki je zmožno sprejemanja zanj in za druge ustreznih odločitev. Zato ni naključje, da Malaguzzi kot pogoj demokratične vzgoje poudari pripoznanje otroka kot kompetentnega, bogatega bitja (Kroflič 2010 – pred izidom).

Koncept pripoznanja se končno pojavi tudi v obliki *epistemološke zahteve v pedagogiki poslušanja in hermenevtiki*, ko usmerjenost v upoštevanje miselnega horizonta sogovornika omogoča spoznanje globlje resničnosti pojava oziroma odnosa, s katerim se ukvarjamo (Hegel, Gadamer, Rinaldi). Gre za dimenzijo koncepta pripoznanja, ki sicer presega politično dimenzijo, a je za razumevanje teoretskih predpostavk pedagogike poslušanja zelo pomembna, zato jo bom na kratko predstavil.

V članku *Deweyevska teorija demokratičnega poslušanja* Garrison (1996) izpostavi provokativno trditev, da je zahodna moderna ob predpostavki avtonomnega racionalnega subjekta, ki ima pravico do govora in biti slišan v javnem družbenem prostoru, ironično devalvirala pomen poslušanja drugega in ne glede na vrednote demokracije, enakosti in dialoga izpostavila metaforo monologa. Pomen odprtosti do drugih pogledov/glasov in tudi pripravljenosti, da tvegamo spremembo strukture naših predhodnih spoznanj in predsodkov, najprepričljivejše v svoji hermenevtični metodi izpostavi Gadamer. Po njegovem mnenju v vsako komunikacijo vstopamo s sistemom predhodnih izkušenj, predsodb in predsodkov, ki tvorijo zgodovinsko realnost našega bivanja, s tem pa tudi naše osebne identitete (Garrison 1996: 5). Garrison je, podobno kot Ricoeur in Vigotski, prepričan, da se šele ob srečanju z različnostjo stališč drugega zavemo in pripoznamo lasten interpretativni položaj (prav tam: 6), če smo seveda v temelju odprti in pripravljeni prisluhniti sogovorniku. Ker

taka odprtost vedno vključuje tudi tveganje izgube gotovosti v pravilnost predhodnih sodb, se seveda zastavi vprašanje, kaj posameznika pripravi do položaja poslušalca, ki je pripravljen sprejeti poglede drugega. Garrison med razlogi, zakaj se izpostavimo predstavam (in pripoznanju) drugega, poudari, da živimo v kompleksnem in hitro spreminjajočem se svetu, kjer se takim soočenjem preprosto ne moremo več izogibati, poleg tega pa nam soočenje z drugim kot drugačnim omogoča spoznavanje samega sebe (»dokler ne poslušamo, ne moremo spoznati samih sebe, to je lastnih predsodkov«; prav tam: 9), s tem pa seveda osebnostno rast (»prek interakcij z drugimi se lahko učimo novega besednjaka, ki ga potrebujemo, da bi lastne zgodbe povedali na drugačen način«; prav tam) prek širjenja lastnih horizontov (»morda je smisel življenja v tem, da ustvarimo več smisla, cilj vzgoje in izobraževanja pa še več znanja in izkušenj«; prav tam: 10). Če k temu dodamo še argument C. Rinaldi, da nam poslušanje drugega kot element pripoznanja omogoča »transformacijo sveta, ki je notranji in oseben, v skupni svet, zato je vzajemno poslušanje teorij odgovor na (eksistencialno) negotovost in osamljenost« (Rinaldi 2006: 113–114), vidimo, da ima koncept pripoznanja, vezan na pedagogiko poslušanja, zelo veliko transformativno moč.

V svoji monografiji *Šole pripoznanja* Bingham (2001) poleg splošne zahteve po spoštovanju raznolikosti identitetnih položajev, ki jo vzpostavi že ljudska paradigma koncepta pripoznanja, zazna še tri ravnine/dimenzije koncepta, ki jih velja upoštevati v pedagoškem diskurzu.

Prva pomembna dimenzija pripoznanja je *potrditev v odnosu*. Da bi spoznali, kdo smo in katera so ključna določila naše identitete, ni dovolj, da se ne vmešavamo v stališča in prepričanja druge osebe, kar je značilnost liberalnega koncepta tolerance, ampak potrebujemo pozitivno refleksijo svojih identitetnih opredelitev, ki jo lahko dobimo le od druge osebe. Ali kot isto misel razvije Buber, oseba »išče JA, ki ji dopušča, da biva, in ki ga lahko dobi edino od druge osebe« (prav tam: 63). Ta potrditev pa terja distanciranje (sprejetje dejstva, da je drugi bistveno edinstveno in nespoznatno bitje) in vzpostavitev afirmativnega odnosa (ki pomeni pripravljenost, da smo odprti za presenečenje, kdo lahko postanemo). Zato potrditev pri Bubu ne pomeni mehanizma zrcaljenja, prek katerega bi drugemu sporočali, kaj lahko postane glede na naše predstave o dobrem v njem, ampak brezpogojno sprejetje osebe ne glede na dejstvo, da je ne razumemo oziroma da njenih namer in dejanj ne moremo pojasniti z lastno argumentacijo; to so hkrati temeljne značilnosti vstopa v odnos jaz – ti.

Ker je vsaka konkretna oblika pripoznanja povezana tudi s procesom subjektivacije (oziroma interpelacije posameznika v družbenega subjekta, če sledimo Althusserjevi terminologiji), »potrditev osebe v družbenem kontekstu« hitro pripelje do vrste neprimernih oblik, katerih posledice ustvarjajo družbene

nepravičnosti. Med negativnimi oblikami pripoznanja v družbenem prostoru Bingham omenja *kulturno dominacijo* (asimilacijski pritisk), *situacijo brez pripoznanja* (ko posameznik ostaja "neviden") in *nespoštljivost* kot obliko zlonamerne pripoznanja. Vsaka izmed teh oblik pripoznanja pripelje posameznika v situacijo nepravične subjektivacije, zato je po mnenju M. Boler (1999) *reinterpretacija predhodnih nepravičnih subjektivacij* naslednja pomembna dimenzija koncepta pripoznanja.

Po mnenju J. Buttler koncept subjektivacije hkrati »/.../ označuje proces podreditve (zunaj) moči pa tudi proces nastajanja subjekta« (Buttler 1997), kar najbolje ilustrira Kant z znamenitim izrekom »Sapere aude! ... Rezonirajte, kolikor vas je volja in o čemer hočete, toda bodite poslušni« (Kant 1987: 9–10). To, kar označuje avtentičnost našega bivanja in sebstva, torej ni nekaj vrojenega, danega, ampak posledica diskurzov pripoznanja, zato smo kot subjekti nenehno izpostavljeni nevarnosti problematičnih oblik pripoznanja in s tem tudi izkrivljene predstave o tem, kdo v resnici smo in kaj pomenijo naša identitetna določila. Če to dimenzijo ilustriramo s primerom problematičnega pripoznanja istospolno usmerjene osebe na podlagi družbeno sprejete heteroseksistične norme, pomeni, da bo ta oseba prek pripoznanja svojega identitetnega položaja sprejela tudi sporočilo o patološkosti lastnega položaja. Ker je torej pripoznanje vedno vezano na obstoječe diskurze v družbenem prostoru, je spoštljiv odnos do drugega kot drugačnega mogoče zagotoviti le na način, da se ob pripoznanju posameznikovega identitetnega položaja vedno znova vzpostavlja tudi vprašanje prevladujočega diskurza in njegove mogoče nekorektnosti, ki pripoznan subjekt vodi v nepravičen družbeni položaj, v našem primeru osebo iz skupine LGBT (lezbijke, geji, biseksualci, transvestiti) v bolnika ali celo moralnega izprijenca.

Tretja pomembna dimenzija pripoznanja je po mnenju J. Benjamin *vzajemnost vlog v odnosu pripoznavanja in pripravljenost na odmik od predhodnih egopredstav*. Na vzajemnost pripoznanja kot pogoja za razvoj samozavedanja je v *Fenomenologiji duha* opozoril že Hegel s svojim opisom odnosa med hlapcem in gospodarjem, ki na eni strani potrebujeta drug drugega za utrditev lastne družbene vloge, na drugi strani pa je odnos dominacije in podreditve med njima posledica neravnovesja, nevzajemnosti in ponižanja podrejenega pola. J. Benjamin to dialektiko opremi z intrapsihično in intersubjektivno dimenzijo vzajemnega odnosa. Če so na intrapsihični ravnini določila odnosa pogojena s svetom »fantazij, želja, tesnob in obrambnih mehanizmov« v sferi ega (Benjamin 1988), so vezi intersubjektivnosti zunanje našemu sebstvu, saj označujejo »območje izkušnje, v kateri drugi ni samo objekt naših egopotreb/porivov oziroma kognicije/percepcije, ampak poseduje ločen in enako pomemben center sebstva«. Rešitev te napetosti med lastnimi

egofantazijami in sprejetjem drugega kot enakovrednega centra želja in predstav je torej po mnenju J. Benjamin povezana s primerno obliko pripoznanja drugega kot subjekta z lastnim delovanjem (*agency*).

Pravično pripoznanje je torej koncept, ki ga lahko koristno uporabimo kot korektiv Rawlsovim načelom pravičnosti in liberalnemu konceptu tolerance (Galeotti 2009) v različnih sferah družbenega delovanja. Za pedagogiko je še posebej uporaben, ko razmišljamo o pogojih pravične obravnave večkrat marginaliziranih oseb in kot pogoj za uveljavitev otrokove pravice do aktivne participacije v procesih odločanja o njegovem življenju, še posebej, ko je vpet v neenakovreden, avtoritativen odnos z osebami, ki ga presegajo po količini znanja, izkušenj, pa tudi realne družbene moči. Hkrati pa pripoznanje, ki zajema tri pomembne ravnine potrditve v odnosu, razumevanja in spreminjanja nepravičnih predhodnih subjektivacij ter vzajemnost vlog v odnosu in pripravljenost na odmik o predhodnih egopredstavah, omogoča osebnostno rast, povezano s širjenjem miselnih horizontov in prepoznavanjem svoje vloge v dinamiki medosebnih družbenih odnosov.

Kot vidimo, je tako razumljeno pripoznanje koncept, ki vsebuje etično, politično in epistemološko dimenzijo. Etično zato, ker od subjekta zahteva, da se odpre za dialog z drugim kot drugačnim, čeprav ga v celoti ne more razumeti in sprejeti; politično zato, ker izhaja iz načelne pravice vsakega posameznika, da izrazi svoj glas v družbenem prostoru in upravičeno zahteva, da je njegov glas slišan. To je še posebej pomembno v vzgojni situaciji, ki je glede na izkušnje in družbeno moč akterjev vedno asimetrična, hierarhična. Sennett je v delu *Avtoriteta* že leta 1980 poudaril tezo, da je zahteva po pripoznanju konstitutiven element avtoritete, kar preprosto pomeni, da ko poskušamo legitimirati avtoriteto kot osnovo vzgojnega odnosa med odraslim in otrokom, ni dovolj, da se sprašujemo po pravičnosti družbeno dodeljene (hierarhične) vloge odraslega. Ključen element ustrezne zasnove avtoritete je v tem, da najprej nadrejeni pol pripozna/sprejme specifično vlogo vzgajanega (kot subjekt želja, potreb, pravic pa tudi kot osebo, ki zato, da bi verificirala svoje subjektivne teorije, potrebuje, da jo poslušamo, poskušamo razumeti ali vsaj sprejeti njene trditve kot smiselne in se nanje odzvati s svojimi pogledi) kot razvijajočega se bitja, odprtega za spremembe, da bi v zameno »izprosil« lastno pripoznanje. Po Sennettovem mnenju je avtoriteta vedno *boj za vzajemno pripoznanje* (prav tam), ustrežna zadovoljitev te zahteve pa nekaj, kar potrebujeta vzgajana oseba in vzgojitelj. Pripoznanje moramo torej uporabiti kot geslo za razumevanje in spopad z odnosi moči, ker tak odnos pogosto občutimo kot napad na obstoj lastne identitete, pa M. Boler (1999) takšno pedagoško usmeritev imenuje *pedagogika nelagodja*.

In zakaj je pripoznanje tako pomembna dimenzija vzgoje v predšolskem obdobju? Ne smemo pozabiti, da pogled na otrokovo drugačnost ni od nekdaj pomenil afirmativnega odnosa do nekoga, ki razmišlja drugače od odraslega in se odziva na spodbude iz okolja glede na kompleksen preplet čustev. Otrokovo odzivanje tako na eni strani izvira iz njegove potrebe po varnosti ali iz občutka ogroženosti, kadar se ne počuti sprejetega, na drugi strani pa iz njegovih empatičnih zmožnosti odzivanja na potrebe drugega. Te otroka ne puščajo ravnodušnega kljub njegovi egocentrični zaznavi sveta, ampak v njem sprožajo emocionalno vznburjenost (distres) in sočutje, to pa že predstavlja motiv za prosocialno ravnanje. Če smo se gotovo v celoti otrešli podobe otroka kot pomanjšanega in nepopolnega odraslega, ki mora hlapčevsko slediti navodilom odraslih/kompetentnih oseb, so pojmovanja otroka kot neboljenega, neinteligentnega, egocentričnega posnemovalca vrednot in dejavnosti odraslih še vedno prisotna v našem prostoru. Pripoznanje drugačne vloge predšolskega otroka je torej povezano s spremembo našega pogleda na podobo otroka: »Podoba otroka je predvsem kulturna (in s tem socialna in politična) navada, ki omogoča (ali ne) pripoznanje določenih kvalit in zmožnosti v otrocih ... Kar torej verjamemo, da otroci so, postaja determinirajoči dejavnik pri opredeljevanju njihove socialne in etične identitete, njihovih pravic in vzgojnega konteksta, ki jim ga ponujamo« (Rinaldi 1998: 116–117; Dahlberg in Moss 2006: 137).

Za razvoj ustrezne strategije pripoznanja otroka kot kompetentnega, »bogatega bitja« (Malaguzzi) je S. Todd (2003) razvila zelo uporabno razlago nastanka ovir, ki preprečujejo vzajemno pripoznavanje. Po njenem prepričanju je glavna napaka ljudske paradigme pripoznanja neupoštevanje mehanizma *projekcije*, s katerim želimo preseči razliko, asimilirati/udomačiti Drugega kot drugačnega, s tem da ga poskušamo videti kot različico samega sebe. Da bi presegli to nevarnost projekcijskih impulzov, avtorica predlaga okrepitev izkušnje krivde in poslušanje zgodbe Drugega. Izkušnja krivde pa S. Todd ne pomeni obujanja krščanskega (krivda kot posledica izvirnega greha) ali psihoanalitičnega koncepta krivde (krivda kot posledica prekoračitve predhodno internaliziranega simbolnega Zakona), ampak tisto krivdo, ki jo je M. Klein zaznala v zgodnjem otroštvu, torej še preden je otrok ponotranjil simbolne zahteve okolice, izvira pa iz občutenja možnosti, da bi otrok – sledeč impulzom lastnih potreb – prizadel njemu bližnjo osebo. Gre torej za *predojdipsko krivdo*, ki nastane kot posledica ambivalentnega odnosa otroka do objekta – libido, agresija), Hoffman pa jo je poimenoval *empatična krivda*; na njen obstoj je vezal koncept induktivne discipline. Če solidarnost temelji na predpostavki razumevanja drugega (s pomočjo empatije in pripoznanja), je krivda predsimbolna vez med sebstvom in Drugim, sočutje s trpljenjem Drugega, temeljni mehanizem prosocialnega razvoja. Poslušanje zgodbe drugega kot »zdravilo« za odpravljanje blokad v

zvezi s pripoznanjem pa S. Todd pojasni z naslednjim primerom: študentje pogosto čutijo krivdo ob soočenju z zgodbami trpečih drugih; če jih »samo poslušamo«, ne da jih poskušamo reducirati na razumevanje sporočila – kar je bilo rečeno (to sporočilo že asimilira Drugega na tisto, kar je bilo izrečeno), postanemo priče dejstva, da ima Drugi kaj povedati: »Poslušanje je samo na sebi etično stališče do Drugega« (Bingham 2006: 337).

Če je torej Malaguzzi kot osrednji koncept pedagogike Reggio Emilie predvidel spremembo pogleda na otroka kot kompetentno, bogato bitje, se zdi, da C. Rinaldi v zadnji monografiji o pedagogiki poslušanja tej etični in politični dimenziji dodaja še tretjo, epistemološko dimenzijo pripoznanja. Res je, da poslušanje omogoča vzpostavljanje skupnega prostora sobivanja, ki daje otroku občutek varnosti in sprejetosti. A poslušanje lahko poleg tega razumemo tudi kot epistemološko orodje za preverjanje in nadaljnje razvijanje otrokovih teorij, kar se v celoti sklada s tezami Vigotskega o vlogi sociokulturnega okolja za razvoj otrokovega govora in mišljenja. A k tej dimenziji pripoznanja se bom vrnil ob prikazu temeljnih idej pedagogike poslušanja, kakor jih je v zadnjem obdobju razvila C. Rinaldi. Predtem pa si oglejmo še sorodnost idej pedagogike Reggio Emilia z metodiko induktivnega pristopa k spodbujanju prosocialnega in moralnega razvoja predšolskega otroka.

Metodika induktivnega pristopa

Sintagmo induktivni pristop je v poznih šestdesetih letih dvajsetega stoletja prvi uporabil Hoffman (1963, 2000), ko je proučeval strategije discipliniranja otrok v družini. Glede na takrat prevladujočo klasifikacijo vzgojnih stilov (avtoritarni, avtoritativno-asertivni in permisivni vzgojni stil) je namreč opazil, da se klasični avtoritarni stil discipliniranja v ameriških družinah dejansko ne pojavlja več, se pa ob bok permisivnemu vzgojnemu stilu (ki ga je Hoffman identificiral v obliki čustvenega pogojevanja oziroma odtegotvanje čustvene naklonjenosti) ter avtoritativno-asertivnemu vzgojnemu stilu pojavi še nova oblika usmerjanja otroka, to je induktivni pristop. Njegova teza je, da te vrste soočenj med seboj niso ostro ločene, predvsem pa je vsako izmed njih povezano z uporabo starševske moči vplivanja na otrokovo neustrezno ravnanje: »Ne glede na to, ali je otrokovo dejanje povzročeno namenoma ali nenamenoma, in ne glede na to, ali so žrtev starši ali vrstniki, lahko edino z disciplinskimi soočenji starši vzpostavijo povezavo med otrokovimi egoističnimi motivi, njihovim vedenjem in bolečimi posledicami tega vedenja za druge, torej povezavo, nujno za vzpostavitev krivde in moralne internalizacije, in vzpostavijo pritisk na otrokov nadzor lastnega vedenja, ki ne izhaja iz pozornosti do drugega« (Hoffman 2000: 142).

Za lažjo ponazoritev teh treh pristopov si pogledjmo konfliktno situacijo in tri hipotetične reakcije vzgojiteljice nanjo:

Etnografski zapis: igra z legokockami

Matic in Matija se igrata z legokockami. Matija sestavlja ladjo, Matic letalo. Matiji pri delu zmanjka kock, zato Maticu razdre letalo. Nastaneta prepri in jok; Matic poišče pomoč pri meni.

Reakcija vzgojiteljice 1: Matija, saj veš, da pri nas velja pravilo, da drugemu ne jemljemo igrač, s katerimi se igra.

Reakcija vzgojiteljice 2: Matija, s svojim obnašanjem si me zelo razžalostil.

Reakcija vzgojiteljice 3: Matija, poglej, kako si prizadel Matica.

Vsako izmed navedenih hipotetičnih reakcij zaznamuje specifična logika ravnanja, pri čemer je za:

- *avtoritativno-asertivni pristop* (prva reakcija vzgojiteljice) značilno, da odrasli omejujejo ali sankcionirajo otrokovo neprimerno ravnanje, sklicujoč se na pomen lastne avtoritete in ustrezne družbene norme;
- *čustveno pogojevanje* (druga reakcija vzgojiteljice) značilno odtegotanje čustvene naklonjenosti kot ena najbolj razširjenih (prikritih) oblik discipliniranja v permisivnih vzgojnih pristopih;
- *induktivni pristop* (tretja reakcija vzgojiteljice) značilno, da z njim starši osvetlijo perspektivo drugega, izpostavijo njegov distress in jasno pokažejo, da je ta distress povzročilo otrokovo ravnanje (prav tam).

Na prvi pogled majhna razlika v disciplinskem posredovanju ima velike posledice za oblikovanje dinamike odnosa med odraslo osebo in otrokom, ki jo tradicionalna pedagogika opredeljuje s pojmom avtoritete. Omenil sem že, da je poleg vprašanja položaja odrasle osebe kot nadrejenega pola za odnosno pojmovanje avtoritete pomembno tudi vprašanje, koliko in na kak način oba pola odnosa drug drugemu omogočata pripoznanje specifične vzgojne vloge. Pogledjmo si malo natančneje, kakšno logiko pedagoške avtoritete podpira induktivni pristop.

Pri razmisleku o avtoriteti moramo upoštevati naslednji dimenziji tega fenomena:

- avtoriteta je dialoški in ne monološki (substancialen) koncept, ki bi ga lahko opisali z nekim naborom osebnih kvalitete vzgojiteljice oziroma njenega formalnega statusa v vrtcu (Kroflič 1997 in 2005; glejte tudi Bingham in Sidorkin 2004, Bingham 2008);

- podobno kot psihoanalitični koncept transfera je tudi avtoriteta fenomen, ki na eni strani omogoča vzgojne učinke, hkrati pa je tudi ovira pri doseganju končnega cilja vzgoje – to je osebne odgovornosti in kritičnega moralnega presojanja (Kroflič 1997 in 2005); od tod tudi potreba po oblikovanju t. i. samoomejitvene avtoritete, ki jo lahko prepoznamo v Binghamovi (2008) trditvi, da »morajo otroci in mladostniki o učiteljih in vzgojnih institucijah razmišljati kot o centrih avtoritete, ki lahko okrepijo njihovo lastno zmožnost samostojnega delovanja«, ter v *Manifestu odnosne pedagogike*, kjer avtorji zapišejo, da »avtoriteta in védnost nista nekaj, kar posedujemo, ampak odnosa, ki zahtevata delovanje drugih«, ter da je vzgojni odnos »drugačen od katerega koli drugega odnosa; njegova narava je prehodna. Vzgojni odnos obstaja zato, da učenca vključimo v širši splet odnosov, ki presegajo meje njega samega« (Bingham in Sidorkin 2004).

Po Binghamovem mnenju (2008) tradicionalni substancialni pogled na avtoriteto kot obliko moči, ki nadrejeni pol postavlja na mesto nekakšnega skrbnika in zaščitnika univerzalnega simbolnega Zakona, vodi v vzgojno (ali bolje rečeno disciplinsko) situacijo, podobno Kafkovim opisom spopada romanesknega junaka z Zakonom, kjer vzgojiteljica kot vratar (vstopa v sodišče) otroku ne dopušča, da bi se soočil s predpostavljenim izvorom moralnega pravila (ne glede na to, kako poglobljeno poskuša dojeti resnico svoje krivde). Rešitev torej ni v soočenju z izvorom Zakona (saj je ta vedno povezan s pričakovanji konkretnih zakonodajalcev in ne z absolutno resnico!), ampak v spremenjenem odnosu vzgojiteljice do otroka.

V avtoritativno-asertivnem pristopu vzgojiteljica v konfliktni situaciji utemelji svoj položaj razsodnika in ovrednoti otrokovo dejanje kot nedopustno s sklicevanjem na dejstvo, da je otrok s svojim dejanjem prestopil prag legitimno določenega pravila, medtem ko v permisivnem pristopu vzgojiteljica za prikritje avtoritativnega posredovanja uporabi čustveno vez z otrokom, s tem da se sklicuje na svoja pričakovanja in razočaranje z otrokovim ravnanjem ter s tem v otroku vzbudi občutek »Ojdipske krivde«. Ko vzgojiteljica v induktivnem pristopu pokaže na obličje žrtve (osebe, ki ji je otrok s svojim dejanjem povzročil bolečino), pa doživetje žrtve dobi status kriterija spoštljivega in pravičnega odnosa. S tem vzgojiteljica epistemološko otroka spodbudi, da vzpostavi povezavo med svojim dejanjem in prizadetostjo žrtve; tako sam ugotovi, zakaj to dejanje ni bilo primerno. Ker pa tak odnos spodbudi tudi emocionalni distress storilca problematičnega dejanja in posledično vznik prosocialnih emocij in moralnega presojanja, otroka vodi k možnosti zaznave priložnosti, s čim popraviti nastalo krivico. »Epistemološko samoomejevanje« moralno konfliktno situacijo približa načelom izkustvenega učenja in realističnega vzgojnega pristopa (Korthagen 2001), ki je za otroka (pa tudi

mnoge odrasle) primernejša oblika moralnega učenja kot abstraktno moralno presojanje v kontekstu odnosa daj – dam (predkonvencionalna faza), sklicevanja na moralno normo (konvencionalna faza) oziroma univerzalno etično načelo pravičnosti (postkonvencionalna faza moralnega presojanja) (Kroflič 2009).

Osnovno logiko induktivnega pristopa vplivanja na otrokovo ustrezno socialno vedenje Hoffman opiše z naslednjimi postavkami:

- z induktivnim pristopom izražamo jasno nestrinjanje z otrokovim ravnanjem in implicitno ali eksplicitno izpostavimo moralno obsodbo dejanja (to dimenzijo navadno vsebujeta tudi druga dva disciplinska pristopa);
- pozornost usmerimo na distress osebe, ki jo je otrok prizadel, in ga naredimo vidnega za storilca problematičnega dejanja, s tem pa aktiviramo mehanizme, ki vzbudijo empatični odziv/distress;
- indukcija izpostavi vlogo otrokovega dejanja pri povzročitvi čustvenega distressa žrtve, kar omogoči nastanek občutenja empatične krivde (Hoffman 2000);
- temu pa lahko dodamo še četrto dimenzijo: spodbujamo takšno razrešitev konflikta, da povzročitelj konflikta popravi storjeno napako.

Že sam Hoffman je z empirično močno podkrepljenimi raziskavami dokazoval, da je induktivni disciplinski pristop daleč najuspešnejši za zgodnji razvoj empatičnih zmožnosti, prosocialne motivacije in za razvoj moralnega presojanja, do identičnih rezultatov pa sta sredi devetdesetih let prejšnjega stoletja prišla tudi Krevans in Gibbs (1996). Ker se je v zadnjem obdobju mnogo avtorjev usmerilo v proučevanje pomena empatije, sočutja in (predojdipske) krivde za splošen razvoj moralne odgovornosti, hkrati pa lahko induktivni pristop teoretsko okrepimo s spoznanji Levinasove etike obličja, postulati etike skrbi pa tudi s teorijo pripoznanja, bom poskušal v nadaljevanju predstaviti idejo *celovitega induktivnega modela moralne vzgoje v predšolskem obdobju*.

Da bi lahko govorili o celoviti paradigmi moralne vzgoje, poleg jasne opredelitve vloge odraslega v vzgojni situaciji potrebujemo še vrsto drugih teoretskih elementov, kot so: odgovori na vprašanja, kaj je bistvo moralne odgovornosti (cilj vzgoje), kje ležijo zasnove etične senzibilnosti in motivacije za ravnanje (antropološki temelji prosocialnosti in moralnosti, na katerih je mogoče graditi moralni razvoj), v kakšnem okolju najučinkoviteje razvijamo prosocialno in moralno usmeritev otroka ter kakšne metodične prvine pri tem uporabljamo.

Najkorenitejši premik v pojmovanju temeljne moralne odgovornosti je v zadnjih desetletjih vzpostavil Levinas s svojo provokativno trditvijo, da morala izvorno ne pomeni odnosa subjekta do ravnanja skladno z družbenimi pravili in etičnimi načeli, ampak spoštljiv odnos do obličja sočloveka, okolja in do graditve smiselnega bivanja (Kroflič 2007a). To preprosto pomeni, da smo kot etično odgovorna bitja dolžni svoje namere ravnanja usmerjati glede na posledice, ki jih imajo na sočloveku ali okolju, ne pa glede na skladnost dejanja ali motiva zanj z družbeno normo ali etičnim imperativom.

Da bi se takšna moralna drža lahko realizirala, morajo v človeku obstajati osebne dimenzije, ki omogočajo prepoznavanje emocionalnih odzivov sočloveka in zbujanje nelagodja, kadar zaznamo, da smo z lastnim dejanjem sočloveku prizadeli bolečino. Vrsta teoretikov je v zadnjem obdobju prepoznala antropološke zasnove sočutja (*compassion*), prizadetosti (*indignation*) in empatične krivde (*empathic guilt*), ki jim etika priznava neposredno prosocialno dimenzijo (Kristjansson 2004; Boler 1999; Todd 2001 in 2003), ta pa se razvije pred socialnokognitivnimi zmožnostmi, ki omogočajo ustrezno etično presojanje (več v Kroflič 2008a).

Odgovor na tretje ključno vprašanje o okolju, v katerem najučinkoviteje razvijamo prosocialno in moralno usmeritev otroka, vsebuje za nas dve pomembni ugotovitvi:

- primarne prosocialne vrline razvije otrok v odnosu do zanj pomembnih odraslih oseb in vrstnikov, in sicer kot to prepričljivo pojasnjujeta Cuypers in Haji, v avtentičnih odnosih ljubezni in prijateljstva (glej Kroflič 2007a), za katere pa se ob predpostavki spodbudnega okolja (prisotnost emocionalno pozitivno vpletenih odraslih, spodbujanje vstopanja v socialne stike z vrstniki) pojavijo otrokove kompetence že v najzgodnejšem otroštvu (glej npr. raziskave o otrokovi zmožnosti vstopanja v prijateljske odnose v Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj 2008);
- za graditev inkluzivnih okolij, ki spodbujajo zgoraj opisano vstopanje v angažirane medosebne odnose, je ključna osebnost vzgojiteljice, ki mora v otroku pripoznati zmožnosti za aktivno participacijo v vzgojnem procesu, saj je po načelu »samoizpolnjujoče se prerokbe« v napačnem pripoznanju otroka kot sebičnega in miselno ter socialno nezmožnega bitja odražata paternalizem odraslega na eni strani in pasivna vloga otroka na drugi strani.

Celovit induktivni vzgojni pristop pa poleg disciplinskih praks (torej posredovanja v konfliktnih situacijah) vsebuje tudi druge vzgojne dejavnosti, kot so: spodbujanje prosocialnih aktivnosti (npr. medsebojna pomoč), zmanjševanje strahu pred drugačnostjo, spodbujanje skupinskega sodelovanja,

med posebej učinkovitimi področji dejavnosti pa velja omeniti vzgojo prek umetniškega doživljanja, saj to neposredno spodbuja imaginativno vstopanje otroka v življenjske zgodbe drugih oseb in željo po kreiranju mogočih drugih (»kot da«) svetov, kar M. Nussbaum in M. Greene označujeta kot eno pomembnih razsežnosti prosocialnih občutij, moralnega presojanja in delovanja (več v Kroflič 2007c in 2009a).

Na podlagi zgoraj orisanih teoretskih predpostavk lahko vzpostavimo osnovno strukturo induktivnega modela spodbujanja prosocialnega in moralnega razvoja:

- če etična zavest zahteva uporabo kompleksnih kognitivnih zmožnosti moralnega subjekta, je otrok že v zgodnjih obdobjih razvoja zmožen vstopiti v odnose prijateljstva in ljubezni, prek katerih razvije *odnosno naravnost odgovora* – *zmožnost* in *normativno naravnost* k prosocialnim dejavnostim na najbolj avtentičen način;
- ker lahko z osebno vpletenim odnosom ranimo sočloveka (saj prosocialne emocije niso popolna varovalka pred pretirano čustveno razvnetostjo, empatično pristranskostjo, paternalizmom in usmiljenjem), drugi korak predstavlja razvoj *občutka spoštovanja* do konkretne osebe (in njenega obličja) in dejavnosti oziroma kot to poimenuje Gardner, razvoj *spoštljivega uma*;
- zadnji korak moralne vzgoje predstavlja zavedanje etičnih načel in humanističnih zahtev, ki zadevajo človekove pravice in ekološke vrednote, ter učenje, kako jih uporabiti kot osnovo demokratičnega dogovarjanja in reševanja medosebnih konfliktov (Kroflič 2007a).

Ob upoštevanju Hoffmanove opredelitve induktivnega pristopa in stadijev razvoja empatije zgoraj navedeni metodični koraki predpostavljajo dovolj jasne zadolžitve vzgojiteljice.

Razvoj *odnosne naravnosti odgovora* – *zmožnosti* in *normativne naravnosti* od vzgojiteljice zahteva ponudbo dejavnosti, ki spodbujajo različne smeri otrokove komunikacije z odraslimi osebami in vrstniki ter spodbujanje vzpostavljanja tesnejših osebnih odnosov navezanosti. V okviru projekta *Evropska identiteta mnogoterih izbir* smo v vrtcu Vodmat kot enega izmed medijev spodbujanja osebnih odnosov in razvoja empatije za malčke uporabili glasbeno-gibalne igrice *bibarije*, s katerimi je mogoče spodbuditi večsmerne komunikacije (dotiki s prstki) in premagovanje strahu pred drugačnostjo (stiki z otroki s posebnimi potrebami).

Razvoj *občutka spoštovanja* do razpoloženja sočloveka je povezan z eksperimentiranjem otroka, ki na različne načine preizkuša, kako se bomo

odrasli in vrstniki odzvali na njegove spodbude. Ko ob določenem dejanju naleti na negativen emocionalni odziv osebe, ki jo je s svojim dejanjem prizadel, se bo mnogokrat želel izogniti pogledu na posledice lastnega dejanja. V tem primeru induktivna argumentacija vzgojiteljice pomeni, da se otrok ne more izogniti neprijetnemu občutenju emocionalnega distresa njemu bližnje osebe, ki ga je povzročil s svojim dejanjem. Vztrajanje na »odgovornosti« za posledice svojega ravnanja ni vezano na moralno-disciplinska opozorila (»tega se ne sme«), ampak na vztrajanje v emocionalnem distresu, ki običajno vzbudi lastno prizadetost, empatično krivdo in sočutje. Da bi se otrok izognil lastnemu distresu, bo poskušal napako popraviti, hkrati pa bo v lastnem spominu utrjeval izkušnje (ne)spoštljivih odnosov.

Šele v tretjem koraku v vzgoji uporabimo generalizacije v obliki razumevanja pomena določenih vrednot in etičnih načel ter uvid v dejstvo, da je v instituciji skupno življenje najlažje uravnjavati z vnaprej dogovorjenimi pravili. Še posebej ko gre za razumevanje pravil, ki preprečujejo moralne konflikte; raziskave J. G. Smetane namreč dokazujejo, da so jih že predšolski otroci zmožni razumeti in upoštevati pri sprejemanju odločitev za svoja ravnanja (Smetana 1993 v Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj 2008). Graditev etične zavesti pa je dolgotrajen vseživljenjski proces, za katerega mnogi ugledni psihologi (Kohlberg, Gardner itn.) trdijo, da se zmožnost avtonomnega etičnega presojanja razvije le pri redkih posameznikih v odrasli dobi.

Če sem začel s provokativno trditvijo, da se mnogi strokovni delavci in delavke v vrtcih še vedno oklepajo zdravorazumskih predstav o otroku kot neobglenem, neintelligentnem, egocentričnem bitju, želim ob koncu prikaza celovitega induktivnega vzgojnega pristopa poudariti tezo, da so tudi predstave o pomenu (klasičnega) discipliniranja, navajanja na red in meje, v mnogočem izraz pogleda odraslega na otroka kot nekompetentno bitje. Še več, v tradicionalni razsvetljenski pedagogiki je trdo discipliniranje otroka posledica pogleda na njegovo divjost, živalsko naravo, moralno neobčutljivost in egocentričnost, zato otroka »ustvarimo« kot moralno bitje šele z omejevanjem njegovih sebičnih nagnjenj. Pripoznanje paradigme otroka kot socialno kompetentnega bitja narekuje drugačno metodiko vzgoje, ki vključuje odnosno razumevanje vzgoje in razvijajočega se sebstva (moralno senzibilna, spoštljiva in etična bitja nastajajo šele prek odnosov in dejavnosti z bližnjimi osebami), pripoznanje drugega kot drugačnega, a vseeno vrednega prek empatičnega poslušanja njegove življenjske zgodbe, in induktivno vzgojno argumentacijo, ki otroka naredi občutljivega in odgovornega za posledice svojega ravnanja.

Pristop Reggio Emilia v luči etičnih in političnih teorij

V enem zadnjih daljših intervjujev G. Dahlberg in Mossa s C. Rinaldi (2006) je ta takole opisala glavne poudarke koncepta Reggio Emilia:

- v središču koncepta sta etična in politična izbira za koncept »bogatega otroka«, zmožnega uporabe sto jezikov, in subjekta pravic v primerjavi s podobo neogljenega bitja potreb, kar je v veliki meri omogočila leva lokalna (socialistična) politika skupaj z gibanjem za ženske pravice;
- da bi se ta ideja uresničila, so se tvornici projekta morali spopasti s klasičnimi akademskimi stopenjskimi teorijami otrokovega razvoja (predvsem s Piagetom), pri čemer jim je bila v veliko pomoč izvirna uporaba pedagoške dokumentacije kot orodja za proučevanje posameznega otroka in njegovih miselnih konceptov;
- med etičnimi idejami je Reggio Emilia poudarila vrednotni pomen raznolikega okolja, idejo individualnosti razvoja, ki afirmira posameznika kot posebno, »drugačno bitje«, ter idejo »soodvisnosti« otroka in odraslega za razvoj njunih identitet, ki se lahko realizira le v za spremembe odprtem dialogu;
- na teh osnovah se zgradi pedagoški pristop, ki vzgojo povezuje z odnosnostjo, »radikalnim«, s transformativnim dialogom (odprtost za pomen različnih argumentacij) in pomenom poslušanja kot aktivne oblike sprejemanja, interpretacije ter spreminjanja smiselnih konstrukcij in interpretacij življenja.

Tezo o otroku kot spoznavno, čustveno in socialno kompetentnem bitju je na področju predšolske vzgojne prakse gotovo najceloviteje poudaril Malaguzzi. Manj pa je znano, da je prav Malaguzzi v svojih redkih besedilih (intervjujih) to tezo vezal na tipično postmodernistično argumentacijo. Poglejmo si dva citata, iz katerih je razvidno, da Malaguzziju prav pripoznanje otrokove drugačnosti, a vseeno kompetentnosti pomeni temelj etične zaveze predšolske pedagogike:

»Odnos je primarna povezovalna dimenzija našega sistema ... Iščemo načine za podporo tiste socialne izmenjave, ki boljše zagotavljajo pretok pričakovanj, konfliktov, sodelovanj, izbir ... Med cilji našega proučevanja je tudi okrepiti otrokov občutek lastne identitete prek pripoznanja, ki ga omogočajo vrstniki in odrasli do te mere, da vsak lahko začuti zadosten občutek pripadnosti in samozaupanja, da je lahko udeležen v vrtčevskih aktivnostih. To je način, na katerega otrokom zagotavljamo širjenje komunikacijskih mrež ter obvladovanje

in spoštovanje jezika v vseh nivojih in kontekstualnih rabah« (Malaguzzi 1998: 68–69).

»Otroci so zmožni raziskovanja, odkrivanja, sprememb gledišča in mišljenja in zaljubiti se v oblike in pomene, ki transformirajo njihovo osebnost. Zato ustvarjalnosti ne dojemamo kot sveto, izjemno lastnost, ampak kot nekaj, kar vznikna iz vsakodnevnih izkušenj ... Ustvarjalnost zahteva, da se povežeta vrtec znanja z vrtcem ekspresije na način, da odpremo vrata stotim otroškim jezikom« (prav tam: 75 in 77).

Koncepti ustvarjalnega, bogatega otroka, pripoznanja, ki ga otroku ponuja življenje v vrtcu, in odnosa kot osnove vsake vzgoje in izobraževanja so v Mallaguzijevem konceptu dobili številne razsežnosti.

Ko govorimo o podobi kompetentnega otroka, ne moremo mimo Malaguzzijeve teze o stotih jezikih, ki jih otrok uporablja za ekspresivno izražanje svojih mnenj, verovanj, opažanj, stališč, zato ni naključje, da je v zadnjih letih delovanja navezal tesen stik z Gardnerjem, avtorjem teze o mnogoterih inteligencah. Seveda pa je Malaguzziju, kakor pozneje C. Rinaldi, še pomembnejša ugotovitev, da so otroci zmožni še več, željni »raziskovanja, odkrivanja, sprememb gledišč in mišljenja ter zaljubiti se v oblike in pomene«, torej v lastne interpretacijske konstrukte, ki so jih, kot pozneje posebej poudari C. Rinaldi, pripravljeni deliti z vrstniki in odraslimi ter jih tako nenehno izpopolnjevati/rekonstruirati.

Nadalje nas Malaguzzi preseneti z opozorilom, da pomeni pripoznanje osrednji element vzgoje in izobraževanja kot razvoja otrokove identitete in smiselne konstrukcije sveta, ki ga obdaja.

V Reggio Emilii opozarjajo na poseben pomen termina pripoznanje, ki ne pomeni samo »spoznanje« (*recognition*), ampak ponovno – poglobljeno – spoznanje (*re-cognition*) tistega, kar smo se predhodno naučili s pomočjo praktičnih izkušenj, branja, pogovorov in primerjave naših idej z vrstniki in odraslimi osebami (Rinaldi 2006: 130–131). Že Malaguzzi govori o prepletu etične in epistemološke dimenzije pripoznanja, ko opozarja, kako pomembno je, da otroci spoznajo, da je svet multipel in raznolik ter da drugih otrok ne odkrijemo le prek čustvenih odnosov prijateljstva, ampak tudi prek posredovanja, izmenjave in pogajanja o lastnih idejah. Da otroka prevelike in nepremostljive razlike ne bi prestrašile, so pomembni sodelovanje, etika poslušanja pa tudi kognitivni konflikti in prosocialne emocije. Še posebej odrasli v vlogi vzgojiteljev ne smemo pozabiti, da so še tako nenavadne in infantilne (ter z vidika znanstvenih spoznanj napačne) razlage otrok predvsem dokaz »nenehnega poskušanja vzpostavljanja povezav med stvarmi in torej rasti in učenja« (Malaguzzi 1998: 94–95).

Pri Malaguzziju in C. Rinaldi se pripoznanje povezuje z vrsto otrokovih pravic, med katerimi velja omeniti:

- pravico do aktivne participacije pri odločanju v vseh fazah vzgojnega dela (od načrtovanja projektnih aktivnosti, kjer otroci sodelujejo tudi pri definiranju in redefiniranju ciljev izbranih aktivnosti, pa do same izvedbe, ki v obliki akcijskih pristopov omogoča nenehno prilagajanje naslednjih korakov v kontekstu situacije nastalih idej, vprašanj in izzivov);
- pravico do potrditve pozitivnega pomena otrokovih idej v odnosu z vrstniki in odraslimi osebami, ki je izvedljiva le, če vzgoje ne pojmemo kot popravljane otrokovih napačnih miselnih konstrukcij, ampak kot razvoj njegovih interpretativnih modelov v smeri večje kompleksnosti in upoštevanja tradicionalnih znanstvenih spoznanj; hkrati pa tudi kot razvoj tistih prosocialnih naravnosti in etičnih zmožnosti, ki podpirajo usmeritev v spoštljivo poslušanje drugačnih mnenj;
- pravica do potrditve se povezuje z dolžnostjo ustvarjanja pogojev za odprto komunikacijo kot obliko izmenjave mnenj in spoznanj v transformativnem dialogu, ki ga C. Rinaldi opisuje kot obliko odprtosti za pomen različnih argumentacij, ki omogočajo sprejemanje, interpretacije in spreminjanja predhodno izoblikovanih smiselnih konstrukcij;
- pravico do ekspresivnega umetniškega ustvarjanja, saj to omogoča »pozunanjenje« in »utelešenje« predhodno izoblikovanih idej na način, da postanejo dostopne za lastno reinterpretacijo in preverjanje njihovega pomena prek dialoga z drugimi (o tem vidiku umetniškega ustvarjanja bom posebej spregovoril v nadaljevanju).

Ne gre pa pozabiti na opozorilo C. Rinaldi, da je »/.../ pripoznanje pomemben koncept za otroke in učitelje, in to ne le zaradi možnosti refleksije na podlagi analize otrokovih teorij in dejavnosti, ampak tudi kot metodološka procedura, ki jo morajo osvojiti učitelji, ki sodelujejo v timu« (Rinaldi 2006: 131). S tem se C. Rinaldi vrača na pomemben element pristopa Reggio Emilia, to je na zahtevo po nenehni dekonstrukciji vnaprej osvojenih razvojnopsiholoških razlag, ki jih dopolnjujemo in popravljamo glede na ugotovitve, ki smo si jih pridobili z opazovanjem in s poslušanjem otrok ter soočanjem svojih razlag z razlagami kolegic in kolegov v vrtcu.

In končno lahko že iz skupih zapisov Malaguzzijevih idej spoznamo, da je odnosna pedagogika nekakšna predhodnica in temelj pedagogike poslušanja. C. Rinaldi že v osemdesetih letih dvajsetega stoletja zapiše, da so prav demokratični odnosi, zasnovani na aktivni participaciji v odnosih med tremi ključnimi akterji – otrokom, vzgojiteljem in starši – temelj zasnove javnih

vrtec v Reggio Emilii (Rinaldi 2006: 26–29), pri čemer je »otrok« v Reggio Emilii vedno mišljen v kontekstu različnih socialnih mrež in odnosov z drugimi otroki, dejavnostmi in s prostorom. Nikjer pa v novejših zapisih C. Rinaldi ne omenja prve monografije o odnosni pedagogiki, ki sta jo leta 2004 uredila in publicirala Bingham in Sidorkin. Ker sem celoto pedagoških načel te paradigme že predstavil (Kroflič 2007b), želim na tem mestu poudariti le za našo obravnavo najpomembnejša izhodišča.

»Odnos je resničnejši od ljudi in stvari, ki jih združuje ...

Medčloveški odnosi obstajajo v skupnih dejavnostih in prek skupnih dejavnosti ...

Avtoriteta in védnost nista nekaj, kar posedujemo, ampak odnosa, ki zahtevata delovanje drugih ...

Poučevanje je grajenje vzgojnih odnosov. Cilje poučevanja in učinke učenja lahko opišemo kot specifične oblike odnosov do samega sebe, ljudi, ki obkrožajo učenca, in do širšega sveta.

Vzgojni odnos je drugačen od katerega koli drugega odnosa; njegova narava je prehodna. Vzgojni odnos obstaja zato, da učenca vključimo v širši splet odnosov, ki presegajo meje njega samega ...

Odnosi niso nujno dobri; medčloveška odnosnost ni etična vrednota. Prevlada je enako odnosna kot ljubezen« (Bingham in Sidorkin 2004: 6–7).

V okviru odnosne pedagogike graditev ustreznega odnosa med vzgojiteljico in otrokom ni le najpomembnejši element procesnih kriterijev kakovosti, ampak ontološka postavka, ki pojasnjuje antropološko bistvo človeka in njegovega sebstva ter tudi bistvo vzgoje kot take. Sebstvo kot tista kategorija, ki pojasnjuje najgloblje bistvo vsake osebe, ni nekaj, s čimer se rodimo, torej vnaprejšnja substanca, ampak osebno določilo, ki se razvija vse življenje prek odnosov in skupnih dejavnosti (več v Kroflič 2007a). Zato tudi vzgoja prvenstveno ni niti posredovanje znanja in izkušenj niti zaščita otroka kot neogljenega bitja, ampak aktiven odnos, ki poteka prek skupnih dejavnosti in se postopoma širi od prvih pomembnih oseb k drugim odraslim osebam (vzgojitelju) in vrstnikom. Prehodnost narave vzgoje pa moramo razmeti v smislu takšne podpore otroku, ki ga dela vedno bolj zmožnega usmerjanja lastnega razvoja brez posredovanja odraslih oseb v smislu neposrednih vzgojno-izobraževalnih intenc. Ker pa je vsak, tudi vzgojni odnos lahko oblika prevlade/represije (pri čemer se moramo zavedati, da je tudi tiščanje otroka v položaj neogljenosti oziroma nekompetentnosti ali celo amoralnosti oblika represije, ki nas odrasle postavlja v apriorni položaj nadvlade), sta etična in metodična zaščita, ki preprečujeta paternalizem in druge oblike izkoriščanja otroka, nujno potrebni.

Na kakšni osnovi torej lahko zgradimo etično in metodično zaščito predšolskega otroka pred paternalistično represivnimi in/ali zaščitniškimi vzgojnimi pristopi?

Predstavniki odnosne pedagogike se ob iskanju osnove za etično zaščito sklicujejo na najbolj radikalnega postmodernega filozofa na področju etike, Levinasa, ki sem ga že predstavil kot enega izmed izvorov etične zasnove Reggio Emilie. Tej etični usmeritvi pa daje na področju predšolske vzgoje še večjo veljavo velika mera ujemanja z novejšimi spoznanji razvojne psihologije, ki so nastala na podlagi metodoloških obratov pri proučevanju otrokovega razvoja ob kritiki »velikih razvojnih teorij« (»zgodb«), predvsem kognitivizma (C. Gilligan) in psihoanalize (Stern). Med najpomembnejšimi novimi spoznanji s področja razvojne psihologije velja posebej omeniti povezanost čustvenega, socialnega, moralnega, kognitivnega in motoričnega razvoja, ki vodi k zgodnji kompetentnosti otroka na vseh navedenih področjih, če je otrok le izpostavljen spodbudnemu vzgojnemu okolju, tega pa so ustrezne stroke prav tako že strukturno dobro opredelile prek kriterijev kakovostnega vrtca. Še posebej procesni kriteriji kakovosti, ki opredeljujejo načela vzgojne komunikacije, nam lahko služijo kot usmeritev pri iskanju metodičnih rešitev za spodbujanje otrokovega optimalnega razvoja (Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj 2008).

Pedagogika poslušanja

Če je odnosna pedagogika predvsem nov teoretični okvir za razumevanje bistva vzgoje in vzgojnih akterjev (vzgojiteljice in otroka), je pedagogika poslušanja eden izmed praktičnih pristopov k vzgoji, ki na izviren način uresničuje in v teoretskem smislu dopolnjuje spoznanja odnosne pedagogike.

Z vidika etičnih argumentov je pedagogiko poslušanja do zdaj najbolj prepričljivo utemeljila S. Todd (2003), ki, kot sem že pokazal, v poslušanju zgodbe Drugega vidi eno izmed najpomembnejših orodij za preseganje mehanizma projiciranja lastnih predsodb v podobo drugega in s tem omogočanje ustrezne oblike pripoznanja drugega kot drugačnega. Praksa pedagogike poslušanja pa se je najceloviteje razvila v konceptu *Reggio Emilia*. C. Rinaldi takole opiše temeljne dimenzije poslušanja v vzgoji:

»*Poslušanje* je občutljivost na vzorce, ki /.../ nas povezujejo z drugimi; je /.../ prepričanje, da sta naše razumevanje in bivanje le majhen delček širše, povezane vednosti ...

Poslušanje kot metafora za odprtost in občutljivost za poslušanje drugega in biti slišan – ne le poslušanje z našimi ušesi, ampak z vsemi čutili (z vidom, otipom, vonjem, okusom, z orientacijo).

Poslušanje stotih, tisočih jezikov, simbolov in kod, ki jih uporabljamo za izražanje samih sebe in komunikacijo in s katerimi se življenje izraža in komunicira s tistimi, ki znajo poskušati. Poslušanje kot čas, čas za poslušanje, čas, ki je zunaj kronološkega časa – čas, poln tišine, dolgih premorov, notranji čas. Notranje poslušanje, poslušanje samih sebe, kot premor, suspenz, kot element, ki generira poslušanje drugih, a tudi nasprotno, ki je povzročen s poslušanjem tistega, kar so nam dali drugi.

Izza dejanja *poslušanja* so vedno radovednost, želja, dvom, interes; je vedno emocija. Poslušanje je emocija ... Emocije drugih vplivajo na nas s procesi, ki so močni, neposredni /.../ in intrinzični interakcijam med subjekti komunikacije. Poslušanje kot izražanje dobrodošlice in odprtosti za različnost, pripoznanje pomena pogleda druge osebe in interpretacije.

Poslušanje kot aktivni glagol, ki vključuje interpretacijo, pripisovanje pomena sporočila in vrednosti tistim, ki nam to sporočilo posredujejo. Poslušanje, ki ne ustvarja odgovorov, ampak vprašanja; poslušanje, ki ga povzroči dvom, negotovost, ki ne pomeni pomanjkanja občutka varnosti, ampak nasprotno gotovost/varnost, da je vsaka resnica taka le, kadar se zavedamo njenih meja in mogočih 'potvorb'.

Poslušanje ni preprosto. Od nas zahteva globoko zavedanje in hkrati suspenz lastnih stališč in predvsem predsodkov; zahteva pripravljenost na spremembo. Od nas zahteva, da imamo jasno pred očmi pomen/vrednost nevednosti in da smo sposobni preseči občutek praznine in negotovosti, ki ju izkusimo, ko so pod vprašaj postavljene naše gotovosti.

Poslušanje, ki posameznika dvigne iz anonimnosti, ki nas legitimira, nas naredi vidne, obogati tiste, ki poslušajo, in tiste, ki sporočajo (in otroci ne prenesejo anonimnosti).

Poslušanje kot predpostavka vsakega vzgojnega odnosa – učenja, ki ga determinira 'subjekt učenja' in ki poteka v njegovem umu prek akcije in refleksije, ki postane vednost in večina prek reprezentacije in izmenjave. Torej poslušanje kot 'kontekst poslušanja', kjer se posameznik uči poslušanja in pripovedovanja, kjer se posamezniki počutijo upravičene, da predstavijo svoje teorije in ponudijo svoje interpretacije posameznega vprašanja. Ko predstavljamo svoje teorije, jih popravljamo in ponovno pripoznavamo (*re-cognise*) ter ustvarjamo možnosti, da se izoblikujejo naše podobe in intuicije ter se razvijajo prek akcije, emocije, ekspresivnosti in ikonografskih ter simbolnih reprezentacij ('stotih jezikov'). Razumevanje in zavedanje se ustvarjata prek deljenja idej in dialoga« (Rinaldi 2006: 65–66).

Naveden daljši seznam dimenzij poslušanja je pozneje C. Rinaldi (citati iz obeh besedil so bili natisnjeni v Rinaldi 1996) dopolnila še s prepričljivo razlago pomena poslušanja za razvoj predšolskega otroka:

»Želja po iskanju smisla življenja in sebstva se rodi skupaj z otrokom. Zato govorimo o otroku, ki je kompetenten in močen ..., o otroku, ki ga vidimo kot aktivnega subjekta ...

Za nas so ti pomeni, otrokove pojasnjujoče teorije, izjemno pomembni za odkritje načinov, kako otrok misli, sprašuje in razlaga realnost ...

Kakor za odrasle tudi za otroke razumeti pomeni biti zmožen razviti interpretativno teorijo, naracijo, ki daje pomen dogodkom in objektom v svetu. Naše teorije so začasne /.../ in jih lahko nenehno spreminjamo; hkrati pa predstavljajo več kot samo idejo ali skupino idej. Morajo nas namreč zadovoljiti in prepričati, biti morajo uporabne in zadovoljiti naše intelektualne, afektivne in estetske potrebe (estetika znanja). Ko predstavljajo svet, naše teorije predstavljajo nas same.

Še več, če je mogoče, morajo naše teorije zadovoljiti in navdušiti tudi druge ...

Naše teorije morajo poslušati drugi. To omogoči transformacijo sveta, ki je notranji in oseben, v skupni svet: moje znanje in identiteta sta ustvarjena tudi s posredovanjem drugega. Vzajemno poslušanje teorij je odgovor na (eksistencialno) negotovost in osamljenost ...« (prav tam: 64 in 113–114).

Kot običajno je jezik avtorice, ko definira pedagogiko poslušanja, ekspresiven, poln nenavadnih asociacij, ki jih je mogoče dekodirati v kontekstu filozofskega mišljenja, mnogo težje pa znotraj znanstvenega diskurza. Vseeno poskušajmo opredelitve poslušanja strniti v konsistenten teoretski okvir.

Definicije poslušanja C. Rinaldi lahko razvrstimo v naslednje dimenzije:

- ontološko;
- epistemološko;
- etično in politično;
- razvojnopsihološko.

Čeprav ne Malaguzzi ne C. Rinaldi nista nikoli prisegala na vzgojnoteoretske ali celo globlje filozofske in antropološke opredelitve, C. Rinaldi v svojih opredelitvah pomena pedagogike poslušanja najprej opozori na *ontološko vrednost poslušanja*. Ta je na primer razvidna v njenih trditvah, da se »želja po iskanju smisla življenja in sebstva rodi skupaj z otrokom« ter da je iskanje pomena/smisla konstitutivna lastnost človeka od zgodnjega otroštva naprej; lastnost, ki »mora zadovoljiti naše intelektualne, afektivne in estetske potrebe« pa tudi potrebo po komunikaciji z drugimi osebami, brez katere bi se znašli v

stanju pomanjkanja ontološke varnosti, če si sposodimo Giddensov koncept. Hkrati pa je poslušanje dejavnost, ki napolni čas (Gadamer) in se enako kot na medosebni ravni dogaja v otrokovi notranjosti.

Ontološka vrednost poslušanja pa izvira še iz enega dejstva, tj. da lahko naše sebstvo opredelimo samo prek odnosov z drugimi osebami: »Ko druge razumemo kot del lastne identitete, so njihove drugačne, včasih divergentne teorije in stališča videni kot sredstva (za izpolnitev lastne identitete, op. R. K.). Zavedanje pomena teh razlik in dialoga med njimi se poveča. 'Stoti jeziki' so uporabni za razumevanje drugega in razumevanje samega sebe.« (Rinaldi 2006: 206). V pogovoru z G. Dahlberg in Mossom pa doda naslednjo prepričljivo misel: »Samo zaradi vaju – in hvala za to! – sem drugačna ... /.../ svojo individualnost lahko razkrijem, ker vidva obstajata. Hvala! In ker smo neodvisni. Mojo drugačnost ustvarjata v pogajanju ...« (prav tam: 188). Dialog torej ni le sredstvo za sporazumevanje s svetom, ki nas obdaja, ampak ontološko dejstvo, da prek sporazumevanja s pomembnimi osebami na eni strani zadovoljujemo svoje socialne potrebe po varnosti, sprejetosti, po pripadnosti), na drugi strani pa s pomočjo dialoga razvijamo lastno individualnost.

Še bolj so v Reggio Emilii od samega začetka pozorni na *epistemološko dimenzijo nastajanja znanja, s tem pa tudi pomena poslušanja*. C. Rinaldi je prepričana, da je naša vednost vedno subjektivna, hkrati pa del »širše, povezane vednosti«, ki jo lahko nenehno dosežemo s pomočjo poslušanja. Razumevanje in zavedanje se namreč ustvarjata prek deljenja idej in dialoga, ki sta predpostavki vsakega učenja, tj. otroka in odrasle osebe/vzgojiteljice, saj je poslušanje otrokovih pojasnjujočih teorij pogoj za odkritje načinov, kako otrok misli, sprašuje in razlaga realnost. Pripoznanje otroka kot bogatega, mislečega bitja, ki so ga dolgo časa zavračale klasične razvojnopsihološke teorije in ki jih G. Mac Naughton (2005) označi kar kot »ideologijo razvojnega nauka« (*developmentalism*), se torej realizira prav s pomočjo poslušanja kot epistemološke osnove vsakega vzgojnega odnosa.

Za poslušanje pa je z vidika možnosti razumevanja govorca pa tudi pedagoških spodbud, ki jih potrebuje otrok kot aktivni govorec, treba omeniti še nekaj lastnosti. Prvič je poslušanje aktivna drža, ki vključuje interpretacijo in pripisovanje pomena sporočila in vrednosti tistim, ki nam sporočilo posredujejo. Nadalje aktivno poslušanje zajame vsa naša čutila, cilj poslušanja pa ni toliko v ustvarjanju odgovorov kakor nadaljnjih vprašanj, ki nas ohranjajo odprte za nove izkušnje in resnice. Predvsem pa se v poslušanju zgodi neki paradoks, da nam namreč porajanje novih in novih vprašanj ne vzbuja več tesnobe, ki je običajno povezana z dvomom in negotovostjo, saj z odprtostjo za poslušanje drugi osebi dajemo občutek, da bo lahko vedno znova odgovarjala na naša vprašanja, sami pa bomo lahko nenehno izpolnjevali mozaik krhke vednosti, ki

je vedno povezana s spoznavanjem osebe v njenem nenehnem razvoju in kontekstualnih spremembah.

To epistemološko odprtost kot pogoj prizadevanja za spoznanjem resnice je po mnenju C. Rinaldi treba razvijati od zgodnjega otroštva, saj za odrasle in otroke razumeti pomeni biti zmožen razviti interpretativno teorijo, ki daje pomen dogodkom in objektom v svetu, te teorije pa so vedno samo približek kompleksni resnici dogodka oziroma objekta. Zato je tudi z epistemološkega vidika tako zelo pomembno, da svoje teorije delimo z drugimi osebami in da smo odprti za nove izkušnje, ki lahko ovržejo predhodne razlage.

V trenutku, ko izpostavimo osrednje mesto poslušanja v vzgoji, se nam razpreta tudi *etična in politična dimenzija tega fenomena*. Da bi lahko resnično prisluhnili osebi v dialogu ter ji s tem izrekli dobrodošlico in odprtost za različnost, poslušanje od nas zahteva, da se zavemo nevarnosti predhodnih stališč in predsodkov ter prek njih mehanizma projekcije, s katerim običajno vnaprej ustvarjamo podobo drugega po meri naših vnaprejšnjih predstav, in smo pripravljeni na presenečenja ter spremembe, ki jih od nas terja govorec. C. Rinaldi se zato vrača k antičnemu etičnemu imperativu »nevednega učitelja«, k sokratski formuli »Vem, da nič ne vem.« kot izhodišču vsakega etičnega premisleka, saj lahko le v tej držī vzdržimo napetost nenehne odprtosti za nova spoznanja, s tem pa tudi za pripoznanje druge osebe kot zmožne in pripravljene razkrivanja novih in novih plasti lastne duševnosti.

Etična dimenzija pa po mnenju C. Rinaldi ne pomeni samo odprtosti za individualne odnose, ampak tudi za vstopanje v skupni svet ali še boljše kreiranje skupnega sveta, ki ni zgrajen samo na predhodno poenotujočih obćih idejah človečnosti, tistih velikih zgodbah razsvetljenstva, ki so nenehno težile k ukinjanju individualnih razlik in osebnega/zasebnega v korist javne sfere. Transformacija notranjega in osebnega sveta v skupni svet, ki jo omogoča poslušanje, namreč ohranja osebno zavezanost govorca in nenehen razvoj njegovega samozavedanja in identitete, saj sta po mnenju C. Rinaldi obe dimenziji v veliki meri ustvarjeni tudi s posredovanjem drugega.

Vstopanje osebe v skupni svet pa vsaj od prvih razmislekov o človekovih pravicah odpira tudi pomembne elemente politične dimenzije. Ena ključnih političnih zahtev, ki izhajajo iz človekovih in otrokovih pravic, je zahteva, da posameznika dvignemo iz anonimnosti, ga naredimo vidnega ter ga s tem legitimiramo kot subjekta lastnih pravic. To pa za C. Rinaldi pomeni mnogo več kot samo politično korektno družbeno zagotavljanje izpolnjevanja otrokovih temeljnih potreb in svobošćin: »Razmišljati o otroku kot bitju, ki ima in uveljavlja svoje pravice, ne pomeni le prepoznanja pravic, ki jih otroku dodeljuje družba, ampak tudi kreiranje konteksta 'poslušanja' v polnem pomenu

besede. Ta vrsta teorije od nas zahteva, da spoštujemo subjektiviteto učenca« (Rinaldi 2006: 123–124). Ponovno se torej vračamo k ideji, da nas šele pripoznanje otroka kot kompetentnega bitja približuje uresničevanju otrokove pravice do aktivne participacije, ki jo zagotavlja ravno vzgoja, utemeljena na načelih pedagogike poslušanja.

Za konec prikaza številnih opisov fenomena poslušanja želim poudariti še eno izrazito postmoderno idejo C. Rinaldi, ki bi jo lahko umestili med politične dimenzije, a jo bom opredelil kot *razvojnopsihološko dimenzijo poslušanja*. C. Rinaldi namreč podobno kot G. Biesta v monografiji *Izza učenja (Demokratično izobraževanje za človeško prihodnost)* (2006) opozarja na pomen konteksta poskušanja v heterogenem okolju, kjer pa na razlike med otroki ne gledamo samo kot na dejstvo ali celo težavo, ki od nas zahteva individualizirane pristope k poučevanju, ampak kot na prednost oziroma znak optimalnega učnega okolja. Šele prek spoznavanja drugačnosti vsakega posameznika in različnosti v skupnem okolju se namreč med vrstniki kakor tudi med otrokom in odraslimi osebami vzpostavijo pogajanje in izmenjava stališč, priložnosti za kognitivni konflikt, posnemanje in velikodušnost. To se zgodi zato, ker se vednost razvija v raznolikem okolju mnogo bolje kot v homogenem okolju, in zato, ker se v situacijah konfliktnih interpretacij pojavi potreba po zagovarjanju lastnih stališč, ta pa postane katalizator temeljnega procesa metakognicije. Če sta po mnenju G. Bieste šele raznolikost okolja in pripoznanje vrednosti različnih stališč pogoja, ki zares utemeljita pomen demokratičnega dogovarjanja, se C. Rinaldi vrača na antropološko tezo, ki jo je v najčistejši obliki izrazil Levinas (2006) s trditvijo, da nam edino Drugi kot radikalno različen od nas samih in neskončno nespoznaven lahko odgovori na vprašanje, kdo v resnici smo. Podrobnejšo interpretacijo teze, zakaj nam dialog z drugim kot drugačnim in medsebojno poslušanje pomenita novo kakovost vzgoje in izobraževanja predšolskih otrok, bom osvetlil v poglavju o umetnosti kot osrednjem področju vzgojnega delovanja v vrtcih Reggio Emilia.

Pomen umetnosti v pristopu Reggio Emilia

Umetnost ima v pedagoškem pristopu Reggio Emilia dvojen pomen. Zaradi svoje sugestivne moči je umetniška izkušnja ena najmočnejših učnih situacij. Izhajajoč iz idej odnosne pedagogike (Bingham in Sidorkin 2004), bi lahko zapisali, da če medčloveški odnosi obstajajo v skupnih dejavnostih in prek skupnih dejavnosti, je ravno umetnost tista oblika skupne dejavnosti, ki vzpostavlja komunikacijo med umetnikom, občinstvom in med umetniškim objektom kot »materializirano obliko vednosti«, »zamrznjeno potencialno komunikacijo« oziroma »ključnim elementom kulture« (Kroflič 2007c). Še posebej v predšolskem obdobju pa se umetniška izkušnja pokaže kot oblika

dejavnosti, ki v največji meri podpira procese učenja. V obdobju, ko otrokova besedna in matematično-logična inteligentnost še nista tako močni, namreč umetnost omogoči, da otrok pozunanji svojo tiho vednost in prek poslušanja (samega sebe in drugega, ki opazuje njegovo umetniško ustvarjanje in argumentacijo) aktivno razvija lastno teorijo uma (več v Kroflič 2007c in 2009a).

Če bi morali ideje, ki so jih o pomeni umetnosti v predšolskem obdobju izrekli vidnejši sodelavci Reggio Emilie, strniti v skupno definicijo, bi lahko rekli, da v Reggio Emilii uvedejo likovno ustvarjanje kot orodje za konstruiranje mišljenja in čustvovanja v kontekstu celovitega poučevanja in učenja (Rinaldi 2006). Likovni ateljeje namreč otrokom zagotavlja prostor učenja simbolnih jezikov, odraslim pa razumevanje procesov otrokovega učenja. Prva vloga je povezana z idejo srečevanja jezika vizualnih umetnosti z drugimi otrokovimi jeziki, kombinacije, ki izboljšuje procese razumevanja, kajti ko rišeš, ne podpiraš le razvoja grafičnega jezika, ampak tudi besednega jezika (Vechii 1998). »Z risanjem namreč narediš koncept globlji. In ko postane koncept globlji, so hkrati obogateni otrokovi jeziki« (Rinaldi 2006: 193). Ali kot isto misel poudari G. Rabbiti (1994: 61): »Umetnost pomeni imeti več jezikov in več jezikov pomeni različne načine gledanja na svet. Pomeni večščino 'razudomačitve' situacij, pogled na dnevne dogodke kot objekte ... pogled na različne reprezentacije istih objektov, ki obkrožajo šolo ... Želimo, da se naši otroci ne zaustavijo pri prvem vtisu: želimo, da si pridobijo več podob stvari, bogastvo podob.«

Druga vloga ateljeja pa podpira idejo pomena poslušanja za vzgojiteljičino razumevanje otrokovega mišljenja. Likovni izdelki tvorijo jedro dokumentacije, ta pa služi za poglobljanje razumevanja otroka ter za seznanjanje staršev in širše javnosti z vsebinami Reggio Emilie (Vechii 1998).

Podobno kot pri konceptu pedagogike poslušanja lahko tudi za opredelitev umetnosti v Reggio Emilii zapišemo, da se snovalci koncepta in ateljeristi (likovni pedagogi, ki v vrtcih skrbijo za razvoj umetniških pristopov v projektnih dejavnostih) niso pretirano ukvarjali z globljimi teoretskimi opredelitvami umetnosti. Pomen umetnosti za predšolskega otroka vidijo predvsem v epistemološkem smislu kot podporo razvoju mnogim jezikom, ki dopolnjujejo besednoopisno in matematično-logično dojetje stvarnosti. Posredno pa lahko iz opisov umetnosti in pojmovanja umetniške ustvarjalnosti razberemo, da se v Reggio Emilii zavzemajo za široko in dialoško pojmovanje umetniške izkušnje in ustvarjalnosti, ki je že v predšolskem obdobju dosegljiva tudi otroku.

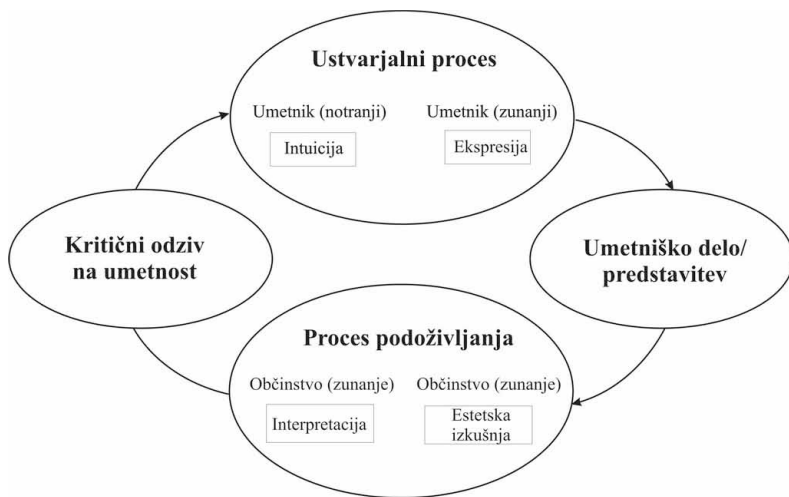
Tako V. Vechii (1998), ateljeristka v vrtcu Diana, poudari odkritje, da je ustvarjalnost del vsakega posameznika, »branje« realnosti pa je subjektivni in

kooperativni proces, kar pomeni tudi ustvarjalni proces, ki ga uvidimo, če razvijemo visoko stopnjo spoštovanja do otroka kot zmožnega bitja, pri umetniškem ustvarjanju in interpretaciji stvarnosti pa je zelo pomembno vrstniško sodelovanje.

Umetniška ustvarjalnost je torej dostopna vsakemu posamezniku, ob ustvarjanju in posredovanju izdelkov pa igra veliko vlogo komunikacija z vrstniki in odraslimi, kar je še bolj razvidno iz intervjuja z Malaguzzijem (1998), ki ustvarjalnost opiše z naslednjimi opredelitvami:

- ustvarjalnosti ne dojemamo kot sveto, izjemno lastnost, ampak kot nekaj, kar vznika iz vsakodnevnih izkušenj;
- ustvarjalnost ni posebna mentalna zmožnost, ampak značilnost določenega načina mišljenja, spoznavanja in izbiranja;
- ustvarjalnost vznika iz multiplih izkušenj, podprtih s podporo razvoju osebnih potencialov, vključujoč občutek svobode za drzno razkrivanje neznanega;
- ustvarjalnost združuje kognitivne, afektivne in imaginativne procese, ki skupaj omogočijo nepričakovane rešitve;
- ustvarjalnost krepimo, ko smo odrasli manj zavezani preskriptivnim pristopom k poučevanju ter bolj k opazovanju in interpretaciji problemskih situacij;
- ustvarjalnost podpirajo ali zavirajo pričakovanja učiteljev, šol, družin, širših skupnosti, družbe kot celote;
- ustvarjalnost postane razvidnejša, ko smo odrasli pozornejši na otrokove kognitivne procese kot na končne rezultate njihovega dela;
- ustvarjalnost zahteva, da se povežeta vrtec znanja z vrtcem ekspresije na način, da odpremo vrata stotim otroškim jezikom (prav tam: 75–77).

Odprtost ustvarjalne izkušnje za nove opise in spoznanja, celovitost in povezanost različnih psihičnih procesov, pomen imaginacije in ekspresije, predvsem pa vloga odraslih in vrstnikov, ki so kot sopotniki umetniške izkušnje tisti, ki otroka – ustvarjalca – brez vnaprejšnjih (preskriptivnih) razlag spodbujajo k refleksiji umetnine, so Malaguzzijevi poudarki, ki jih lahko sistematiziramo s pojmovanjem umetnosti kot komunikacijske izkušnje, ki so jo razvili avtorji študije *Darovi muze – Preoblikovanje razprave o koristih umetnosti* (McCarthy idr. 2004: 40; glejte širšo interpretacijo v Kroflič 2007c):



Preglednica 1: *Umetnost kot komunikacijska izkušnja*

Uvid v dejstvo, da je umetnina nekakšen most med umom umetnika in odjemalca umetnine, je ključen za razumevanje notranje vrednosti umetniške izkušnje, ki jo lahko razložimo s pomočjo v preglednici označenih ključnih pojmov (intuicija, ekspresija, interpretacija) pa tudi s pomočjo konceptov s področja estetike (imaginacija, naracija, metafora, katarza itn.). Ker sem o teh konceptih že pisal (Kroflič 2007c in Kroflič 2009a), naj na tem mestu povzamem le ključne ugotovitve.

Umetnost lahko opredelimo kot obliko transformativne izkušnje in osebne izpolnitve, ker ima moč opisovanja najbolj temeljnih skrivnosti življenja in nam omogoča začeti dialog z drugostjo sočloveka kakor tudi z drugostjo v jedru lastne osebnosti. Druga pomembna opredelitev umetnost povezuje s konceptom človekove avtentične izkušnje, pri čemer je bistvo avtentičnosti v tem, da se vedno razvija v osebno vpletenih odnosih in pozitivno vpliva na razvoj primarnih prosocialnih motivov in posledično etične zavesti.

Vsako, ki je udeležen v doživljanju umetnine, pa naj gre za ustvarjanje, poustvarjanje ali samo vživljanje v umetniško stvaritev, je v območju umetniške izkušnje, ki jo tvorita ustvarjalni proces in proces podoživljanja. *Ustvarjalni proces* je ena najbolj kompleksnih in skrivnostnih ter le deloma ozaveščenih dejavnosti človeške zavesti, ki jo tvorita intuicija in ekspresija. *Intuicija* je visokorazvita zmožnost intenzivnega doživljanja sveta, ki vključuje tudi umetnikova subjektivna doživetja, je kultivirana občutljivost za opazovanje sveta. *Ekspresija* pa je ustvarjalni proces, neka vrsta prevoda, ne iz enega v drugi jezik, ampak iz enega v drugo eksistencialno stanje, iz receptivnega v

kreativno, iz čisto senzornega v čisto refleksivno in kritično dejanje. *Proces podoživljanja* je vzporeden procesu ustvarjanja, saj je individualna izkušnja neposredna in zasebna, *interpretacija* pa je poskus, kako to intenzivno notranjo izkušnjo izraziti drugim.

V primerjavi z drugimi oblikami komunikacije umetnost komunicira prek neposredne izkušnje. Jedro našega odgovora na umetnino je neka vrsta močnega občutenja, podobnega občutenju lepote narave, ki je obogatena z refleksijo, kar pomeni, da estetska izkušnja umetnine ni pasivno opazovanje, ampak spodbuja radovednost, spraševanje in iskanje mogočih razlag.

Rajši kot da bi opisovala svet v neosebni, abstraktni ali v matematični obliki, umetnost predstavlja ustvarjeno realnost, utemeljeno na mnogokrat presenetljivi in izvirni osebni perspektivi, ki vključuje celoto necenzuriranega človeškega življenja, vključujoč občutja, predstave in hrepenenja. Med ključnimi koncepti, s pomočjo katerih estetika in filozofija umetnosti pojasnjujeta notranji strukturni pomen umetnosti, omenimo predvsem *umetniško imaginacijo* in *metaforo*.

Umetniška imaginacija je sredstvo, s katerim dosežemo svet drugega na način, da se vživimo v »kot da« svetove, ki so jih ustvarili pisatelji, slikarji, kiparji, filmski režiserji, koreografi in skladatelji. Imaginacija vsebuje mnoge za vzgojo pomembne dimenzije, saj se »/.../ v procesu doživljanja umetnine bralec uči spoštovanja do skritih vsebin notranjega sveta junakov, uvidi njegov pomen za opredelitev bitja v polni človečnosti« (Nussbaum 1997: 90). Imaginacija torej odjemalcu umetnine omogoča prodiranje v duševnost literarnega junaka in okoliščin zgodbe, ki junaka osvobaja stereotipnega zaznavanja ter omogoči empatijo in sočutje. Sočutje vključuje občutek lastne ranljivosti, ki mi sporoča, da lahko v prihodnosti doživim podobno usodo kot (literarni) junak, zato se sproži moja pripravljenost do velikodušne podpore oziroma pomoči: »To bi bil lahko jaz in tako bi želel biti obravnavan tudi sam.« Izrazita vrednost sočutne imaginacije za današnji čas je povezana z empatičnim prepoznavanjem družbenih položajev drugačnih, odrinjenih, nevidnih oseb v globalnem svetu razlik.

Pomen metaforičnega načina umetniškega izražanja pa utemeljimo z idejo I. Murdoch (2006), da lahko dobro uzremo le po nekem ovinku, prek *metafore*, zato je občudovanje lepote v umetnosti najlažje dostopna duhovna izkušnja.

Umetnost je torej s pomočjo imaginacije in metafore zmožna ustvariti »utelešene pomene«, ki (nevidne) skrivnosti življenja predstavijo v vidno območje in s tem omogočijo transformativno doživetje in osebno izpolnitev. O tej dimenziji udeležnosti v umetniškem procesu so misleci razmišljali od antike naprej in transformativnost umetniškega doživetja povezovali s *katarzo* (Aristotel), *občutkom izpolnjenega časa* (Gadamer), *izkušnjo celostnosti in*

samozadostnosti (Dewey), s *transcendentno naravo jezikov etike, religiozne izkušnje in umetnosti*, s pomočjo katerih lahko dosežemo določene dimenzije resnice, ki jih ne doseže analitični jezik znanosti (Witgenstein), v zadnjem času pa se je najbolj uveljavil koncept *duhovnega toka (flow)* kot strukturni pogoj ustvarjalnega mišljenja (Csikszentmihalyi) (povzeto po Kroflič 2007c in 2009a).

Ob teh splošnih ugotovitvah o pomenu umetnosti za človekovo življenje pa ne smemo mimo posebne vloge, ki jo umetniška izkušnja lahko odigra za otrokov razvoj v predšolskem obdobju in ki jo še posebej razvijajo ustvarjalci koncepta Reggio Emilia.

Pomen poslušanja otrokove razlage likovnega izdelka, ki ga je ustvaril, ali posameznih ravnanj v okviru simbolne igre lahko nazorno pojasnimo s teorijo razvoja govora in uma Vigotskega, ki ga v Reggio Emilii še posebej cenijo. Po teoriji Vigotskega (1978) je naš um skupaj z razsodnimi močmi (kognitivne sheme, čustvovanje, vrednotenje, motivacija) posredovan prek govora kot simbolne izmenjave z okoljem, prek socialnih odnosov/komunikacije in praktične dejavnosti/eksperimentiranja z okolico. Zato skupaj z mentalnimi shemami usvajamo vse vidike konteksta kulture, ki je vedno pluralna.

Velik del semiotičnega posredovanja (ki je preplet »pasivnega sprejemanja« in »aktivnih konstrukcij« pomenov v komunikaciji) je neviden/avtomatiziran, zato naš um postaja središče *drugosti* v jedru našega *sebstva*. To za otroka konkretno pomeni, da prek (učenja) govora ustvarja tudi miselne konstrukte, ki se jih v zgodnjem obdobju večinoma ne zaveda. Da bi jih ozavestil in zgradil svojo teorijo uma (Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj 2008), jih mora na neki način »pozunanjiti«, »materializirati« v obliki glasnega samogovora ali praktične dejavnosti – umetniškega ustvarjanja. Ko to počne v družbi odraslih ali vrstnikov, komunikacija ni več le orodje (nadaljnega) ponotranjanja govora/pomenov, ampak tudi reprezentacij in izmenjav pomenov v službi popravljanja/dograjevanja mentalnih shem in občutij sebstva prek odnosov s kulturnimi vsebinami in socialnih stikov.

Vzgoja mora biti zato usmerjena v dialoškost; od tod pomen poslušanja kot temeljnega pedagoška orodja za otrokovo samorefleksijo, ki vključuje (samo)zavedanje in (samo)potrditev v socialni sredini s pomočjo »pozitivnih«, čeprav konfliktnih odzivov vrstnikov in odraslih pomembnih oseb. »Medij«, ki so ga v Reggio Emilii prepoznali kot najbolj produktivnega (oziroma kot enega osrednjih jezikov otroka), je umetniška ekspresija, še posebej prek likovnega ustvarjanja, ki ga lahko razumemo kot obliko otrokove samorefleksije oziroma izgrajevanja sebstva.

Da pozunanjenje oziroma materializacija notranjega govora v umetniško ekspresivnem izdelku (sliki, romanu, plesnem gibu itn.) ni pomembna le za

otroka, ki se jezika in z njim pomenov uči avtomatizirano, brez sprotne refleksije, nam govori Bahtinova teorija mnogoglasja in polifoničnega romana kot oblike ustvarjalčeve samorefleksije. Takšen koncept umetnine je po Bahtinovem mnenju najjasneje realiziral Dostojevski v svojih polifoničnih romanih (še posebej v Bratih Karamazovih), saj je ustvaril junake zgodbe, ki začno živeti svoje avtonomno življenje na način, da nobeden izmed njih ni personifikacija avtorjevih pogledov, ampak njegovih notranjih konfliktnih stališč, ki jih umetnik rešuje prav prek ustvarjanja zgodbe (Bahtin 2007). Vstopanje v zgodbo (prek poslušanja njenih akterjev) pa je tako ali tako eno temeljnih orodij reševanja etičnih dilem v kontekstu postmodernih etik, ki po zlomu racionalističnega prepričanja, da lahko etične dileme reduciramo na abstraktne dogodke, ki so ločeni od individualne usode akterjev in kontingentne narave socialnih okoliščin, zahtevajo, da se kot realni medij kritičnega reševanja etičnih dilem vzpostavi zahteva po »/.../ rekonstrukciji /.../ v njeni kontekstualni partikularnosti, ki omogoči razumevanje vzrokov in posledic« (Gilligan 2001: 100). Analiza moralnega konflikta v njegovi konkretni situacijskosti torej ni pomembna le zaradi otrokove drugačnosti (nezmožnosti abstraktnega etičnega presojanja), ampak postaja univerzalna zahteva sodobnih etik.

Teoretska razlaga, s katero sem na kratko želel pojasniti pomen otrokovega umetniškega ustvarjanja in refleksivnih odzivov na umetniški izdelek kot »pozunanjeno, materializirano mentalno shemo«, briše razlike med pomenom različnih umetniških medijev za razvoj otrokovega mišljenja. V Reggio Emilii so gotovo v metodičnem smislu najbolj razvili uporabo vizualnih sredstev kot orodja za razumevanje pojavov, s katerimi se otroci srečujejo v projektih. Tako Forman (1994) v prispevku *Različni mediji, različni jeziki* poudari idejo, da mora ateljerist ponuditi otrokom takšne materiale, ki omogočajo testiranje njihovih različnih idej v različnih fazah nastajanja (konstrukcija ideje, testiranje ustreznosti ideje).

Enako pa velja tudi za uporabo drugih umetniških medijev glede na vsebino projekta in fazo testiranja idej. Uporaba umetniških zvrsti, ki omogočajo kompleksen narativni prikaz dogodka, je lahko izvrstno izhodišče za poglobljanje zavedanja moralnega konflikta (na primer literatura, teater, lutke, dramatizacija). Plesni gib je lahko dobro orodje za ponazarjanje bioloških in fizikalnih konceptov (prostora, procesov rasti, gibanja itn). Likovni izdelek je lahko orodje za shematske ponazoritve zamišljenih predmetov in naprav, glasba za metaforično izražanje čustvenih stanj itn. A razvoj konkretne uporabe različnih umetniških medijev v vrtcu prepuščam strokovnjakom s posameznih področij umetnosti.

Za razumevanje konkretnih pristopov k uporabi umetnosti v Reggio Emilii sta pomembni še dve opozorili. Prvo se nanaša na področja umetnosti, ki jih

najdemo v vzgojno-varstvenih centrih (za otroke do tretjega leta starosti), vrtcih in v šolah v Reggio Emilii. Čeprav povsod uporabi likovne umetnosti pripisujejo osrednji pomen, v Reggio Emilii delujejo tudi laboratorij »Rodari« (lutke, gledališče), nekateri vzgojno-varstveni centri imajo majhno lutkovno gledališče kot stalen del opreme (npr. »Rivieri«), pomemben del aktivnosti sta branje in poslušanje zgodb (tak tradicionalni dogodek je »Reggionarra« (Reggio pripoveduje zgodbe), dvodnevni dogodek, ki se dogaja po vsem mestu), v vrtcih pa občasno uporabljajo tudi glasbo, izrazni ples itn. (podatke mi je posredoval prof. Nicola Barbieri z Univerze v Modeni).

Drugo opozorilo pa se nanaša na mesto umetnosti v načrtovanju vzgojne dejavnosti v Reggio Emilii in vlogi, ki jo v zasnovi koncepta igrata likovni atelje in ateljerist, ki je zaposlen v vsaki enoti vrtca. V kurikularnem smislu lahko rečemo, da je v Reggio Emilii bolj kot na »pouku o umetnosti« poudarek na »pouku s pomočjo uporabe umetniških praks«. Zato tudi »metodike umetnostne vzgoje« ne gradijo na izhodišču vprašanja, kako otroku približati pomembne umetnostne vsebine, ampak na vprašanju, kako se otrok lahko ekspresivno izraža s pomočjo različnih umetniških sredstev ter pri tem pogloblja znanje in vrednotenje dogodkov, ki jih proučuje v okviru izbranega projekta. Posebno mesto pa »metodike umetnostne vzgoje« posvečajo analizi otrokovih umetniških izdelkov (maket, risb, slik, vizualnih inštalacij itn.). Tako Malaguzzi pravi, da atelje ni bil nikoli mišljen kot osamljeno, privilegirano mesto, v katerem bi se izključno lahko ustvarjali jeziki ekspresivne umetnosti. Namesto tega je mesto, na katerem lahko zaradi ugodnega in mirnega ozračja proučujemo različne otroške jezike. Atelje je torej primarno mesto raziskovanja oblik in barv, kompleksnih ciljev naracije in argumentacije, ekspresije in dekodiranja podob ter simbolov, načinov, kako so otroci kontaminirani z množičnimi mediji, spolnih razlik itn. (Malaguzzi 1998: 74–75).

Načrtovanje in dokumentacija v Reggio Emilii

Poseben problem pri razumevanju pedagogike poslušanja predstavlja model načrtovanja vzgojne dejavnosti v Reggio Emilii. V razpravah o kurikularnih dimenzijah Reggia Emilie se največkrat srečamo s pojmi projektno delo, dokumentacija in nastajajoči kurikulum (*emergent curriculum*). A glavni protagonisti Reggia Emilie se v glavnem ograjujejo od klasičnih pomenov teh tradicionalnih pedagoških pojmov. Tako že Malaguzzi izjavi, da v Reggio Emilii sledijo otroku, ne programu (Malaguzzi 1998: 88), C. Rinaldi pa, da »*progettazione*« ni kurikulum, ampak strategija, dnevna praksa opazovanja, interpretacije in dokumentacije pedagoškega dela (Rinaldi 2006: 206), na vprašanje G. Dahlberg, ali bi načrtovanje vzgoje v Reggio Emilii lahko poimenovali nastajajoči kurikulum, pa odgovori, da bi lažje govorili o »/.../

kontekstualnem kurikulumu v smislu, da ga opredeljuje dialog med otroki, učitelji in okoljem, ki jih obdaja« (prav tam).

A še boljšo predstavo o »kurikulumu Reggia Emilie« dobimo, če analiziramo naslednjo trditev:

»Bistveno vprašanje dokumentacije, za katerega se vedno bolj bojujem, je, kdo opazuje in kdo je opazovan. In vidim veliko vzajemnosti. Ko posnameš fotografijo ali pripraviš dokument, v realnosti ne dokumentiraš otroka, ampak svoje znanje, svoj koncept, svojo idejo. Tako so bolj in bolj vidne – tvoje omejitve in podobe otroka. Prikazuješ ... kakovost svojega pogleda na otroka« (Rinaldi 2006: 196). Neka vzgojiteljica je tako opisala pregled svoje dokumentacije: »Ko pogledam na dokumentacijo, je, kot da bi pogledala sebe v ogledalu, in se počutim osramočeno« (prav tam).

Čeprav lahko mnoge navedene misli »o vzgoji, ki sledi otroku in ne programu«, ter o »načrtu, ki vznikaja iz komunikacije med otroki in vzgojiteljicami«, upravičeno beremo kot obliko pedagoške romantike, s katero si ne moremo veliko pomagati (Hočevar, Kovač Šebart in Štefanc 2009), se v konceptu projekta in projektne dokumentacije v Reggiju Emilii zrcali odpor do vnaprejšnjih opredelitev normalnega otrokovega razvoja oziroma »ideologije razvojnega nauka« (*developmentalism*), ki je ustvarjala paradigmo načrtovanja vzgoje in izobraževanja v celotnem obdobju po drugi svetovni vojni.

Srečali smo se že s pomenom ideje, kako se upreti normirajočemu pogledu na otrokov razvoj kot eni izmed osrednjih etičnih in političnih izbir snovalcev koncepta Reggio Emilia. Ta pa ni povezana le z razvojnimi mejniki na področju predšolske vzgoje, ampak tudi s specifično strukturo pojma kurikulum, ki jo je v svetovnem merilu postavil Tyler s tezo, da kurikulum (eksplicitno ali implicitno) obsega štiri konstitutivne elemente, to je: cilje, vsebine, metode in evalvacijo, pri čemer moramo pri načrtovanju izhajati iz vnaprej opredeljenih ciljev vzgoje in izobraževanja. Pod vplivom prevladujočih razvojnopsiholoških teorij so tako nastale različne opredelitve ciljev v smislu naborov znanj, spretnosti in veščin, ki naj bi jih otrok dosegel v predpisanem obdobju. Ne glede na to, da so mnogi od navedenih naborov vnaprej opredeljenih zaželenih stanj izhajali iz raziskovanja otrokovih razvojnih zmožnosti, pa ne gre prezreti dveh dejstev, ki sta prečili tak kurikularni pristop. Prvič, da je klasično ciljno načrtovanje omogočalo relativno učinkovit nadzor nad delovanjem vzgojno-izobraževalnih institucij, kar je še posebej po izstrelitvi Sputnika v ZDA postala zelo aktualna politična tema, saj se je država odločila prevzeti strožji nadzor nad kakovostjo šolskega sistema (Kroflič 2002). In drugič, da so koncepti »razvojno primerne prakse« pedagoške delavce silili v šablonsko opazovanje otrokovih dosežkov in interpretacijo razvojnih odklonov v duhu vnaprejšnje vednosti o

tem, kaj bi otrok določene starosti moral početi, s tem pa so postali instrumenti discipliniranja v foucaultovskem pomenu besede (Mac Naughton 2005).

Podobno kot G. Mac Naughton opisuje avstralsko izkušnjo z uvajanjem modela kritičnega poučevanja, ki se upre tem hegemonističnim režimom resnice (prav tam), so se tudi v Reggio Emilii uprli pogledu na otroka kot na kognitivno in socialno nezmožno bitje. Seveda pri tem niso mogli mimo opredelitve določenih načel, ki naj (ciljno) usmerjajo pedagoško prakso. C. Rinaldi s to mislijo pojasni njihov koncept »kurikuluma«:

»Naša interpretacija koncepta kurikuluma izhaja iz predpostavke, da otroci osupljivo obvladajo mnoge jezike in cenijo dejstvo, da 'drugi misleci' lahko delijo njihova različna verovanja in prepričanja. Že v prvih letih življenja otroci prav tako razvijejo močne teorije o fizičnem, biološkem in o socialnem okolju ... Vse te teorije so obogatene in izzvale v dialogu z drugimi ... Če je kurikulum pojmovan kot pot oziroma potovanje, bo to po našem prepričanju pot oziroma potovanje, ki podpira te zmožnosti kot temeljne vrednote za osvajanje znanja in za življenje« (Rinaldi 2006: 205).

A »pot oziroma potovanje« so namesto z normativno opredeljenim kurikulumom začeli z natančnim opazovanjem otrokovih odzivov na vzgojne spodbude ter s poskusi interpretacij in intervencij, ki so sledili zgoraj omenjenemu osnovnemu načelu. »Krizo normativnosti« so torej sprožili z ukinitvijo ciljnih in vsebinskih smernic ter z zahtevo po dokumentaciji otrokovih dejavnosti, ki se je razvila iz refleksivnih dnevnikov vzgojiteljic ter omogočila kritično soočenje s tradicionalnimi pedagoškimi koncepti kot deli subjektivnih teorij. Dokumentacija je torej postala »... najboljše orodje, s pomočjo katerega vzgojiteljice ozaveštujejo svoje lastne teorije, svoje lastno ozadje, ne le akademskega, ampak tudi kulturno ozadje – nekaj, kar je v družbi, na televiziji, povesod« (prav tam: 182).

V besednjaku kurikularnih teorij bi torej lahko rekli, da v Reggio Emilii vzpostavijo radikalno obliko procesnega načrtovanja kurikuluma (Kroflič 2002), katerega okvir predstavlja ideja o otroku kot bogatem, kompetentnem bitju, ki nenehno pogloblja svojo vednost v komunikaciji z vrstniki in vzgojiteljico ter prek raziskovanja pojavov, ki jih proučuje v sklopu izbranih projektov. Seveda ne moremo mimo dejstva, da izhodiščno načelo (»kognitivno in socialno zmožen otrok« in »vzgojni pomen dialoga, poslušanja in prakticiranja/izkustvenega učenja«) pomeni osrednje kurikularno načelo, izhodišče načrtovanja vzgojne dejavnosti. Drugo izhodišče pa je ideja o nezmožnosti vnaprejšnjega napovedovanja otrokovega razvoja, torej radikalno zavračanje koncepta razvojnih mejnikov in razvojno primerne prakse, ki vodi v zahtevo, da konkretni načrti vzgojne dejavnosti nastajajo v kontekstu pogajanj

med vsemi akterji vzgojnega procesa, ena osrednjih vlog pedagoškega osebja pa je dosledno beleženje otrokovih dosežkov in njihova interpretacija, ki jo omogoča pedagoška dokumentacija.

S tem pa se ponovno pokaže pomen začetne teze tega članka o etični in politični izbiri kot izhodišču pristopa Reggio Emilia. Če namreč sprejmemo tezo o nezmožnosti vnaprejšnjega napovedovanja otrokovega razvoja, se kot izhodišče pedagoške prakse vzpostavi ideja o specifični odgovornosti pedagoškega delavca, ki jo najlepše izpričuje naslednja misel C. Rinaldi: »Pogled je vedno subjektiven in opazovanje je vedno parcialno. A to je njegova moč in ne omejitvev. Kot izpostavita Fabbri in Munari, se včasih ustrašimo subjektivnosti, ker ta predpostavlja odgovornost. Torej ne moremo govoriti o pogledu odrasle osebe, ki je objektivna in hkrati spoštljiva do otroka. Namesto tega imamo svet mnogih interakcij subjektov, ki konstruirajo realnost, izhajajoč iz različnih pogledov, kajti opazovati pomeni bolj kot dojemati stvarnost konstruirati stvarnost (kakor tudi izobraževati pomeni deliti pomene). Opazovanje torej ni individualno dejanje, ampak vzajemen odnos: dejanje, odnos, proces, ki nam omogoča, da se zavemo, kaj se dogaja med nami« (Rinaldi 2006: 128).

In verjetno je ravno ta izjemna pedagoška zavest osebja v Reggio Emilii tista osrednja kakovost, ki jo vzpostavi ta pristop.

Ideje za oblikovanje teoretskih izhodišč slovenskega koncepta predšolske vzgoje

Iz do zdaj zapsanega je verjetno razvidno, da si je težko zamisliti pisati nacionalni kurikulum po načelih Reggio Emilia, saj ti zavračajo klasično ciljno pojmovanje kurikuluma; tudi poudarek na procesnem načrtovanju, ki uvaja v dimenzijo opredeljenih ciljev načela namesto vedenjsko opredeljenih ciljev (dosežkov), je v Reggio Emilii ekstremen, saj ga lahko dokumentiramo s samo tremi, štirimi trditvami:

- predšolski otrok je kognitivno in socialno zmožno, bogato bitje;
- dialog, poslušanje in praktičiranje so osrednje pedagoške dejavnosti v predšolskem obdobju;
- otrokov razvoj je nemogoče vnaprej predvideti, zato tudi vnaprejšnje ciljno načrtovanje vzgojnih dejavnosti ni smiselno;
- zato vnaprej opredeljen kurikulum nadomeščata »kontekstualni kurikulum v nastajanju« kot posledica dogovorov med otroki, starši in vzgojnimi osebji,

in pedagoška dokumentacija kot osrednji instrument učenja o otrokovem doživljanju, mišljenju in o vzgojnem napredovanju.

Poudarek na osebni odgovornosti pedagoških delavcev, da se spustijo v spoštljiv odnos z otrokom, pogajanja o vzgojnih projektih in poskusi interpretacije otrokovih dosežkov, pa so lahko inspiracija za oblikovanje kriterijev kakovostne komunikacije med odraslim in otrokom. Prav tako je zasnova pedagoške dokumentacije v Reggio Emilii primerna za seznanjanje otrok, staršev, drugih zainteresiranih z delom vrtca ter seveda predvsem kot orodje preverjanja ustreznosti teorij/konceptov, s katerimi si razlagamo otrokova razvoj in napredek.

Osrednji element pristopa Reggio Emilia ostaja izjemna osebna angažiranost zaposlenih, podprta z zgoraj analiziranimi etičnimi in s političnimi idejami. In še nekaj, kar C. Rinaldi v večkrat omenjenem intervjuju z G. Dahlberg in Mossom opredeli kot odprtosti za spremembe, presenečenja, krizo (Rinaldi 2006: 183–184).

Sam sem tako krizo doživel l. 1996 ob dogodku v vrtcih Nova Gorica, ko je šestletna deklica v nasprotovanju s predlogi večine vrstnikov in vzgojiteljice dosegla, da so načrtovano spremembo namembnosti družinskega kotička odložili v korist ene same, razvojno ovirane deklice (Kroflič 1997a: 98). Ta dogodek mi je zrušil vero o ustreznosti takrat prevladujočih akademskih konceptov (etike pravičnosti, kognitivizma in psihoanalize pa tudi tradicionalne etike vrlin), saj z njimi ni bilo mogoče prepričljivo pojasniti visokoetičnega dejanja šestletne deklice. Krizo sem uspel elaborirati šele po več letih resnega študija (Kroflič 2003a), še danes pa lahko rečem, da se je na tej točki začela moja osebna avantura, kakršne naj bi bile konstitutivne za projekt Reggio Emilia pa tudi za usposabljanje prihodnjih rodov predšolskih vzgojiteljic in vzgojiteljev ...

Literatura

- Bahtin, M. M. (2007). *Problemi poetike Dostojevskega*. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura.
- Bauman, Z. (1993). *Postmodern Ethics*. Oxford: Blackwell.
- Bauman, Z. (2001). *Community (Seeking safety in an insecure world)*. Cambridge: Polity Press.
- Benjamin, J. (1988). *The Bonds of Love: Psychoanalysis, Feminism, and the Problem of Domination*. New York: Pantheon.

- Biesta, G. J. J. (2003). Learning from Levinas: A Response. *Studies in Philosophy of Education*. Vol. 22, str. 61–68.
- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond Learning (Democratic Education for a Human Future)*. Boulder, London: Paradigm Publishers.
- Bingham, C. (2001). *Schools of Recognition. Identity Politics and Classroom Practices*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Bingham, C. (2006). Before Recognition, and After: The Educational Critique. In: *Educational theory*, Vol. 56, No. 3, pp. 325–344.
- Bingham, C. (2008). *Authority Is Relational (Rethinking Educational Empowerment)*. New York: State University of New York Press, Albany.
- Bingham, C. in Sidorkin, A. M. (ur.) (2004). *No Education Without Relation*. New York ...: Peter Lang (Counterpoints: Studies in the Postmodern Theory of Education, Vol. 259).
- Boler, M. (1999). *Feeling Power: Emotions and Education*. New York: Routledge.
- Booth, T., Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Butler, J. (1997). *The Psychic Life of Power*. Stanford: Stanford University Press.
- Butler, J. (2004). *Precarious Life: The Powers of Mourning and Violence*, New York: Verso.
- Callan, E. (1998). Finding a common voice, *Philosophy of Education, Major Themes in the Analytic Tradition, Volume IV, Problems of Educational Content and Practices*, ed. by P. H. Hirst and P. White, London and New York: Routledge, str. 51–64.
- Chinnery, A. (2000). Levinas and Ethical Agency: Toward a Reconsideration of Moral Education. *Philosophy of Education 2000*. <http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/2000/chinnery%2000.pdf>.
- Dahlberg, G. in Moss, P. (2006). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London and New York: Routledge.
- Dewey, J. (1916/1966). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: A Free Press.
- Forman, G. (1994). Different Media, Different Languages. V: Katz, L. G. in Cesarone, B. (ur.) *Reflections on the Reggio Emilia Approach*. Urbana: ERIC, str. 37–46.
- Foucault, M. (1998). *Zgodovina norosti v času klasicizma*. Ljubljana: Založba / *cf. (Rdeča zbirka).

- Frazer, N. (2001). Recognition without Etics? *Theory, Culture & Society*. Vol. 18 (2–3), str. 21–42.
- Frazer, N. in Honneth, A. (2003). *Redistribution or Recognition? A Political-Philosophical Exchange*. London in New York: Verso.
- Galeotti, A. E. (2009). *Toleranca. Pluralistični predlog*. Ljubljana: Krtina (Knjižna zbirka Temeljna dela).
- Gardner, H. (2007). *Five Minds for the Future*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.
- Garrison, J. (1996). A Deweyan theory of democratic listening. *Educational Theory*. Vol. 46 (jesen 1996), št. 4, str. 429–452.
- Gilligan, C. (2001). *In a Different Voice (Psychological Theory and Women's Development)*, Harvard University Press.
- Guggenbuhl - Craig, A. (1997). *Pomoč ali premoč (Psihologija in patologija medčloveških odnosov pri delu z ljudmi)*. Ljubljana: Fors, Založba Sophia.
- Hočevar, A., Kovač Šebart, M in Štefanc, D. (2009). Sodelovanje z okoljem in problematika participacije v pedagoškem pristopu Reggio Emilia. V: Devjak, T. in Skubic, D. (ur.). *Izzivi pedagoškega koncepta Reggio Emilia*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 17–36.
- Hoffman, M. L. (1963). Children Learning Practices and Moral Development: Generalization from Empirical Research. *Child Development*, letn. 34, št. 2, str. 295–318.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: implications for caring and justice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kant, I. (1987). Odgovor na vprašanje: Kaj je razsvetljenstvo?, *Kaj je razsvetljenstvo?*, *Vestnik SAZU*, št. 1, Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni center SAZU (Inštitut za marksistične študije), str. 9–13.
- Kodelja, Z. (2006). *O pravičnosti v izobraževanju*. Ljubljana: Krtina (knjižna zbirka Krt: 137).
- Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Kotnik, R. (2003). *Pouk filozofije kot osebno doživljanje: izkustveno poučevanje filozofije kot aplikacija načel Gestalt terapije*, Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Kristjansson, K. (2004). Empathy, sympathy, justice and the child. *Journal of Moral Education*. Vol. 33, št. 3, str. 291–305.
- Kroflič, R. (1997). *Avtoriteta v vzgoji*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

- Kroflič, R. (1997a). *Med poslušnostjo in odgovornostjo*. Ljubljana: Vija.
- Kroflič, R. (2002). *Izbrani pedagoški spisi (Vstop v kurikularne teorije)*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kroflič, R. (2003). Etika in etos inkluzivne šole/vrtca. *Sodobna pedagogika (Posebna izdaja: Integracija/inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli)*, letn. 54, str. 24–35.
- Kroflič, R. (2003a). Ethical Basis of Education for Tolerance and Multi-Cultural Values in Pre-School and Primary Education. *Fifth European CICE Conference: Europe of Many Cultures*, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 8.–10. maj 2003, London: CICE publication, str. 165–170 (slovenska predloga besedila dostopna na: <http://www2.arnes.si/~rkrofl1/bibliografija.html>).
- Kroflič, R. (2005). New concepts of authority and citizen education. V: Ross, Alistair (ur.). *The Seventh Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network. Teaching citizenship: proceedings of the seventh conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network, Ljubljana 2005*. (Proceedings of the seventh CiCe Conference). London: CiCe, pp. 25–34.
- Kroflič, R. (2006). Kako udomačiti drugačnost?: tri metafore drugačnosti v evropski duhovni tradiciji. *Sodobna pedagogika. Upoštevanje drugačnosti – korak k šoli enakih možnosti (posebna izdaja)*, letn. 57, str. 26–39.
- Kroflič, R. (2006a). Lahko danes še govorimo o vzgoji za odgovornost? *Šport mladih*, let. 14, št. 117 (4/2006), str. 32–33.
- Kroflič, R. (2007). How to domesticate the otherness: three metaphors in the European cultural tradition. *Paideusis*. Vol. 16, št. 3, str. 33–43.
- Kroflič, R. (2007a). Vzgoja za odgovornost onkraj razsvetljenske paradigme: od razvoja odgovora – zmožnosti k spoštljivemu odnosu in razvoju etične zavesti. *Sodobna pedagogika. Vzgojni koncept šole na razpotjih sodobnosti (posebna izdaja)*, letn. 58 (124), str. 56–71.
- Kroflič, R. (2007b) Tudi šole vzgajajo, mar ne. *Pravila in vzgojno delovanje (ur. T. Devjak)*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 101–118.
- Kroflič, R. (2007c). Vzgojna vrednost estetske izkušnje. *Sodobna pedagogika*, letn. 58. Št. 3, str. 12–30.
- Kroflič, R. (2008). Ničta toleranca do odklonskega vedenja in inkluzivna šola. *Sodobna pedagogika*, letn. 59, št. 3, str. 64–74.
- Kroflič, R. (2008a). Induktivni pristop k poučevanju državljske vzgoje na načelu interkulturalnosti. *Šolsko polje (tiskana izdaja)*, letn. 19, št. 5/6, str. 7–24.

- Kroflič, R. (2008b). Novi pristopi k spodbujanju otrokovega prosocialnega in moralnega razvoja v predšolskem obdobju. V: Čas, M. (ur.). *Socialne interakcije v vrtcu*. Ljubljana: Supra, str. 12–21.
- Kroflič, R. (2009). Legitimacy of ethical norm and (dis)continuity of pedagogy of modernity. V: Protner, E., Wakounig, M. in Kroflič, R. (ur.). *Pädagogische Konzepte Zwischen Vergangenheit und Zukunft*. Wien: Peter Lang (pred objavo).
- Kroflič, R. (2009a). Art in relational pedagogy: contemporary confirmation of otherness in education. V: Salimovskij, V. A. (ur.), Virk, T. (ur.), Jezernik, B. (ur.), Skaza, A. (ur.). *Ja i drugoj v prostranstve teksta: mežvuzovskij sbornik naučnyh trudov. Vyp. 2*. Perm': Permskij gosudarstvennyj universitet; Ljubljana: Univerzitet v Ljubljane, 2009, str. 76–98.
- Kroflič, R. (2010 – v tisku). Recognition of the child as capable being: the foundation of education in the spirit of children's rights. V: "Che vivano liberi e felici ...". *Il dritto all'educazione a vent'anni dalla Convenzione di New York: convegno internazionale*. Padova: Università degli studi di Padova.
- Kroflič, R. in Kratsborn, W. (2006). »Razprava na Agori« o identiteti mnogoterih izbir. *Dvatisoč (Evropa – strpnost ali sožitje?)*, št. 186, 187, 188 (2006), str. 150–156.
- Lesar, I. (2009). *Šola za vse? Ideje inkluzije v šolskih sistemih*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Levinas, E. (2006). *Entre Nous*. London, New York: Continuum.
- Liotard, J. F. (1984). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- MacIntyre, A. (1981). *After Virtue (Second Edition)*, Notre Dame, University of Notre Dame Press.
- Mac Naughton, G. (2005). *Doing Foucault in Early Childhood Studies (Applying poststructural ideas)*. London and New York: Routledge.
- Malaguzzi, L. (1998) History, Ideas and Basic Philosophy (An Interview with Lella Gandini). V: *The Hundred Languages of Child (ed. Edwards, C., Gandini, L. and Forman, G.)*. Greenwich and London: Ablex Publishing Corporation, str. 68–69.
- Marjanovič Umek, L. in Fekonja Peklaj, U. (2008). *Sodoben vrtec: možnosti za otrokov razvoj in zgodnje učenje*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- McCarthy, K. F. idr. (2004). *Gifts of the Muse (Reframing the Debate About the Benefits of the arts)*. Santa Monica: RAND Corporation.

- Murdoch, I. (2006). Suverenost dobrega. Ljubljana: Študentska založba (Knjižna zbirka Claritas: 45).
- Noddings, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics & Moral Education*. Berkeley: University of California Press.
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity (A Classical Defense of Reform in Liberal Education)*. Cambridge, London: Harvard University Press.
- Peček, M. in Lesar, I. (2006). *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*. Ljubljana: Sophia.
- Pečjak, V. (1999). Vrednote kot milo za pranje vesti, *Razgledi*, 3. 3. 1999, št. 5/1132, str. 8–9.
- Rabitti, G. (1994). An Integrated Art Approach in a Preshool. V: Katz, L. G. in Cesarone, B. (ur.) *Reflections on the Reggio Emilia Approach*. Urbana: ERIC, str. 51–68.
- Rawls, J. (1971/1999). *A Theory of Justice (Revisited Edition)*, Oxford University Press.
- Rose, N. (1999). *Powers of Freedom: Reframing Political Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ricoeur, P. (1992). *Oneself as Another*. Chicago in London: University of Chicago Press.
- Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia (Listening, researching and learning)*. London and New York: Routledge.
- Sennett, R. (1980). *Authority*. New York, London: W. W. Norton.
- Scheffler, I. (1989). *Reason and Teaching*. Indianapolis/Cambridge: Hackett Publishing Company.
- Siegel H. (1995). What Price Inclusion? *Philosophy of Education Society Yearbook*. http://w3.ed.uiuc.edu/eps/pes-yearbook/95_docs/siegel.hkml.
- Taylor, C. (1994). The Politics of Recognition. V: Gutmann, A. (ur.). *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition*. Princeton: Princeton University Press.
- Todd, S. (2001). On Not Knowing the Other, or Learning from Levinas. *of Education 2001*. <http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/2001/todd%2001.pdf>.
- Todd, S. (2003). *Learning From the Other (Levinas, Psychoanalysis, and Ethical Possibilities in Education)*. Albany: State University of New York Press (Sunny Series).
- Vecchi, V. (1998) The Role of the Atelerista (An Interview with Lella Gandini). From: *The Hundred Languages of Child* (ed. Edwards, c., Gandini, L. and

Forman G.). Greenwich and London: Ablex Publishing Corporation, str. 139–147.

Vigotski, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

White, P. (1996). *Civic Virtues and Public Schooling (Educating Citizens for a Democratic Society)*. New York and London: Teachers College Press.

Woodhead, M. (1991). Psychology and the cultural construction of »children's needs«. V: Light, P. in Carr, R. (ur.). *Growing up in a changing society*. London in New York. Routledge.

PARTICIPACIJA OTROK V SLOVENSKIH VRTCIH Z VIDIKA STALIŠČ IN IZKUŠENJ VZGOJITELJEV

PARTICIPATION OF CHILDREN IN SLOVENIAN KINDERGARTENS FROM THE POINT OF VIEW OF PRESCHOOL TEACHERS' ATTITUDES AND EXPERIENCE

POVZETEK

Avtorica v uvodu predstavi, kako so spremenjeni pogledi na otroka, vzgojo in raziskovanje otroštva vplivali na popularnost diskurza o participaciji otrok, ki pa na področju predšolske vzgoje še naprej ostaja bolj retorika kot dejanska praksa. Koncept participacije razloži z vidika aktivnega učenja in vzgoje za aktivno državljanstvo. Nato ga primerja s pojmom poslušanja, pri čemer izpostavi pogled Reggio Emilia pedagogov, ki poslušanje in participacijo razumejo kot etiko in odnos. Izpostavi nekaj pomislov do nekritične popularizacije koncepta participacije in potrebo po njegovi kritični in reflektirani utemeljitvi. Uvod zaključuje s pregledom tujih in domačih raziskav na tem področju. V nadaljevanju so prikazani metoda in nekateri rezultati raziskave, opravljene v prvi fazi projekta *Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel Reggio Emilia koncepta na področju predšolske vzgoje*, povezani s participacijo otrok. Rezultati se skladajo s tujimi ugotovitvami, da otroci v slovenskih vrtcih (so)odločajo zlasti o igri, materialih in sredstvih zanjo, manj pa o drugih dejavnostih in različnih vidikih življenja v oddelku in vrtcu. Očiten je tudi razkorak med stališči strokovnih delavcev in dejanskim ravnanjem v praksi.

KLJUČNE BESEDE:

participacija, poslušanje, aktivno učenje, državljska vzgoja, etika participacije

¹ Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani
Faculty of Education, University of Ljubljana

ABSTRACT

In the introduction the author presents the manner in which the changed views on a child, education and childhood surveys influenced the popularity of a discourse regarding the children's participation, which, in the field of preschool education continues to remain limited to a rhetoric rather than the real practice. The concept of participation is explained from the viewpoint of active learning and the education for the active citizenship. Further, it is compared to the concept of listening, whereby the author puts forward the view of the Reggio Emilia pedagogues, who perceive listening and participation as ethics and a relationship. The author also expresses some doubts regarding the non-critical popularisation of the participation concept and the need for its critical and reflected justification. The introduction is concluded with a review of the foreign and domestic surveys in this field. In the continuation the method and some results of the research are described, that was conducted in the first phase of the project titled "Professional training for practitioners for the purpose of implementing elements of special pedagogical principles of the Reggio Emilia concept in the field of preschool education for the period 2008-2013". The results are consistent with the foreign findings, showing that children in Slovenian kindergartens (co)decide, mainly about play, materials and means for them, but not so much about other activities and different aspects of work in individual class as well as in kindergarten as a whole. There is obvious discrepancy between the standpoints of the preschool teachers and their actual practical work.

KEY WORDS:

participation, listening, active learning, civic education, ethics of participation

Uvod

V prispevku bomo predstavili, kako so spremenjeni pogledi na otroka, vzgojo in raziskovanje otroštva vplivali na zavedanje o pomenu participacije otrok pri vzgojnem delu v vrtcu ter na njeno uveljavljanje v vzgojni praksi. Poleg teoretskih utemeljitev pomena participacije v sodobnih kurikulumih, zlasti z vidika aktivnega učenja in državljske vzgoje, bomo izpostavili tudi kritične pomisleke na načelno in nepremišljeno zavzemanje za (so)odločanje otrok.

V empiričnem delu prispevka predstavljamo nekatere rezultate raziskave, ki smo jo opravili v okviru projekta *Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel Reggio Emilia*

koncepta na področju predšolske vzgoje. Podrobno bomo predstavili tiste rezultate raziskave, ki se navezujejo na participacijo otrok pri organizaciji življenja v vrtcu, dnevni rutini, prehodnih dejavnostih ter pri načrtovanju in izvedbi vzgojnega dela. Čeprav participacija v našem Kurikulumu za vrtce (1999) ni neposredno omenjena, pa jo zagotovo podpirajo nekatera načela, npr. demokratičnosti in pluralizma, odprtosti kurikula, omogočanja izbire in drugačnosti, aktivnega učenja (prav tam: 11–16). Dobljene rezultate bomo interpretirali ter primerjali z dvema domačima in s tujo raziskavo iz tega področja, ki so predstavljene na koncu teoretskega uvoda.

Spremenjeni pogledi na otroka, vzgojo in raziskovanje otroštva

Participacija oz. soudeležba otrok pri odločanju in izbiranju je na področju vzgoje predšolskih otrok v zadnjem času ena bolj popularnih tem, podobno kot npr. kakovost in odličnost (Moss, Clark in Kjørholt, 2005). To pa ne pomeni, da je široko uveljavljena v vrtcih, saj je, kot ugotavljajo isti avtorji (prav tam), bolj retorika kot dejanska praksa. Tudi pred slabim desetletjem opravljena obsežna mednarodna raziskava Weikarta, Olmsteda in Montie (2003, v Turnšek, 2007) je pokazala, da v institucijah za predšolske otroke še vedno prevladuje »k odraslemu usmerjena« vzgoja in korigiranje nezaželenega vedenja otrok ter da je odrasli le malo poslušajo otroke.

Tema ni nova, saj je bila že stoletje nazaj osrednji koncept progresivne pedagogike (npr. Dewey, Freire). Dewey (v Dýrfjörđ, 2006: 112) je poudarjal vzgojo in izobraževanje prek delovanja ter učenje skozi izkušnjo demokratičnega odločanja. Bil je eden prvih, ki je zagovarjal, da otroci v šoli ali vrtcu sodelujejo pri oblikovanju svojega sveta. Tudi v nekaterih drugih alternativnih pedagoških konceptih 20. stoletja (npr. O'Neilov Sumerhill) je poudarek na otrokovem odločanju in svobodni izbiri aktivnosti v vzgojno-izobraževalni instituciji.

Pomembno spremembo v pogledu na otroka in otroštvo je proti koncu prejšnjega stoletja prinesla Konvencija o otrokovih pravicah (1989). Njen doprinos je, da se ne osredotoča le na obvezo odraslih za skrb in zaščito otrok, temveč izrecno poudarja pravico otrok, da izražajo svoje misli in stališča ter sodelujejo pri odločanju o zanje pomembnih stvareh (prav tam: 12. in 13. člen). Naraščajoče zanimanje za projekte participacije v zadnjih dveh desetletjih moramo po mnenju Kjørholt (2005) torej videti v kontekstu internacionalnega diskurza o otrocih kot socialnih akterjih, katerih pravica je participirati oz. odločati o stvareh, ki jih zadevajo.

Do sprememb je prišlo tudi v akademskem raziskovanju otroštva, kjer je opazen porast interesa za perspektive otrok in njihovo aktivno participacijo v raziskovanju. James (1999: 246) meni, da bi morali pri izbiri raziskovalnih metod v večji meri reflektirati svoja lastna stališča do otroštva, uporabljati različne raziskovalne pristope ter namesto preučevanja otrok iskati načine za raziskovanje otroštva z otroki. Moss, Clark in Kjørholt (2005) pravijo, da nova sociologija otroštva, ki se je uveljavila v zadnjih dveh desetletjih, vključuje otroke kot aktivne udeležence v raziskovanju. Zanima jo perspektiva otrok - otrokove ideje, pristop do življenja, izbire in odnosi z drugimi ..., ne več, kaj bodo otroci postali v prihodnosti, temveč otroštvo tukaj in zdaj. Podobne spremembe zasledimo na področju raziskovanja kakovosti vrtcev, kjer več avtoric in avtorjev (npr. Katz, 1993; Singer, 1996; Woodhead, 1999) poudarja, da bi morali pri ocenjevanju kakovosti upoštevati perspektive otrok oz. kako dejansko doživljajo vrtec otroci, ki so vanj vključeni.

Participacija je povezana z danes popularnim pogledom na otroka kot kompetentno bitje, ki se poudarja v psihologiji in drugih družboslovnih znanostih pa tudi v nekaterih pedagoških konceptih. Medtem ko je bilo poudarjanje aktivne udeležbe otrok v vzgojno-izobraževalnem procesu prej omejeno na alternativne pedagoške pristope, je v zadnjih desetletjih otrokova pravica do participacije v vrtcu zapisana v številnih nacionalnih kurikulumih. Kjørholt (2005) pravi, da so posebno v skandinavskih državah razvili vpliven diskurz o otrokovih pravicah, v katerem so poudarjene participacija, dajanje glasu in poslušanje otrok.²

Participacija otrok v vrtcu: aktivno učenje in državljanska vzgoja

Iz pregleda strokovne literature na to temo ugotavljamo, da se participacija v vrtcu pojavlja zlasti na dveh področjih: v zvezi z (aktivnim) učenjem in poučevanjem ter kot princip vzgoje za aktivno državljanstvo.

V sodobnih pedagoških konceptih vrtcev nedvomno prevladuje mnenje, da se otrok najbolje uči, kadar je aktivno udeležen v procesu učenja. Načelo aktivnega učenja izhaja iz spoznanj kognitivnih psiholoških teorij, da otrok sam gradi svoje razumevanje in znanje. Najdemo ga že v teoriji M. Montessori, pa tudi razlagi razvoja mišljenja Piageta in Vigotskega temeljita na prepričanju, da pri sprejemanju informacij iz okolja ne gre za »polnjenje prazne posode« temveč za

² Norveški kurikulum npr. poudarja, da morajo vzgojitelji pri načrtovanju in evalvaciji vzgojnega dela upoštevati otrokov pogled, podobno pa velja tudi za angleški kurikulum in mnoge druge (Moss, Clark in Kjørholt, 2005).

aktivno predelavo informacij. Otrok informacije iz okolja preoblikuje in prilagaja svojemu načinu razmišljanja, hkrati pa se pod njihovim vplivom tudi spreminja oz. razvija njegov način razmišljanja (Batistič Zorec, 2003). Bruner (1996: 15) pravi, da je učenje najuspešnejše, če je otrok v tem procesu aktiven, soudeležen, sodeluje pri ustvarjanju skupnih ciljev in ima možnost graditi smisel učenja, namesto da zgolj usvaja znanje. Smith (1996) meni, da je razvoj sprememba v mišljenju, ki je posledica participacije v problemih vsakodnevnega življenja. Čim bogatejše in aktivnejše je otrokovo sodelovanje v raznolikih aktivnostih, ki so zanj pomembne, tem širše socialne in kognitivne sposobnosti si bo pridobil. Kot navaja Malaguzzi (1993: 60), imajo otroci v vrtcih Reggio Emilia aktivno vlogo v pridobivanju in konstrukciji razumevanja, v odnosu med učenjem in poučevanjem pa dajejo prednost prvemu. Malaguzzi (prav tam) ne želi zmanjševati odločilne vloge odraslih pri učenju otrok, vendar se mu zdi pomembno poudarjati udeležbo otrok v tem procesu. Načelo aktivnega učenja je zapisano tudi v našem nacionalnem kurikulumu (Kurikulum za vrtce, 1999: 16); govori o zagotavljanju spodbudnega učnega okolja in upoštevanju otrokovih pobud.

Od 90-ih let dalje se je zlasti v skandinavskih državah (Danska, Norveška) razširila državljanska vzgoja skozi zgodnjo participacijo otrok pri soustvarjanju življenja v institucijah. Moss, Clark in Kjørholt (2005) razlagajo, da je nastala kot opozicija na prevladujočo prakso preteklih desetletij, ko je prevladovala skrb za otroka in njegov optimalni razvoj. Zajema diskurze o otrokovih pravicah, da participirajo, da jih odrasli poslušamo in upoštevamo. Turnšek (2007: 1) participacijo definira kot udeležbo otrok v oblikovanju njihovega življenja v vrtcu in odločanje o stvareh, ki se jih tičejo. Osnovna teza sodobne državljanske vzgoje v zgodnjem otroštvu je, da otrok ne bi smeli zgolj pripravljati na njihovo bodočo državljansko vlogo, temveč bi jim morali že v vrtcu zagotoviti neposredno izkušnjo participacije. Ista avtorica (Turnšek, 2009: 29) državljansko vzgojo primarno razume v smislu udejanjanja vloge otroka kot udeleženca socialnih skupin (oddelka, vrtca, lokalne skupnosti) in akterja, ki lahko s svojim delovanjem bistveno vpliva na podobo tega sveta. Koncept participacije torej pomeni udeležbo v načrtovanju vsakodnevnih aktivnosti, vključenost in pripadnost skupini ter sodelovanje pri reševanju problemov. Vključuje odločanje o stvareh, ki vplivajo na življenje posameznika v instituciji, torej posvetovanje, možnost vplivanja ter sodelovanje z odraslimi pri spreminjanju sveta (Turnšek, 2007). Predstavniki pristopa Reggio Emilia (Rinaldi, 2006) poudarjajo, da participacija v njihovih vrtcih ne pomeni zgolj sodelovanja otrok, temveč predvsem način vključevanja v vzgojno-izobraževalni proces, ki stremi k izgrajevanju skupne identitete in oblikovanju občutka pripadnosti skupnosti.

Participacija in poslušanje kot etika in odnos

Participacija se povezuje z nekaterimi postmodernimi koncepti o delitvi odgovornosti, npr. Hoffmanovo *etiko participacije* (v Turnšek, 2007), ki poziva strokovnjake, da se odrečejo posedovanju resnic in končnih odgovorov, torej moči, ki jim ne pripada. Namesto tega bi morali oblikovati možnosti za dialog s ciljem poiskati skupne rešitve. Navezuje se tudi na Levinasovo etiko osebnega srečanja, ki po mnenju Dahlberg in Mossa (2005) predstavlja nov izziv pedagogiki. Zahteva pozornost in odprtost do mišljenja drugega in do vprašanja pomenov, kar v zvezi z otroki pomeni pripravljenost poslušati in slišati njihove »teorije«. Tretjo teoretsko oporo predstavlja Saleebeyev (v Turnšek, 2007) koncept opolnomočenja, ki poudarja, da bi morali strokovnjaki mobilizirati moči, talente, sposobnosti in druge osebne vire posameznika pri doseganju njihovih osebnih ciljev in vizij.

Poleg pojma participacije se je v zadnjem času uveljavil še en soroden in z njim delno prekrivajoč se pojem, to je poslušanje. Poslušanje je eden osrednjih konceptov Reggio Emilia pedagogike; avtorji tega koncepta poudarjajo, da je poslušanje pomembnejše od govorjenja. Pomembno je, da pedagogi poslušajo vprašanja, odgovore, ideje in razlage otrok brez predhodnih predpostavk o tem, kaj je prav in kaj narobe (Dahlberg, Moss in Pence, 2000: 60).

Ker se pojma prekrivata, si pogledjmo razlike med njima. Moss, Clark in Kjørholt (2005) razlagajo, da participacijo kot diskurz liberalnih pravic navadno povežemo z vplivanjem in odločanjem, kar pomeni, da lahko poleg poslušanja vključuje tudi druge metode, npr. volitve. Poslušanje pa je manj individualistično in bolj odnosno; razliko med njima opišejo kot razliko med »poznam svoje pravice« (participacija) in »želim biti del tega« (poslušanje). Pri poslušanju gre torej za etiko odnosov z drugimi, ki je več kot odločanje in se razprostira globoko v vsakodnevno življenje.

Prej omenjeni avtorji (prav tam) torej poudarjajo, da pri participaciji in poslušanju otrok v vrtcu ne gre za orodje ali tehniko (npr. v raziskovanju ali kot način spremljanja otrokovega razvoja), ampak za pristop k življenju in način bivanja, ki zadeva medosebne odnose in delovanje posameznikov. Rinaldi (2006) poslušanje opisuje kot način videnja in razmišljanja o sebi v odnosih z drugimi in s svetom. O poslušanju govori kot o načinu vzpostavljanja in vzdrževanja odnosov z drugimi, ki vključuje čustva in recipročnost, senzibilnost in odprtost, interpretacijo in ustvarjanje pomenov pa tudi dvom in negotovost.

Nevarnosti participacije?

Prav zaradi popularnosti participacije je nujno, da smo do tega koncepta kritični in da se zavedamo pasti in nevarnosti njenega nereflektiranega uvajanja v prakso vrtcev. Moss, Clark in Kjørholt (2005) se pri opisovanju nevarnosti participacije sklicujejo na Faucaultovo trditev, da so vsi poskusi nevtraliziranja odnosov moči vnaprej neuspešni oz. lažno pluralistični, saj iz odnosov moči socialnega reda preprosto ni mogoče izstopiti. Največja nevarnost novih pedagoških pristopov je, da so podpora obstoječim razmerjem moči in ne kot njihova subverzija. Nedvomno se za masko »usmerjenosti k otroku« in »otrokovih potreb« lahko skrivajo nove oblike še bolj učinkovitega vodenja otrok in manipuliranja z njimi (več o tem glej tudi v Batistič Zorec, 2003).

Podobno razmišljajo Hočevar, Šebart in Štefanc (2009: 27), ki pravijo, da participacija otrok zahteva natančen premislek, o čem lahko otroci v vrtcu (so)odločajo in o čem ne. Vrtec je namreč javna vzgojno-izobraževalna institucija, ki kot vsaka institucija družbe ali države deluje po od zunaj predpisanih okvirih – pravilih in normah. Drugo pomembno dejstvo je, da otroci v vrtcu oz. otroci do polnoletnosti za svoje odločitve ne nosijo enake odgovornosti kot odrasli. Iz tega sledi, da v vrtec ni mogoče preprosto prenesti strukture predstavniške demokracije kot države v malem. V nasprotnem primeru – če verjamemo, da lahko otroci participirajo pri vsem – v resnici (so)odločajo le na videz, realni učinki pa so večinoma nasprotni od zelenih. Kot pravita Kovač Šebart in Krek (v Hočevar, M. Šebart in Štefanc, 2009: 28), pojem participacije, če ga vežemo na pojem demokracije, implicira svobodo odločanja in razpravljanja pa tudi spoštovanje obvez in dolžnosti. Če ga enačimo s svobodo in odsotnostjo zakonov, pa se lahko hitro sprevrže v nedemokratičnost: lažno svobodo in način komunikacije z otroki, ki spodbuja hipokrizijo, laž in cinizem.

Po Faucaultu (v Kjørholt, 2005) je eden ključnih paradoksov današnjega sveta prepletanje individualizma in totalitarizma v istih političnih strukturah. Kjørholt (2005) meni, da v vrtcih, ki »ukazujejo« svobodno izbiro, ne gre za širjenje pravic, ampak nasprotno - za ožjenje možnih misli, dejanj, čustev in občutka pripadnosti; torej za novo obliko vladanja otrokom.

Ista avtorica (prav tam) ugotavlja, da projektom participacije pogosto manjka konceptualna jasnost, pojmi »participacija« in »otrok kot subjekt« pa ostajajo netematizirani in dvoumni. Na primerih dveh skandinavskih tekstov, ki zagovarjajo participacijo otroka, pokaže, kako se v njiju kažejo specifična ideologija in moralne vrednote pozno modernih družb, zlasti ekstremni individualizem. Na eni strani gre za v zahodnem svetu prevladujočo ideologijo, ki visoko vrednoti avtonomijo, individualizem in samorealizacijo posameznika,

na drugi pa za specifične kulturne značilnosti skandinavskih družb, ki spodbujajo in cenijo »svobodnega« otroka ter njegovo pravico do izbire.

Avtorica (prav tam) razlaga, da sta teksta polna retorike, ki s sklicevanjem na otrokove pravice promovira odsotnost kontrole odraslega in vsakega vodenja³ oz. usmerjanja otrok. Paradoks pa je, da to velja le za nekatera pravila, ki so jih postavili odrasli, za druga pa ne,⁴ kar največkrat argumentirajo z otrokovim občutkom varnosti in pomenom navad. Ugotavlja, da otrokova pravica do participacije izključuje nekatere kulturne prakse (kot so npr. skupni obroki), druge pa promovira, kot da bi obstajal le en in edini pravi način, kako upoštevati pravice otrok! Osebe v vrtcu se izogiba konfliktom z otroki tako, da omejujejo svojo moč oz. kontrolo nad otroki, v odnosih med otroki pa zagovarjajo načelo, da naj otroci sami razrešujejo konflikte. Kjørholt (prav tam) se zdi posebej problematično zanikanje odnosov moči med otroki, saj niti ne omenjajo različne uspešnosti otrok v reševanju konfliktov: da so eni zmagovalci in drugi poraženci, da so lahko nekateri otroci potisnjeni v podrejen položaj ali celo žrtve nepravilnosti. Prezrejo torej, da gre pri zagovarjanju svobode otrok lahko za kršenje pravic nekaterih drugih otrok. To pomeni, da se otrokom prepušča odločanje o njihovem socialnem življenju vključno z moralnim presojanjem. Avtorica meni, da bi odrasli morali prevzeti odgovornost za razlikovanje med različnimi načini reševanja konfliktov ter refleksijo ravnanj otrok v skladu z družbeno sprejetimi moralnimi standardi, ki so nad individualno prosto izbiro posameznika, npr. načelom, da je svoboda posameznika omejena s pravicami drugih!

Kjørholt (2005) pravi, da ne moremo zanikati pomena samorealizacije in avtentičnosti v konstrukciji subjekta v modernih družbah, moramo pa se zavedati, da je ta povezana s participacijo in pripadnostjo skupnosti. Avtonomija posameznika se prepleta z odvisnostjo in je vselej konstruirana v mreži socialnih odnosov. Glasovi otrok odražajo moralni in socialni prostor, katerega del so. Poslušanje otrok torej pomeni tudi kritično razmišljanje o socialnih praksah odraslih v institucijah za otroke. Nobena izbira ni povsem svobodna, saj vedno izhaja iz določenega socialnega in moralnega in sveta, ki mu pripada otrok. Namesto osredotočenosti na individualno izbiro, da bi otroke osvobodili kontrole in moči odraslih, bi bilo po avtoričinem mnenju bolje preučiti socialne prakse vrtce: analizirati izbire otrok z vidika različnih in kompleksnih kulturnih

³ Otroci se npr. sami odločajo, kdaj želijo, da jim preoblečejo plenice. Pogosto skepso staršev o smiselnosti tovrstnega odločanja otrok pa pripišejo njihovi nevednosti in neinformiranosti (prav tam).

⁴ Tako ostaja netematizirano, zakaj je npr. tedenski skupni izlet za otroke obvezen, medtem ko si sami lahko izberejo, kdaj bodo jedli.

kontekstov (npr. kdo je vključen v igro in kdo prevzema podrejene vloge) ter oblikovanja socialnega prostora za otroke kot državljanke.

Avtorica zaključuje, da bi morali poziv k oblikovanju avtonomnega subjekta nadomestiti z odnosno perspektivo, ki poudarja solidarnost in skrb za drugega in temelji na predpostavki, da smo tako odrasli kot otroci razpeti med pozicijama odvisnosti in neodvisnosti, kompetentnosti in nekompetentnosti. Otrok kot socialni udeleženeec, ki vpliva na svoje življenje, je vreden cilj, ki pa mora biti kritično premišljen v kontekstu kompleksnosti moralnega in kulturnega sveta, v katerem živi.

Ugotovitve drugih raziskav o participaciji otrok v vrtcih

Sheridan in Pramling Samuelson (2001) sta na osnovi intervjujev s petletnimi otroki raziskovali, ali/in koliko soodločajo v vrtcih. Otroci so povedali, da vzgojitelji ne le določajo, kaj je dovoljeno in kaj prepovedano, ampak odločajo več ali manj o vsem, kar se dogaja v vrtcu: od organizacije dela in rutine do izbire vrste in vsebine aktivnosti. Menili so, da sami lahko odločajo le o igri: kaj in s kom se bodo igrali, ne pa tudi kdaj. Otroci so ocenili, da bistveno več odločajo doma kot v vrtcu.

Turnšek (2009) je podobno študijo (intervju vzgojiteljic z otroki) izvedla pri nas. Rezultati so bili podobni švedskim: otroci so povedali, da imajo redko priložnost izraziti, kaj želijo. Pretežno odločajo odrasli, otroci pa največkrat izbirajo med danimi alternativami (npr. kam bodo šli na sprehod). Želijo si, da bi se več igrali, kar kaže, da kurikulum v vrtcu še vedno doživljajo kot deljen na obvezno delo in prosto igro.

Na začetku kurikularne prenovе smo na reprezentativnem vzorcu slovenskih vrtcev izvedli evalvacijsko študijo, ki je preučevala stališča in ravnanja vzgojiteljic (Kroflič, Batistič Zorec, Cemič, Plestenjak, Turnšek in Vilič, 2002). Vsebovala je tudi vprašanje o soodločanju otrok; vzgojiteljice smo prosili, da ocenijo vpliv otrok na nekatere odločitve in izbire v vrtcu. Najbolj so po mnenju vzgojiteljic otroci vplivali na načrtovanje vsakodnevnih dejavnosti v vrtcu: 42 % vzgojiteljic je ocenilo, da dokaj vplivajo, 29,4 % da močno vplivajo in 10,4 % da otroci odločilno vplivajo na načrtovanje dejavnosti. Dobra tretjina vzgojiteljic (35,8 %) je ocenila, da otroci dokaj vplivajo tudi na organizacijo in vsebino prireditev in praznovanj, slaba petina (18 %) pa jih meni, da na to močno oz. odločilno vplivajo. Manj ugodni pa so bili rezultati glede vpliva otrok na opremo igralnic, saj je kar 85,5 % vzgojiteljic odgovorilo, da otroci malo oz. sploh ne vplivajo. Podobno velja tudi za nakup igrač in didaktičnih

sredstev: večina (87,4 %) vzgojiteljic je ob začetku prenove ocenilo, da otroci malo ali nič ne vplivajo na izbiro igrač in drugih sredstev za igro.

Namen in cilji

Namen raziskave je bil dobiti vpogled v delo v slovenskih vrtcih, rezultati pa naj bi bili uporabljeni pri načrtovanju dvoletnega izobraževanja v okviru projekta *Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel Reggio Emilia koncepta na področju predšolske vzgoje*. Cilj je bil ugotoviti trenutno stanje, kot ga vidijo in ocenjujejo vzgojitelji oz. vzgojiteljice in pomočniki oz. pomočnice vzgojiteljev, ki so se leta 2009 vključili v omenjeni projekt. Zanimalo nas je tudi, ali/in v kakšni meri so v naših vrtcih že prisotni elementi posebnih pedagoških načel koncepta Reggio Emilia.

V nadaljevanju predstavljamo tisti del rezultatov raziskave, ki se nanaša na participacijo otrok v vrtcu: vključenost otrok v življenje vrtca, organizacijo prostora ter izbiro rekvizitov in materialov, vlogo otrok pri prehodnih dejavnostih, dnevnih rutinah, prosti igri in načrtovanih dejavnostih.

Metodologija

Vzorec

V empirični raziskavi je sodelovalo 331 anketirancev, od tega je bilo 96,4 % žensk. Glede na delovno mesto je bilo dobre tri četrtine (76,1 %) vzgojiteljev oz. vzgojiteljic in slaba četrtina (23,9 %) pomočnikov oz. pomočnic vzgojiteljev. Slaba polovica (47,1 %) anketirancev je imela končano visoko šolo, 12,1 % višjo šolo, 37,8 % srednjo šolo, 3 % pa jih je imelo drugo izobrazbo. Največ (43,0 %) strokovnih delavcev je delalo v vrtcih v mestnem okolju, dobra tretjina (34,1 %) v vaškem in slaba četrtina (22,9 %) v primestnih vrtcih.

Uporabljeni instrumenti in tehnike

Kot instrument smo uporabili vprašalnik za vzgojitelje in pomočnike vzgojiteljev, ki smo ga sami pripravili. Vprašalnik vsebuje 26 vprašanj, ki so razdeljena na enajst tematskih sklopov. Vsa vprašanja razen enega so zaprtega tipa (izbirna vprašanja in ocenjevalne lestvice), pri nekaterih vprašanjih je bilo možnosti dopisati komentar k odgovoru.

Zbiranje in obdelava podatkov

Zbiranje podatkov je potekalo v aprilu in maju 2009. Vprašalnike smo poslali v 96 vrtcev. Razdeljenih je bilo 430 vprašalnikov, vrnjenih pa 331, kar pomeni, da je bil odziv 77-odstoten.

Podatke smo kvantitativno obdelali na nivoju deskriptivne statistike, pri kateri smo uporabili frekvenčno distribucijo (f , f %) atributivnih spremenljivk. Statistična obdelava je bila izvedena s pomočjo programa SPSS.

Rezultati in interpretacija

Najprej predstavljamo rezultate, ki se nanašajo na splošno oceno vključenosti otrok v življenje vrtca ter prilagajanje dela posameznemu otroku.

Tabela 1: *Vključenost otrok v življenje vrtca.*

<i>Trditev</i>	<i>V celoti drži.</i>	<i>V glavnem drži.</i>	<i>Ne morem oceniti.</i>	<i>V glavnem ne drži.</i>	<i>Sploh ne drži.</i>
Vrtec vključuje otroke v soustvarjanje podobe vrtca in življenja v njem.	44,8 %	51,2 %	2,4 %	1,5 %	0%
Strokovni delavci praviloma prislunemo željam, pričakovanjem in zamislim otrok ter jih vnašamo v načrtovanje in izvedbo programa.	33,1 %	62,9 %	3,3 %	0,6 %	0%
Otroci so vključeni v različne dejavnosti, ki jih opravljajo zaposleni v vrtcu (npr. pomoč v kuhinji, pri delu hišnika ...).	11,3 %	49,8 %	12,2 %	22,6 %	4,0 %

Tabela 2: *Prilagajanje vzgojnega dela posameznemu otroku.*

<i>Trditev</i>	<i>Vedno</i>	<i>Skoraj vedno</i>	<i>Občasno</i>	<i>Skoraj nikoli</i>	<i>Nikoli</i>
Vzgojno-izobraževalno delo v vrtcu prilagam posameznemu otroku.	27,8 %	43,8 %	26,5 %	1,9 %	0 %

Kot vidimo iz Tabele 1, velika večina strokovnih delavcev (96 %)⁵ trdi, da vključujejo otroke v soustvarjanje podobe vrtca in življenja v njem ter prisluhnejo otrokom in njihove želje, pričakovanja, zamisli ... vnašajo v vzgojno delo. Pri vprašanju, ali vzgojno delo prilagajajo posamezniku (Tabela 2), pa se pokaže, da le dobra četrtina (27,8 %) strokovnih delavcev to dela vedno, slaba polovica (43,8 %) skoraj vedno, dobra četrtina (26,5 %) pa le občasno.

Nekoliko drugačen je odgovor na konkretnije vprašanje, ali so otroci vključeni v različne dejavnosti, ki jih opravljajo zaposleni v vrtcu (Tabela 1). Trditev v glavnem ali v celoti drži za 61,1 % strokovnih delavcev, medtem ko za dobro četrtino (26,6 %) v glavnem ali sploh ne drži.

Rezultati v Tabelah 3 in 4 se nanašajo na sodelovanje otrok pri opremljanju in ureditvi igralnice ter koticikov in urejanju zunanjih površin.

Tabela 3: Sodelovanje otrok pri urejanju igralnice in zunanjih površin ter pri izbiri vzgojnih rekvizitov in materialov.

<i>Trditev</i>	<i>Vedno</i>	<i>Skoraj vedno</i>	<i>Občasno</i>	<i>Skoraj nikoli</i>	<i>Nikoli</i>
Preuredim igralnico po željah otrok.	23,5 %	30,9 %	41,3 %	3,7 %	0,6 %
Pri urejanju igralnice sodelujejo otroci.	36,2 %	37,1 %	20,6 %	4,3 %	1,8 %
Z otroki se posvetujem, katere igrače in materiale bi želeli imeti v vrtcu, in upoštevam njihove želje pri nakupu materialov in igrač.	11,7 %	27,1 %	41,5 %	12,9 %	6,8 %
Otroke vključujem v urejanje zunanjih površin, npr. igrišča ali atrija.	24,6 %	22,2 %	36,8 %	9,4 %	7,0 %

Tabela 4: Sodelovanje otrok pri opremi, ureditvi koticikov in izbiri igrač.

<i>Otroci sodelujejo pri:</i>	<i>f %</i>
opremljanju igralnice	7,9 %
razporeditvi opreme v igralnici	45,9 %
izbiri vrste koticikov za igro	83,7 %
ureditvi koticikov za igro	83,4 %
izbiri (nakupu) igrač in materialov	17,2 %
drugo	7,9 %

⁵ Vsi ti so odgovorili, da trditev v glavnem oz. v celoti drži.

Kot je razvidno iz Tabele 4, ima le manjšina otrok (7,9 %) možnost sodelovati pri opremljanju igralnice, kar je razumljivo, če vemo, da so v naših vrtcih igralnice ob začetku šolskega leta praviloma že opremljene. Slaba polovica strokovnih delavcev (45,9 %) pa otrokom nudi možnost, da sodelujejo pri razporeditvi opreme. Odgovori v Tabeli 3 nam pokažejo, da dobra polovica vzgojiteljev (54,4 %) vedno ali skoraj vedno preuredi igralnico po željah otrok, večina ostalih (41,3 %) pa to naredi občasno. Nekoliko manj pogosto pri urejanju igralnice sodelujejo tudi otroci: v 36,2 % primerov vedno, v 37,1 % skoraj vedno in v 20,6 % občasno. Glede na odgovore v Tabeli 4 v večini oddelkov otroci sodelujejo pri izbiri koticov za igro (83,7 %) in njihovi ureditvi (83,4 %). Nekoliko manj pa so otroci dejavni pri urejanju zunanjih površin: v slabi polovici primerov (46,8 %) vedno ali skoraj vedno, v dobri tretjini (36,8 %) pa le občasno.

Če te podatke primerjamo z odgovori na podobno vprašanje v evalvacijski raziskavi stališč in ravnanj vzgojiteljic na začetku kurikularne prenove (Kroflič in sod., 2002), kjer je kar 85,5 % vzgojiteljic odgovorilo, da otroci malo oz. sploh ne vplivajo na opremo igralnici, lahko rečemo, da se je situacija spremenila na bolje vsaj v tem, da otroci sicer še vedno pretežno ne vplivajo na opremo igralnice, vendar pa danes bolj kot nekaj let nazaj vplivajo na ureditev danega pohištva in opreme v igralnici.

Zanimivi so odgovori na vprašanje, ali otroci sodelujejo pri izbiri (nakupu) igrač. Dobra tretjina strokovnih delavcev (38,9 %) je odgovorila, da se vedno ali skoraj vedno z otroki posvetujejo, katere igrače in materiale bi želeli imeti v vrtcu, in da upoštevajo njihove želje, še nekaj več (41,5 %) pa jih pravi, da to naredijo občasno (Tabela 3). Kljub temu pa je na vprašanje, ali otroci sodelujejo pri izbiri oz. nakupu igrač, le 17,2 % strokovnih delavcev odgovorilo z da! Iz odgovorov sklepamo, da strokovni delavci sicer prisluhnejo otrokovim željam, a končna odločitev (izbira in nakup) še vedno pretežno ostaja v domeni odraslih. Ob primerjavi z rezultati nekaj let stare evalvacijske študije (Kroflič in sod., 2002) se stanje ni bistveno spremenilo: ob začetku prenove je 87,4 % vzgojiteljic ocenilo, da otroci malo ali nič ne vplivajo na izbiro igrač in drugih sredstev za igro, danes pa tako meni 82,8 % strokovnih delavk in delavcev (Tabela 4).

Oglejmo si še, kako v vrtcih poteka dnevna rutina: prehodi med dejavnostmi, prehranjevanje, počitek in spanje.

Tabela 5: *Prehodi med dejavnostmi.*

Trditve, ki veljajo za vas	f %
Otroke pred zaključkom dejavnosti obvestim, da bodo morali zaključiti igro oz. dejavnost.	53,2 %
Otrokom pustim še nekaj časa, da zaključijo dejavnost, preden preidemo na novo, če presodim, da je to potrebno.	84,9 %
Otroke vključim v pripravo materiala.	77,3 %
Otroke vključim v pospravljanje.	98,8 %
V času prehodov med dejavnostmi skrbim, da so otroci aktivni.	90,9 %
Izogibam se čakanju otrok v vrsti.	78,9 %

Velika večina strokovnih delavcev otroke vključuje v pospravljanje (98,8 %). Tovrstno prevzemanje odgovornosti in skrbi otrok za skupno življenje v skupini ni sporno, če ne gre za pretiravanje s pospravljenjem ob vsakem prehodu dejavnosti; o slednjem pa iz rezultatov raziskave ne moremo sklepati. Večina (90,9 %) strokovnih delavcev skrbi, da so otroci v času prehodov aktivni, kar pomeni pozitiven premik glede na ugotovitev Bahovec in Kodelje (1997), da je v slovenskih vrtcih v primerjavi z vrtci po svetu sorazmerno veliko čakanja in »izgubljanja časa«. Rezultati kažejo tudi, da strokovni delavci večinoma (84,9 %) ne hitijo oz. otrokom pustijo, da zaključijo dejavnost, izogibajo se tudi čakanju v vrstah (78,9 %). Le dobra polovica (53,2 %) pa otroke jemlje kot odgovorne in spoštovanja vredne s tem, da jih vnaprej obvesti, da bodo morali kmalu zaključiti igro oz. drugo dejavnost.

Tabela 6: *Prehranjevanje otrok.*

Kako ravnate pri prehranjevanju otrok?	f %⁶
Otroci lahko izberejo, kdaj bodo jedli zajtrk.	11,8 %
Otroci lahko izberejo, kdaj bodo jedli malico.	26,9 %
Otroci si lahko sami izberejo, koliko bodo jedli.	85,5 %
Otroci si lahko sami izberejo, kaj bodo jedli in česa ne.	75,5 %
Vztrajam, da otroci vsaj poskusijo hrano, ki so jo odklonili.	36,0 %
Vztrajam, da otroci pojedjo vso hrano, ki so si jo vzeli.	6,9 %
Otroci, ki so že pojedli, morajo počakati za mizo, dokler ne poje večina otrok.	31,1 %
Otroke, ki hitro pojedjo, pohvalim.	6,3 %
Med obroki dopustim, da se otroci pogovarjajo med seboj.	77,0 %
Otroke spodbujam, da se med hranjenjem pogovarjajo.	7,3 %
Drugo.	10,9 %

⁶ Možnih je bilo več odgovorov.

Kosilo je v slovenskih vrtcih pripravljeno za vsak oddelek ob določenem času. Ker gre za topel obrok in tudi za skupinski oz. družabni ritual, strokovnih delavcev nismo spraševali, ali si otroci lahko izberejo, kdaj bodo jedli. Menimo pa, da bi si otroci lahko to izbirali pri zajtrku in malici, saj prihajajo v vrtec ob različnem času, nekateri doma jedo in nekateri ne, malico pa dobijo po počitku oz. spanju, ki traja pri otrocih različno dolgo. Rezultati kažejo, da izbira časa teh obrokov ni pogosta praksa: le dobra desetina (11,8 %) otrok si lahko sama izbere čas zajtrka, čas malice pa nekaj več - dobra četrtina (26,9 %). Tudi odgovor slabe tretjine strokovnih delavcev (31,1 %), da morajo otroci počakati za mizo, dokler ne poje večina, kaže na institucionalizacijo obrokov v smislu prikritega kurikula.

Rezultati kažejo, da si večina otrok lahko izbere, koliko bodo jedli (85,5 %), kar v četrtini oddelkov v vzorcu (24,5 %) pa otroci nimajo pravice odkloniti hrane, ki je nočejo jesti. Podoben delež strokovnih delavcev (23 %) otrokom ne pusti, da se med kosilom pogovarjajo med seboj, kar pomeni, da v teh oddelkih kosilo ni družabni dogodek, kot je v navadi izven institucij. Še manj pa je vzgojiteljev in pomočnikov vzgojiteljev (7,3 %), ki otroke med obroki spodbujajo k pogovoru.

Vprašljiva se nam zdi praksa kar tretjine strokovnih delavcev (36 %), ki vztrajajo, da morajo otroci odklonjeno hrano vsaj poskusiti. Eno je spodbujanje otroka, da poskusi, npr. hrano, ki je ne pozna, drugo pa zahteva odraslih, ki kaže na njihovo prepričanje, da otroci niso sposobni presoditi, kaj imajo radi in česa ne marajo. Problematične prakse, kot je vztrajanje, da otroci pojedjo vse, ali hvaljenje otrok, ki so hitro pojedli, so pri strokovnih delavcih vzorca sicer redke, a še vedno prisotne.

Tabela 7: Počitek in spanje otrok.

<i>Trditev</i>	<i>f %</i>
Vsi otroci v času počitka spijo.	29,4 %
Vsi otroci ležejo k počitku, kdor ne zaspi, počiva na ležalniku.	7,4 %
Vsi otroci ležejo k počitku, kdor ne zaspi, dobi igračo.	7,4 %
Vsi otroci ležejo k počitku, kdor ne zaspi, lahko vstane in se igra.	36,1 %
Spat gredo otroci, ki potrebujejo spanje.	10,0 %
Noben otrok ne spi.	8,0 %
Drugo.	1,7 %

Čas počitka in spanja je v slovenskih vrtcih ena od »trdnjav«, kjer se najpočasneje in najtežje spreminjajo ustaljene navade in postopki odraslih. Samo desetina strokovnih delavcev upošteva različne potrebe otrok tako, da spijo tisti, ki potrebujejo spanje, ostali pa počno kaj drugega. Za dobro tretjino,

ki so odgovorili bodisi, da vsi otroci spijo (29,4 %) oz. so rekli, da nihče ne spi (8 %), iz odgovorov ne moremo vedeti, ali upoštevajo potrebe vseh otrok ali se ravnaajo glede na večino. Največ strokovnih delavcev (36,1 %) vztraja, da vsi otroci ležejo, vendar vsaj omogočijo nespečim otrokom, da čez čas vstanejo in se igrajo. Z vidika upoštevanja pravic otrok pa je povsem nesprejemljivo, da morajo kar v 14,8 % primerov nespečni otroci, z igračo ali brez nje, ležati na ležalniku ves čas počitka.

Zaključujemo z odgovori strokovnih delavcev o načrtovanih dejavnostih in igri.

Tabela 8: Vloga strokovnih delavcev pri prosti igri otrok.

<i>Trditev</i>	<i>f %</i>
V igro posežem le, če je nujno.	7,1 %
Včasih se igram z otroki, kadar to sami želijo.	51,0 %
Pogosto se kot soigralka vključim v igro otrok.	38,4 %
Drugo.	3,5 %

Tabela 9: Način vključevanja otrok v načrtovanje vzgojnega dela.

<i>Na kakšen način so v načrtovanje vzgojnega dela vključeni otroci?</i>	<i>f %⁷</i>
Otroci ne sodelujejo, ker so premajhni.	15,2 %
Otroci ne sodelujejo, ker je to naloga strokovnih delavk.	1,2 %
Vzgojiteljica načrtuje sama, vendar pri tem praviloma upošteva želje in interese otrok.	39,0 %
Vzgojiteljica sama izbere temo in pripravi okvirni načrt, nato se o njem pogovori z otroki in upošteva njihove želje in predloge.	52,3 %
Skupaj z otroki izberejo temo, vsebine ter načrtujejo dejavnosti.	29,6 %
Drugo.	12,4 %

Odgovori v Tabelah 8 in 9 kažejo, da imajo odrasli pri načrtovanih dejavnosti vodilno vlogo, igra pa je pretežno prepuščena otrokom. Več kot polovica strokovnih delavcev (52,3 %) pravi, da sami izberejo temo in naredijo okvirni načrt, ki mu naknadno dodajo želje in predloge otrok, v dobri tretjini primerov (39 %) pa strokovni delavci načrtujejo sami ob upoštevanju tega, kar vedo o željah in interesih otrok (Tabela 9). Pri igri (Tabela 8) je situacija ravno obratna: dobra polovica strokovnih delavcev (51 %) se v igro vključi le na željo otrok, manj (38,4 %) pa se jih zaveda, da je vključitev odraslega kot soigralca v igro otrok lahko priložnost za učenje in podpiranje razvoja otrok. Manjšina (7 %) pa v igro poseže le, če je nujno. Naši rezultati torej nakazujejo podobno, kot je

⁷ Ker je bilo možnih več odgovorov, je seštevek večji od 100 %.

ugotovila Turnšek (2009) v intervjujih z otroki: da prevladuje ločenost oz. različnost med načrtovanimi dejavnostmi in igro, ki se kaže v različnih (komplementarnih) vlogah otrok in odraslih v vsaki od njiju.

Sklep

Predstavljeni rezultati raziskovanja v slovenskih vrtcih, vključenih v projekt Reggio Emilia, kažejo, da strokovni delavci na načelni ravni zagovarjajo udeležnost otrok, saj jih velika večina trdi, da otroke vključujejo v soustvarjanje podobe vrtca in življenja v njem ter da prisluhnejo otrokom. Pri bolj konkretnih vprašanjih o upoštevanju različnih potreb in želja otrok pri načrtovanju vzgojnega dela in pri dnevni rutini pa se je pokazalo, da je participacija otrok precej manj zastopana. Dobljeni rezultati se skladajo z ugotovitvami drugih domačih (npr. Turnšek, 2009) in tujih (Sheridan in Pramling Samuelsson, 2001) raziskav, da otroci odločajo predvsem o prosti igri, manj pa o organizaciji življenja in načrtovanih dejavnostih v vrtcu.

Strinjamo se s kritičnimi pomisleki do koncepta participacije: strokovni delavci bi morali nenehno razmišljati o kompetencah otrok in hkrati o odgovornosti odraslih. Omembe vreden je tudi pomislek, da participacija lahko postane nova forma vladanja otrokom. Kot opozarja Millei (2008), lahko opolnomoči nekatere otroke, drugim pa celo zmanjša moč odločanja. Menimo, da bi se morali strokovni delavci pri poslušanju otrok še posebej posvetiti vprašanju različnosti otrok: kdo je tisti, ki daje predloge in želje, in kdo ne, zakaj nekateri ne sodelujejo in ne izražajo svojih potreb, želja in mnenj. Iz rezultatov, npr. razlike med odgovori v Tabelah 1 in 2, lahko sklepamo, da strokovni delavci bolj »slišijo« večino, interese in želje, ki prevladujejo v oddelku, kot pa posameznega otroka. Pomembno je poslušati otroke, a jim tudi zagotavljati varno in spodbudno okolje, kjer se vsak od njih počuti zaščiten in sprejet ter ima optimalne spodbude in možnosti za razvoj in učenje.

Literatura

- Bahovec, E. D. in Kodelja, Z. (1996). *Vrtci za današnji čas*. Ljubljana: Center za kulturološke raziskave pri Pedagoškem inštitutu.
- Batistič Zorec, M. (2003). *Razvojna psihologija in vzgoja v vrtcih*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Bruner, J. (1996). What we have learned from early learning. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1, str. 5–16.

- Dahlberg G. in Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. London: Ruthledge.
- Dahlberg, G., Moss, P. in Pence, A. (2000). *Beyond quality in early childhood education and care: postmodern perspective*. London: Falmer Press.
- Dýrfjörð, K. (2006). Primerjava praks v zvezi z demokracijo v vzgoji in izobraževanju v zgodnjem otroštvu. *Sodobna pedagogika*, št. 5, str. 110–122.
- Hočevar, A., Kovač Šebart, M. in Štefanc, D. (2009). Sodelovanje z okoljem in problematika participacije v pedagoškem pristopu Reggio Emilia. V: T. Devjak in D. Skubic (ur.), *Izzivi pedagoškega koncepta Reggio Emilia*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- James, A. (1999). Researching children's social competence: methods and models. V: M. Woodhead, D. Faulkner in K. Littelton, (ur.), *Making sense of social development*. London, New York: The Open University.
- Katz, L. (1993). *Five perspectives on quality in early childhood programs*. ERIC/EECE Publications.
- Kjørholt, A. T. (2005). The competent child and 'the right to be oneself': reflections on children as fellow citizens in an early childhood centre. V: A. Clark, A. T. Kjørholt in P. Moss, *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services*. Bristol: The Policy Press.
- Konvencija o otrokovih pravicah* (1997). Ljubljana: Slovenski odbor za Unicef.
- Kroflič, B., Batistič Zorec, M., Cemič, A., Plestenjak, M., Turnšek, N. in Vilič, I. (2002). *Stališča vzgojiteljic in vzgojiteljev predšolskih otrok do otroštva in vzgoje v vrtcih*. Neobjavljeno poročilo evalvacijske študije. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kurikulum za vrtce* (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad za šolstvo.
- Malaguzzi, L. (1993). History, ideas and basic philosophy. V: C. Edwards, L. Gandini in G. Forman (ur.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Millei, Z. (2008). Problematizing the concepts of "citizenship" and "participation" in early years discourses: are they so empowering? *International Journal of Equity and Innovation in Early Childhood*. Vol. 6, No. 2, str. 41–56.
- Moss, P., Clark A. in Kjørholt, A. T. (2005). Introduction. V: A. Clark, A. T. Kjørholt in P. Moss, *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services*. Bristol: The Policy Press.

- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. London: Routledge.
- Sheridan, S. in Pramling Samuelsson, I. (2001). Children's conceptions of participation and influence in pre-school: a perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, Vol. 2, No. 2, str. 169–193.
- Singer, E. (1996). Children, parents and caregivers. Three wieves of care and education. V: E. Hujala (ur.), *Childhood Education – Intenational Perspectives*. Oulu: University of Oulu, Early Education Center.
- Smith, A. B. (1996). Early childhood educare: quality programmes which care and educate. V: E. Hujala (ur.), *Childhood education – international perspectives*. Oulu: University of Oulu, Early Education Center.
- Turnšek, N. (2009). Vrtec – prostor aktivnega demokratičnega državljanstva. V: F. Fras - Berro, M. Senica, M. Sivec, U. Stritar, M. Turk, N. Zore, U. Margan (ur.). *Spodbujanje otrokovih kompetenc v vrtcu*, zbornik prispevkov. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 29–39.
- Turnšek, N. (2008). Factors determing children's decision-making in Slovene pre-schools. *Odgojne znanosti*, Vol. 10, No. 2 (16), str. 23–38.
- Woodhead, M. (1999). Towards a global paradigm for research into early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 7, No. 1, str. 5–22.

KURIKULUM ZA VRTCE VS. PEDAGOŠKI PRISTOP REGGIO EMILIA: DOMNEVNE RAZLIKE IN PODOBNOSTI

KINDERGARTEN CURRICULUM VS. THE REGGIO EMILIA EDUCATIONAL APPROACH: ALLEGED DIFFERENCES AND SIMILARITIES

POVZETEK

V besedilu obravnavamo pedagoški pristop Reggio Emilia in analiziramo pomen, ki ga ta pripisuje povezovanju vrtca z lokalnim okoljem, sodelovanju vrtca in staršev, sodelovanju otrok pri oblikovanju vrtčevskega prostora in vlogo, ki jo ima v tem pristopu dokumentiranje otrokove dejavnosti. Ugotavljamo, kako je ta problematika obravnavana v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v RS (1995), zakonodaji in v Kurikulumu za vrtce (1999). Predstavljamo tudi ocene vzgojiteljic, pomočnic vzgojiteljice in staršev o udejanjanju nekaterih temeljnih konceptualnih rešitev predšolske vzgoje v življenju in delu vrtcev v Sloveniji.

KLJUČNE BESEDE:

vklučenost vrtca v lokalno okolje, sodelovanje vrtca s starši, sodelovanje otrok pri oblikovanju prostora vrtca, dokumentiranje dejavnosti otrok, kurikulum za vrtce

ABSTRACT

The text focuses on the Reggio Emilia Approach; the significance of the integration of kindergarten in the local environment, of the collaboration between kindergarten and parents, of participation of children in arranging the kindergarten space and the role of the documentation of the child's activities in this approach are analyzed. Further, it has been established how this topic is addressed in the White Paper on Education in the Republic of Slovenia (1995), in the legislation and in the Kindergarten Curriculum (1999). Also the

¹ Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Oddelek za pedagogiko in andragogiko
Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Arts, University of Ljubljana

assessment of the preschool teachers, assistant educators and parents of the implementation of some fundamental conceptual solutions in the field of preschool education, of performance and work of kindergartens in Slovenia is provided.

KEY WORDS:

integration of kindergarten in the local environment, collaboration between parents and kindergarten, participation of children in arranging the space in kindergarten, documentation of children's activities, the Kindergarten Curriculum

Uvod

V besedilu z naslovom Problematika participacije otrok v pedagoškem pristopu Reggio Emilia (Hočevar et al. 2009) smo analizirali nekatere razsežnosti pristopa Reggio Emilia² (Edwards et al. 1998; Katz 1998; Špoljar 1999; New 2000) in jih primerjali s tistimi v Kurikulumu za vrtce (1999) v Sloveniji.

Pedagoški pristop RE, ki so ga predstavili avtorji in avtorice zbornika 'Izzivi pedagoškega koncepta Reggio Emilia' (Devjak in Skubic, 2009)³, gradi na različnosti otrok, spodbujanju otrok, da v spoznavnem procesu uporabljajo vse čute in da se izražajo na različne načine. V vrtcu RE naj bi imelo učenje prednost pred poučevanjem⁴, osebje vrtca pa mora spodbujati kakovostno

² V nadaljevanju: RE.

³ Tematika, ki so se je lotili avtorji in avtorice zbornika, se nanaša predvsem na dejavnosti v vrtcih RE, ki jih v našem Kurikulumu za vrtce (1999) vključujejo naslednja področja dejavnosti: umetnost, gibanje, naravoslovje in jezik (npr. Bračun Sova 2009; Batistič in Krnel 2009; Podobnik 2009; Korošec 2009; Borota 2009; Geršak 2009; Skubic 2009; Zajec 2009; Devjak, Novak in Lipični, 2009 v Devjak in Skubic 2009). Nekaj prispevkov pa se loteva tudi konceptualnih razsežnosti tega pedagoškega pristopa (npr. Batistič – Otroci so različni; Batistič Zorec in Krnel – Prednost učenja pred poučevanjem, Polak – Timsko delo ... in Turnšek, Hodnik Čadež in Krnel – Projektni pristop kot strategija ...) (prav tam).

⁴ Stava na to, da mora imeti učenje v vrtcu prednost pred poučevanjem, je potrebna posebne obravnave, a je ne nameravamo opraviti v tem besedilu. Opozarjamo pa, da se ne moremo nečesa naučiti, ne da bi nam bilo vedenje o nečem posredovano prek simbolne mreže (ne glede na to, ali gre za prve pomembne Druge, vzgojiteljice, medije ...). V pedagoškem pristopu RE sicer integrirajo različne psihološke in pedagoške teorije in spoznanja drugih ved, a kot opozarjata M. Batistič Zorec in Krnel (2009), je pristop razumevanje razvoja otrokovega mišljenja najprej oprl na Piagetove teorije. V

komunikacijo, saj je ta /.../ aktivna vez, ki mora brezpogojno in pozitivno delovati« (Devjak et al. 2009: 205). Vzgojiteljice in drugi delavci vrtca skupaj z otroki, njihovimi starši in s krajevnim okoljem odkrivajo, kaj je najboljše za posameznega otroka (Batistič Zorec in Krnel, 2009: 74). V tem pedagoškem pristopu ima zato pomembno vlogo projektno delo, »/.../ v katerem so otroci angažirani, tako da neposredno opazujejo, postavljajo vprašanja ljudem, ki kaj vedo o dogodkih, zbirajo predmete, dokumente ...« (Turnšek et al. 2009: 210), vzgojiteljice pa to delo dokumentirajo in arhivirajo. Dokumentiranje otrokove dejavnosti je osnova za načrtovanje in evalvacijo opravljenega dela v vrtcu. Okolje – ne le družbeno, tudi neposredno fizično – je v tem pristopu razumljeno kot tretji vzgojitelj, zato v vrtcih namenjajo posebno pozornost tudi opremljenosti prostorov (Devjak et. al. 2009: 9–11). Predstavitve opisanih razsežnosti v literaturi, ki obravnava pedagoški pristop RE, lahko bralca (ne)namerno vodijo k interpretaciji, da gre za značilnosti, ki naj bi bile specifične le zanj ali ki jih druge zasnove institucionalne predšolske vzgoje zanemarjajo oz. ne tematizirajo. Ob tem pa se, kot je zapisal Schaffer (1996), lahko tudi »[s]prenevedamo, da smo odkrili 'novo in izboljšano' pot implementacije dobre prakse v vrtce, v resnici pa smo privzeli tradicionalno primerne prakse iz nekega drugega lokalnega okolja (Reggio Emilia) in jih prenesli v naš diskurz« (prav tam: 11).

V nadaljevanju besedila bomo opravili analizo načel, ciljev, vsebine in zasnove kurikularnih dokumentov predšolske vzgoje v Sloveniji. Pokazali bomo, kako Kurikulum za vrtce (1999) opravi razmislek o naštetih razsežnostih, ki jih poudarja pristop Reggio Emilia, in tudi to, kako se pogledi in rešitve razlikujejo. Ob tem je treba že v izhodišču obravnave ponovno opozoriti (več o tem glejte Hočevar et al. 2009), da vrtci RE gradijo na povsem nestrukturiranem kurikulumu, saj zagovorniki tega pedagoškega pristopa poudarjajo, da »/.../ vzgojitelji sledijo otrokom /.../ ne pa načrtom /.../« (Malaguzzi 1998: 88). Skladno s tem v pedagoškem pristopu RE verjamejo, da je bolje, če je 'kurikulum' rezultat nenehnega procesa dogovarjanja med otroki in vzgojitelji in med vzgojitelji (Kantor in Eldas 1986: 1 v Kantor in Whaley 1998: 315). Za takšen pristop se v Sloveniji nismo odločili, tudi zato ne, ker lahko povsem nestrukturiran kurikulum, v katerem niso jasno opredeljeni splošni in operativni cilji predšolske vzgoje, povečuje nevarnost za nekonsistentno, slabo premišljeno in slabo načrtovano vzgojno prakso (Kroflič, 2002: 205). Zato smo ob učno-

80. letih prejšnjega stoletja pa so začeli razumevanja nadgrajevati s teorijo Vigotskega. Pri interpretaciji razvoja otrokovega mišljenja, učenja in poučevanj otrok v praksi se opirajo tudi na dela Brunerja, Deweya, Gardnerja idr. (več o tem glejte Batistič Zorec in Krnel 2009). V tem smislu se bomo v enem izmed naslednjih besedil natančneje lotili obravnavane problematike, tudi zato, da pristopu ne bi mogoče po krivici pripisovali nečesa, kar je že presežek.

ciljnem pristopu k načrtovanju kurikuluma za vrtce v Sloveniji upoštevali še procesno-razvojni pristop (več o tem glejte Kroflič, 2001: 15–16).⁵ Kurikulum za vrtce (1999) sicer sledi tudi načelu odprtosti, kar pomeni, da mora biti »/.../ tako na ravni vrtca kot na ravni vzgojitelja /.../ omogočena dopolnitev z dejavnostmi, vsebinami in metodami po lastni presoji /.../ (prav tam: 11), zapisani cilji »/.../ pa predstavljajo okvir, znotraj katerega so vsebine in dejavnosti strokovna ponudba vzgojiteljem« (prav tam: 25). Ali drugače, v javnih vrtcih v Sloveniji vzgojiteljice izbirajo in izvajajo dejavnosti, s katerimi dosega v zakonodaji in nacionalnem kurikulumu zapisane cilje predšolske vzgoje, izbira didaktičnih strategij, sredstev in vsebin, prek katerih bodo otroci skozi dejavnosti te cilje dosegli, pa je v celoti prepuščena avtonomni presoji strokovnih delavk vrtca. To je že v izhodišču pomembna konceptualna razlika, ki je ne kaže zanemariti pri obravnavi na začetku naštetih razsežnosti pedagoškega pristopa RE.

V besedilu predstavljamo tudi mnenja vzgojiteljic, pomočnic vzgojiteljice in staršev o povezovanju vrtca v Sloveniji z lokalnim okoljem, sodelovanju vrtca s starši, prostoru vrtca in participaciji otrok pri urejanju tega prostora ter o dokumentiranju v vrtcu.

Povezovanje vrtca z lokalnim okoljem

V pedagoškem pristopu RE poudarjajo, da družbeno okolje sodeluje pri izbirah, ki zadevajo delovanje vrtca – starši, otroci, strokovne delavke oz. delavci vrtca in širša skupnost so »/.../ srce filozofije pedagoškega pristopa RE« (Knight 2008: 31). V izvedbo projektov, ki jih izvajajo v vrtcu RE, tako vključujejo tudi lokalno okolje. Kot pojasnjuje C. Rinaldi (2006: 175), otrok prek različnih dejavnosti, ki potekajo v lokalnem okolju, razvija občutek pripadnosti vrtcu in lokalnemu okolju, v katerem se vrtec nahaja.⁶

Tudi Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji⁷ (1995: 49) je pri oblikovanju zasnove javnih vrtcev kot eno ključnih načel opredelila načelo sodelovanja vrtca z okoljem. V njej je zapisano, da vrtec pri načrtovanju svojega dela upošteva značilnosti okolja, svojo ponudbo pa dopolnjuje in bogati v sodelovanju z institucijami iz tega okolja (prav tam). Na tej osnovi je tudi v Kurikulumu za vrtce⁸ (1999) med načeli uresničevanja njegovih ciljev zapisano načelo sodelovanja vrtca z okoljem, ki vključuje »/.../ upoštevanje različnosti in

⁵ Kurikulum za vrtce (1999) je torej učno-ciljno in procesno-razvojni zasnovan.

⁶ Otroci npr. v okviru projekta trgovina obišejo supermarket v svoji lokalni skupnosti, delovna mesta staršev itn. (Edwards et al. 1998; Špoljar 1999; New 2000).

⁷ V nadaljevanju: Bela knjiga (1995).

⁸ V nadaljevanju: Kurikulum (1999).

možnosti uporabe naravnih in družbeno-kulturnih virov učenja v najbližjem okolju vrtca /.../« ter »/.../ upoštevanje naravnih in družbeno kulturnih specifičnosti okolij, iz katerih prihajajo otroci« (Kurikulum ... 1999: 15). Otroci morajo, da bi sodelovali z okoljem, vplivati nanj in ga aktivno spreminjati »/.../ postopoma spoznati bližnje družbeno okolje /.../ in hkrati dobiti vpogled v širšo družbo« (prav tam: 48). V dokumentih, ki zadevajo življenje in delo javnih vrtcev v Sloveniji, je torej opravljen razmislek o pomembnosti sodelovanja vrtca z lokalnim okoljem.

Sodelovanje vrtca s starši

Ko gre za vključevanje staršev v delo in življenje vrtca, se predšolski programi v svetu precej razlikujejo (Bahovec in Kodelja 1996: 66). Nekateri avtorji, ki analizirajo pedagoški pristop RE (New 1998a; New 1998b; Edwards et al. 1998) opozarjajo, da je tu sodelovanje staršev in osebja v vrtcu otrokom zgled za sodelovanje z odraslimi in vrstniki. Starši tudi »/.../ aktivno sodelujejo pri upravljanju vrtca /.../« (Spaggiari 1991: 112 v New, 1998a: 299), vključujejo pa jih tudi v izvajanje vzgojno-izobraževalnega procesa: otrokom pomagajo pri pripravi projektov, o njih se doma pogovarjajo z otroki in z njimi zbirajo informacije, ki so za projekte pomembne (Bennett 2001). V besedilu 'Sodelovanje z okoljem in problematika participacije v pedagoškem pristopu Reggio Emilia' (Hočevar et al. 2009) smo ugotavljali, da tudi vrtci v Sloveniji organizirajo različne oblike sodelovanja s starši in da starše vključujejo v različne dejavnosti, ki vzpostavljajo vez med vrtcem in starši ter med starši, vrtcem in lokalnim okoljem (pripravljajo npr. dneve odprtih vrat, povabijo starše in stare starše v vrtec, organizirajo izlete in še bi lahko naštevali).⁹ Poleg tega je vključenost staršev v življenje in delo vrtca opredeljena tudi z zakonodajo. Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2007) določa, da se »/.../ za organizirano uresničevanje interesa staršev /.../ v javnem vrtcu /.../ oblikuje svet staršev« (Zakona o organizaciji ... 2007, 66. člen).¹⁰ Starši so tako tudi formalno vključeni v procese odločanja v vrtcu.

⁹ V vrtcih v Sloveniji zasledimo tudi individualne oblike dela strokovnih delavcev s starši: individualni pogovori s strokovnimi delavci pred vstopom otroka v vrtec; prisotnost staršev v oddelku pri uvajanju otroka v vrtec; izmenjava kratkih informacij ob vsakodnevnih stikih s strokovnimi delavci; mesečne pogovorne ure za daljše in poglobljene razgovore o otroku; pisne informacije o tekočem delu in življenju vrtca (Sodelovanje s starši 2009).

¹⁰ Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2007; v nadaljevanju: ZOFVI) določa, da so sveti staršev sestavljeni tako, da ima v njih vsak oddelek po enega predstavnika, ki ga starši izvolijo na roditeljskem sestanku oddelka. Svet staršev predlaga nadstandardne programe, sodeluje pri nastajanju predloga programa razvoja vrtca in daje mnenje o letnem delovnem načrtu, soglasje k predlogu ravnatelja o

Že v Beli knjigi (1995) je zapisan cilj, da morajo vrtci »/.../ dvigniti kakovost dela s starši z ustrežnejšim in dostopnejšim obveščanjem, večjo raznovrstnostjo v ponudbi programov in z izboljšanjem neposrednega sodelovanja s starši« (Bela knjiga ... 1995: 56). Nedvoumno pa je v njej tudi zapisano, da je za odnos med vrtcem in starši zelo pomembna delitev odgovornosti in različnih pristojnosti. Tudi v Kurikulumu (1999) je opravljen razmislek o sodelovanju med vrtcem in starši, saj to »/.../ sodelovanje veliko prispeva k ustreznemu dopolnjevanju družinske in institucionalne vzgoje« (prav tam: 24). V Kurikulumu (1999: 10) je zapisana tudi zahteva po izboljšanju informiranja in sodelovanja s starši. Opredeljena pa je tudi pravica staršev, da v okvirih strokovne avtonomije vrtcev sodelujejo pri načrtovanju življenja in dela v vrtcu in v oddelku ter v dogovoru z vzgojiteljico tudi pri vzgojnem delu. Povedano drugače: »[v]pliv in sodelovanje staršev v javnih vrtcih je treba širiti in hkrati omejevati,« saj morajo imeti strokovne delavke vrtca, če hočemo dosledno uvajati pluralizem na vseh ravneh, »/.../ avtonomijo tako v razmerju do države in struktur oblasti kakor tudi do /.../ zdravorazumskih nazorov, ki jih imajo starši ali širše okolje« (Bahovec in Kodelja 1996: 67). Problematika sodelovanja vrtca s starši je torej v javnih vrtcih v Sloveniji konceptualno in tudi formalno domišljena in jasno artikulirana.

Prostor in oprema v vrtcu

V pedagoškem pristopu RE je bivalno okolje vrtca pojmovano kot 'tretji vzgojitelj'. Avtorji, ki ga predstavljajo, menijo, da bivalno okolje »/.../ pokaže, na kakšen način so v določeni kulturi strukturirani čas in vloge, ki naj bi jih

nadstandardnih storitvah, mnenje o kandidatih, ki izpolnjujejo pogoje za ravnatelja, razpravlja o poročilih ravnatelja o vzgojno-izobraževalni problematiki, obravnava pritožbe staršev v zvezi z vzgojno-izobraževalnim delom, voli predstavnike staršev v svet vrtca (ZOFVI 2007, 66. člen). Kot določa novela ZOFVI, svet javnega vrtca oziroma šole sestavljajo trije predstavniki ustanovitelja, pet predstavnikov delavcev in trije predstavniki staršev (ZOFVI-G, 2009, 1. člen). Svet vrtca je med drugim pristojen za program razvoja vrtca, letni delovni načrt in za poročilo o njegovi uresnitvi, odloča o uvedbi nadstandardnih in drugih programov, obravnava poročila o vzgojni oziroma izobraževalni problematiki. Odloča pa tudi o pritožbah v zvezi s pravicami, z obveznostmi in odgovornostmi delavcev iz delovnega razmerja, obravnava zadeve, ki mu jih predložijo vzgojiteljski zbor, šolska inšpekcija, reprezentativni sindikat zaposlenih, svet staršev itn. (ZOFVI 2007, 66. člen).

imeli posamezniki v tem okolju« (Greenman 1988: 5)¹¹; odraža kulturo tistega, ki v njem prebiva in ga ureja.¹²

Urejenost prostorov v vrtcu RE mora zagotavljati občutek 'domačnosti': pohištvo je nameščeno enako ali podobno kot doma, kar npr. pomeni, da višina pohištva ni nujno prilagojena višini otrok (saj tudi doma ni!); tako kot doma so tudi v vrtcu stene okrašene s slikami, z različnimi predmeti in orodji (ki so na dosegu otrok), imajo zofe, namizne svetilke, garderobe in rože razporejene tako, kot to po navadi razporedimo doma (Fyfe 1994).¹³ Ob tem pa so v vsakem vrtcu razstavljeni izdelki otrok, zapisi osebja o poteku dela otrok, izjave otrok in fotografije njihovega dela. Na ta način otroci sooblikujejo prostor in pomene tega prostora (Malaguzzi 1998). Pri (so)oblikovanju prostora v vrtcu sodelujejo tudi starši (Gandini 1998).¹⁴

Vprašanje ureditve prostora in opreme v javnih vrtcih v Sloveniji je v Beli knjigi obravnavano v poglavju o prostorih in opremi v vrtcih (1995: 57). Odnos med arhitekturo in življenjem Bela knjiga razume kot pomemben vzgojni element, zato opozarja, naj bo tudi stavba vrtca sporočilno bogata in naj ima lastno identiteto. Izhaja iz podmene, da je otrok v aktivnem odnosu do okolja, da nanj vpliva s svojo dejavnostjo, ga sooblikuje glede na svoje sposobnosti, interese, potrebe in počutje. V okolju vrtca mora zaznati pomen stalnosti in imeti možnost za spreminjanje prostora (prav tam). »Notranja urejenost vrtca in posamezne igralnice naj dajo otroku dovolj možnosti za gibanje, a otrokovo izbiro dejavnosti in prostora, različne socialne stike med otroki in odraslimi pa tudi za možnost otrokovega umika v zasebnost« (prav tam). Zato naj imajo

¹¹Tako so npr. ogledala v vrtcu namenjena temu, da se otroci prek opazovanja, kako so objekti postavljeni, učijo opazovati tudi oblike, detajle, podobnosti in razlike med objekti (Greenman 1988: 5).

¹²Predstavljeno pojmovanje oblikovanja bivalne estetike okolja v vrtcu je smiselno dopolniti. To, da okolje odraža kulturo tistega, ki v njej prebiva, pomeni tudi, da je pogled na to okolje družbeno posredovan. Določajo ga vsakokratna kulturno oz. družbeno pogojena podoba otroka, vrednote in vzgojno-izobraževalni cilji, ki jim sledimo. Zato so nekatere rešitve v nekem okolju lahko zaželene in estetsko prepričljive, v drugem pa ne. Povedano drugače: »/.../ percepcija tega, kaj je estetsko in kaj ne, je socialni konstrukt, ki se ga zavedno ali nezavedno naučimo« (Tarr 2001).

¹³Ena izmed ameriških avtoric, ki je obiskala vrtec RE v Italiji, je zapisala, da pedagoški pristop vrtecev RE stremi k razvijanju 'domačnosti'. Avtorica 'domačnost' vidi v tem, da starši sooblikujejo program vrtca in so člani formalnih struktur v okviru vrtca in lokalne skupnosti, ki skrbijo za delovanje vrtca. Organizacija okolja v vrtcu in sodelovanje vrtca s starši (vključno z vzgojiteljičinim poznavanjem otrokovih družinskih razmer) pa je po njenem mnenju 'ovito' v 'domačnost' med vsemi udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa. To 'domačnost' pa je videti tudi na ravni lokalne skupnosti, ki skrbi za delovanje vrtca (Langford-Thomas 1992).

¹⁴Postavitev rastlin in cvetja, izdelava pohištva, vzdrževanje in skrb za vse prostore je v večini primerov skupna skrb vzgojiteljev in staršev (prav tam).

otroci »/.../ v vrtcu na voljo različne igralne koticke, v katerih se igrajo posamezno ali v manjših skupinah. Vzgojna sredstva in materiali morajo biti urejeni, otrokom vidni in dostopni. Imeti morajo tudi primeren prostor za počitek« (prav tam).

Kurikulum za vrtce (1999: 10) prav na tej osnovi med svoje cilje vključuje tudi rekonceptualizacijo in reorganizacijo prostora ter opreme vrtca. Med načeli uresničevanja ciljev opozarja na fleksibilnost v prostorski in časovni organizaciji življenja in dela v vrtcu. Prostor je opredeljen kot pomemben element kurikuluma; zadeva zunanjo in notranjo ureditev prostorov pa tudi dostopnost do zunanjih površin ter število in raznolikost notranjih prostorov, saj vse skupaj v veliki meri sodoloča kakovost življenja otrok v vrtcu (prav tam: 23). Notranji in zunanji prostori vrtca morajo zagotavljati zdrav, varen in prijeten prostor, ki otrokom omogoča zasebnost in intimnost, ob tem pa fleksibilnost in stimulativnost. Ureditev igralnice je odvisna od starosti otrok in dejavnosti, ki poteka v njej, opremljena pa mora biti z izdelki otrok, v katerih sta prepoznavni njihova individualnost in ustvarjalnost (prav tam: 23).

Razmislek, ki zadeva prostor in opremo v javnih vrtcih v Sloveniji, je konceptualno dosleden in ne zaostaja za razmisleki o prostoru in opremi v vrtcih, ki delujejo po pedagoškem pristopu RE. Obstajajo pa razlike v izvedbenih, tj. arhitekturnih rešitvah in opremi v primerjavi z vrtci RE. J. Barši (1999) je že pred desetimi leti opozarjala, da v Sloveniji v zvezi s tlorisnimi zasnovami vrtecev zasledimo dva koncepta: vrtec kot podaljšek doma in vrtec kot varstvena¹⁵ ustanova. V prvem tipu vrtca tlorisi vrtca spominjajo na zasnovo družinskega stanovanja. V njih lahko opazimo 'prelivanje' prostorov, kar omogoča tudi 'prelivanje' dejavnosti, v katere se otroci vključujejo. V drugem tipu tlorisa vrtca pa so prostori strogo ločeni, kar usmerja tudi dejavnost v vrtcu. Zaradi načina načrtovanja zgradb vrtecev v preteklosti je takšnih vrtecev v Sloveniji kar nekaj (prav tam: 194). Sodobni pogledi v arhitekturi pa vzpodbujajo premike na področju arhitekturnega oblikovanja vrtecev, kar pomeni, da postajajo vrtci vse manj uniformni.¹⁶ J. Barši je v tej zvezi zapisala, da si je smiselno prizadevati, da bi prostor v vrtcu čim manj omejeval oziroma

¹⁵ V Sloveniji so bili pred prenovno sistema vzgoje in izobraževanja v 90. letih prejšnjega stoletja otroci do dveh let starosti vključeni v jaslične oddelke, do 7. leta starosti pa v predšolske oddelke, ki so bili navadno starostno homogeni, saj je tedaj veljavni zakon omogočal heterogene oddelke med 3. in 6. letom le kot izjemo. Čeprav jaslični oddelki niso imeli samo varstvene vloge, ampak tudi vzgojno-izobraževalno, pa se je delitev na 'jasli' in 'vrtec' kazala tudi v razporeditvi prostorov v vrtcu.

¹⁶ Nastaja priročnik za poučevanje predšolskih in šoloobveznih otrok o arhitekturi, ki bo strokovnim delavcem in staršem pomagal pri izvedbi različnih kreativnih arhitekturnih delavnic za otroke. Priročnik pripravlja skupina Arhitektura in otroci (Struna Bregar 2009: 5). Več o tem glejte na spletni strani: <http://www.arhitekturainotroci.si/>.

čim več omogočal (prav tam: 108). Imeti mora čim manj fiksnih elementov, »/.../ da so v urejanje, organizacijo in opremljanje prostora vključeni tudi otroci« (prav tam). Opozorila je, da mora biti prostor vrtca v vseh svojih elementih čim bolj dostopen otrokom, ki ga uporabljajo (prav tam: 116).

Ob tem velja opozoriti na eno pomembnih razsežnosti odnosa do prostora, ki ga v virih, ki opisujejo pedagoški pristopu RE, ne tematizirajo. Gre za razmislek o zagotavljanju otrokove pravice do zasebnosti in intimne.¹⁷ Pri oblikovanju prostora v vrtcu RE je v ospredju »/.../ razumevanje družbene narave posameznika /.../« (Spaggiari 1998: 107). Človek je razumljen kot posameznik v odnosu z drugimi posamezniki; od njih ni nikoli ločen ali oddaljen, saj » /.../ biti sam in v osami ni naravno stanje človeka« (prav tam). V vrtcih RE si zato prizadevajo oblikovati prostor predvsem kot mesto srečevanj in druženja. V opisanem vidimo pomemben razlog za to, da avtorji v virih, ki obravnavajo pristop RE, vprašanja zasebnosti otrok ne tematizirajo.

Dokumentiranje dejavnosti otrok

Dokumentiranje dejavnosti otrok je v pedagoškem pristopu RE razumljeno predvsem kot sistematično spremljanje otrokovega delovanja in njegovega razvoja v vrtcu. Dokumentiranje je tu v funkciji »/.../ proučevanja in ocenjevanja razvoja posameznika pa tudi razvoja skupine /.../« (Forman in Fyfe v Edwards et al. 1998: 252). Tako spremljanje omogoča strokovnim delavkam »/.../ interpretirati, kaj se dogaja z otrokom (in skupino – op. avt.) in oblikovati napovedi in projekcije za nadaljnje delo z njimi (angl. how to go forward)« (Edwards 1998: 185). Dokumentiranje je torej orodje, ki »/.../ vizualizira procese učenja otrok, njihovo iskanje pomenov in njihove poti konstruiranja znanja /.../, je pa tudi metoda za njihovo ocenjevanje in evalvacijo /.../« (Dahlberg in Moss 2006: 16).

V vrtcih RE sta ob otrocih v skupini prisotni dve vzgojiteljici, od katerih ena ves čas dokumentira dejavnost otrok (Rinaldi 1998: 120). To pomeni, da s kamero snema, fotografira, piše zapiske itn. in na ta način zbira gradivo za spremljanje

¹⁷ Iskanje besed: umik (angl. withdrawal, retreat in fallback), zasebnost (angl. privacy) in intimnost (angl. intimacy) v dveh najpomembnejših delih, ki obravnavata pedagoški pristop RE, in sicer 'The Hundred Languages of Children' (Edwards et al. 1998), 'In Dialogue with Reggio Emilia' (Rinaldi 2006), nismo zasledili. Prav tako teh pojmov ni najti v virih, ki opisujejo konkretne izkušnje posameznikov, ki so obiskali vrtce RE, npr. vir 'Experiencing Reggio Emilia: Implications for pre-school provision' Abbot in Nutbrown, 2001). V navedenih virih omenjenih besed in tematizacije njihovih pomenov nismo zasledili.

otroka.¹⁸ Dokumentiranje je za otroka 'viden' spomin, za vzgojiteljico je orodje za raziskovanje in izboljševanje prakse, staršem in širši javnosti pa ponuja informacije o tem, kar se dogaja v vrtcu (Edwards et al. 1998: 15). Dokumentiranje otrokovega dela je v pedagoškem pristopu RE razumljeno tudi kot spodbuda otroku za delo v vrtcu (New 1998b: 268). Avtorji G. Dahlberg, Moss in Pence (2005) menijo, da dokumentiranje otrokove dejavnosti v vrtcu RE vzgojiteljem omogoča prepoznati vzorce, ki prevladujejo v vsakdanjem življenju vrtca ter prepoznavanje tistih dejavnosti in načinov dela, ki spodbujajo uresničevanje načel vrtca RE. V tem smislu gre torej za kritično vrednotenje (evalvacijo) otrokovega dela. Dokumentiranje otrokovega dela strokovnim delavcem ni namenjeno vpogledu v »/.../ otrokov psihični razvoj v odnosu na že obstoječe kategorije, ki jih je razvila razvojna psihologija /.../«, temveč jim omogoča »/.../ prevzemanje odgovornosti za vzpostavljanje pomenov in sprejemanje odločitev o tem, kaj se v vzgojnem procesu dogaja z otrokom« (Dahlberg et al. 2007: 146). V tem smislu dokumentiranje ne omogoča refleksije le vzgojiteljem, »/.../ temveč tudi /.../ pedagogom, staršem in politikom« (prav tam: 148).

V javnih vrtcih v Sloveniji poteka vrednotenje (evalvacija) oz. spremljanje življenja in dela vrtca ob spremljanju individualnega napredka otroka. Evalvacija pa vključuje tudi kritično analizo postopkov in doseženih rezultatov dela strokovnih delavk (Bela knjiga ... 1995: 51). Zakon o vrtcih (1996) in Kurikulum za vrtce (1999) kot dva ključna dokumenta na področju predšolske vzgoje terjata razvoj sodobnih konceptov ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti, »/.../ znotraj katerih raziskovalci in strokovne delavke v vrtcih razvijajo pristope za zunanjo evalvacijo, samoevalvacijo in povezovanje ter dopolnjevanje obeh« (Marjanovič Umek et al. 2002: 7). Tako smo v Sloveniji že razvili orodja, s pomočjo katerih vrtci izvajajo samoevalvacijo vzgojnega procesa (več o tem glejte Marjanovič Umek et al. 2002, Marjanovič Umek et al. 2005). Spremljanje otrokovega individualnega napredka ter življenja in dela v javnem vrtcu pa mora upoštevati in spoštovati tudi zasebnost in intimnost otrok. Temeljni dokument, ki določa pravice, obveznosti, načela in ukrepe, s katerimi se preprečujejo neustavni, nezakoniti in neupravičeni posegi v zasebnost in dostojanstvo posameznika oziroma posameznice pri zbiranju, obdelavi in pri varovanju osebnih podatkov, je Zakon o varovanju osebnih podatkov (2007). Poleg tega je Ministrstvo za šolstvo in šport skladno z 51. členom Zakona o vrtcih (2005) izdalo Pravilnik o zbiranju in varovanju osebnih podatkov na področju predšolske vzgoje (2004, v nadaljevanju: Pravilnik), ki določa

¹⁸ Menimo, da je dokumentiranje otrok lahko problematično prav z vidika vstopanja v zasebnost otrok. V nadaljevanju besedila opozarjamo prav na dejstvo, da je v vrtcih v Sloveniji varovano poseganje v otrokovo zasebnost tudi na tej ravni.

podrobnejša navodila o načinu zbiranja osebnih podatkov z namenom, da se preprečijo nezakoniti in neupravičeni posegi v zasebnost posameznika, na katerega se osebni podatki nanašajo (Pravilnik ... 2004, 1. člen). V 16. členu Pravilnika je določeno, da mora »[z]a osebne podatke, za katere se starši otrok strinjajo, da so javno dostopni, ker po naravi, vsebini ali namenu ne posegajo v zasebnost posameznika (npr. razstave izdelkov otrok, skupinski posnetki otrok na fotografijah, videoposnetki, zvočni ali filmski posnetki javnih nastopov otrok na prireditvah itn.), vrtec pridobiti pisno soglasje staršev za celotno šolsko leto. Iz soglasja mora biti razvidno, za kakšne fotografije, snemanja in intervjuje gre, na kakšen način oziroma za kakšne namene se bodo ti uporabljali in koliko časa se bodo shranjevali« (prav tam, 16. člen).

Analiza projektnega dela v javnih vrtcih v Sloveniji je pokazala, da je pri nas dokumentiranje otrokovega dela v vrtcu ena izmed mogočih oblik spremljanja (in evalvacije) otrokovega napredka. Pri tem v primerjavi z vrtci RE v javnih vrtcih v Sloveniji svoje delo dokumentirajo otroci sami (snemajo, fotografirajo itn.). Dokumentiranje je namenjeno predvsem 'shranjevanju' informacij. Do njih imajo dostop tudi starši in ob javni predstavitvi – če starši s tem soglašajo – tudi drugi ljudje (več o tem glejte Turnšek et al. 2009: 228).

V vrtcih je uveljavljeno tudi oblikovanje otrokove osebne mape (portfolia) kot orodja, ki skladno z načelom kritičnega vrednotenja (evalvacije) vrtca, zapisanega v Kurikulu (1999: 16), vključuje tudi spremljanje individualnega napredka posameznega otroka (prav tam).

Otrokova osebna mapa je sestavljena iz zbirke dokumentov (slik, zapisov, fotografij itn.) in služi otroku, vzgojitelju pa tudi staršem za vpogled v otrokov individualni napredek v dejavnostih in doseganju ciljev kurikuluma. Osebna mapa je njegova last: z vzgojiteljico otrok zbira svoje izdelke, fotografije, video- in avdioposnetke itn. Ti so opremljeni s komentarjem (otroka, njegovih vrstnikov, vzgojitelja, staršev), z anekdotskim zapisom, lahko pa tudi z otrokovimi zapisi ali z zapisi pogovorov z otrokom (Stritar in Sentočnik 2007). V primerjavi z dokumentiranjem dejavnosti otrok v pedagoškem pristopu RE je v Sloveniji osebna mapa otroka v vrtcu razumljena kot primeren pristop (način) za ocenjevanje otrokovega individualnega napredka pri dejavnostih in doseganju ciljev kurikuluma, ne pa tudi otrokovega razvoja (kar bi terjalo drugačne strokovne in metodološke pristope ter usposobljenost vzgojiteljic).¹⁹

¹⁹ Spremljanje otrokovega razvoja namreč zahteva ocenjevanje le-tega z ustreznimi razvojnimi preizkusi, s standardiziranimi testi in standardiziranimi vprašalniki (zadnje navadno za predšolske otroke izpolnjujejo starši, vzgojiteljice). Interpretacija zbranih podatkov in rezultatov pa zahteva strokovno znanje s področja razvojne psihologije, kar je domena psihološke stroke in ne vzgojiteljic, ki so izobražene za pedagoško delo z otroki. Zato pedagoška dokumentacija oz. osebna mapa omogočata spremljanje učinkov

Ob tem pa je treba dodati, da ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v javnih vrtcih v Sloveniji ni vezano le na dokumentiranje, analiziranje in na arhiviranje otrokovega dela. Objektivne informacije o kakovosti vrtca in delu ter vključenosti otrok v naših vrtcih omogočajo posebej pripravljene pripomočki, ki so tudi ustrezno metodološko izdelani ter s pomočjo katerih strokovne delavke v vrtcih in raziskovalci izvajajo samoevalvacijo in zunanjo evalvacijo. Tovrstnih pripomočkov v vrtcih RE, kot izhaja iz relevantnih virov, ne uporabljajo in jih tudi zavračajo (Dahlberg et al. 2007). Dokumentiranje in evalviranje dela v vrtcih RE je tako razumljeno kot »/.../ proces vzpostavljanja vidnosti pedagoškega (ali drugega) dela, ki je podvrženo interpretacijam, dialogu, konfrontaciji (argumentaciji) in razumevanju. Pooseblja subjektivni pogled kot vrednoto, saj ne obstaja objektivni pogled, ki bi omogočal, da bi bilo opazovanje nevtralno« (Dahlberg in Moss 2006. 16). Ob tem pa pristop RE opozarja na potrebo po rigoroznem vztrajanju na subjektivnosti: »Subjektivni pogled kot vrednota pomeni /.../, da mora subjekt prevzeti odgovornost za svoj pogled in se ne more skriti za predpostavljeno znanstveno objektivnostjo ali za kriterije, ki jih ponujajo strokovnjaki« (Dahlberg in Moss 2006: 16). Ob tem pa tudi G. Dahlberg, Moss in Pence (2007) opozarjajo, da so lahko subjektivne ocene in pomeni »/.../ selektivni in parcialni /.../« (prav tam: 147). Pedagoški pristop RE torej premišljeno stavi le na subjektivni pogled opazovalca, ki dokumentira, ocenjuje in interpretira dokumentirano. Na tem mestu moramo opozoriti, da je opazovanje v pedagogiki (in drugih vedah) eden izmed pristopov za zbiranje podatkov o nekem pojavu (Sagadin 1998). Pri opazovanju v pedagoški praksi ustrezno usposobljeni opazovalci beležijo otrokovo vedenje in ravnanje (npr. socialne interakcije med otroki, pogovore in druge načine otrokovega izražanja ...). Opazovanje, pri katerem opazovalec ocenjuje pojave in osebe (njihovo delo, vedenje ...) ima glede pripomočkov za opazovanje posebnosti, značilne za ocenjevalne pripomočke in postopke (prav tam). Ko gre za opazovanje, ki temelji na predpostavki, da mora opazovanje temeljiti na subjektivnem pogledu kot vrednoti, gre za (oblikovanje) mnenja o otroku in njegovem vedenju, ta pa so izrazito subjektivno obarvana. Navedeno pa odpira prostor selektivnim in parcialnim razmislekom. Zato izkušeni dokumentiranja dejavnosti in evalviranja vzgojno-izobraževalnega dela iz vrtcev RE ne kaže nekritično ali celo v nasprotju z vzpostavljenimi formalnimi okviri prenašati v slovenske javne vrtce. Sodbe oz. mnenja strokovnih delavcev morajo biti oprta tudi na objektivno zbrane podatke, kar omogočajo ustrezno zasnovani pripomočki. Menimo, da le kombinacija obojega lahko deluje kot varovalo pred

dejavnosti, ki se izvajajo v vrtcu in ki jih otrok tako ali drugače izkazuje (npr. nariše, naredi, pove ...). Vzgojiteljici torej omogoča spremljanje individualnega napredka otroka na ravni konkretnih dosežkov, izkazanih dejavnosti, ne pa ocenjevanja njegovega razvoja, npr. njegovega mišljenja, govora ...

slabostmi enega ali drugega pristopa k spremljanju in vrednotenju dejavnosti v vrtcih.

Empirični del

V nadaljevanju besedila bomo predstavili ocene vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice, zaposlenih v javnih vrtcih v Sloveniji, o obravnavani problematiki (Vprašalnik za vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljic, 2009). Predstavili bomo tudi ocene, ki jih o vključenosti njihovega otroka v vrtec dajejo starši (Vprašalnik za starše 2009). Vprašalnika sta bila pripravljena v okviru projekta 'Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel koncepta Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje 2008–2013', ki poteka na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani.²⁰ Namen obeh vprašalnikov je bil zbrati podatke in ugotoviti, kako se nekatere razsežnosti zasnove javnih vrtcev v Sloveniji, o katerih govori tudi pedagoški pristopa RE, udeležujejo v praksi.

Raziskava je bila opravljena na priložnostnem vzorcu vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice ter staršev v vrtcih, ki so vključeni v projekt 'Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel koncepta Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje 2008–2013'. V raziskavi je na vprašalnik za vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice (2009) odgovorilo 331 oseb, in sicer 252 oseb, ki opravljajo delo vzgojiteljice, in 79 oseb, ki opravljajo delo pomočnice vzgojiteljice. 319 (96,4 %) anketiranih je ženskega spola, 12 (3,6 %) pa moškega spola. Skoraj polovica anketiranih (47,1 %) ima končano visoko šolo, dobra tretjina (37,8 %) jih ima srednješolsko izobrazbo, dobra desetina (12,1 %) pa višjo šolo; 10 anketiranih (3,0 %) ni podalo podatka o doseženi stopnji izobrazbe. Tretjina anketiranih (34,1 %) je zaposlena v vrtcu, ki se nahaja v vaškem okolju, dobra petina (22,9 %) v vrtcu, ki je v primestnem okolju, slaba polovica (43,0 %) anketirancev pa je zaposlena v vrtcu, ki se nahaja v mestnem okolju. Na vprašalnik za starše (2009) je odgovarjalo 1.587 staršev, med njimi je bilo 12,0 % oseb moškega spola. Med anketiranci je bilo 2,2 % staršev z (ne)dokončano osnovno šolo, 46,6 % staršev s srednjo šolo, 10,5 % z višjo in 37,5 % z visoko šolo oz. univerzitetno izobrazbo; starši, ki imajo več kot univerzitetno izobrazbo, so predstavljali 3,2 % vzorca.

V raziskavi je bila uporabljena deskriptivna metoda pedagoškega raziskovanja. Podatki so obdelani na ravni deskriptivne statistike (frekvence, odstotki) in prikazani v tabelah.

²⁰ Projekt vodi dr. Tatjana Devjak.

Ob tem opozarjamo, da podobnih ali primerljivih empiričnih podatkov, ki jih bomo predstavili v nadaljevanju o vrtcih, ki delujejo skladno s pedagoškim pristopom RE, nimamo. Verjetno tudi zato, ker naj bi ta ne pristajal na jezik evalvacije, ki poudarja pomen univerzalnosti, objektivnosti in gotovosti (Dahlberg et al. 2002: vii). Ta jezik, menijo v pedagoškem pristopu RE, je razumljen kot jezik kakovosti, pri katerem so kriteriji te kakovosti pogosto izraženi kot številke, ki povedo samo to, do katere mere se neka praksa prilega določenim normam (prav tam).²¹

Vrtec in lokalno okolje

Načelo sodelovanja z okoljem je pomembno načelo Kurikula za vrtce (1999). Vprašalnik je preverjal stališča vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice o tem, koliko za njihov vrtec veljata trditvi, da je vrtec povezan s krajem, v katerem deluje, in da vrtec soustvarja kulturo lokalnega okolja.

Tabela 1: *Ocene anketiranih vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice: Vrtec je povezan s krajem, v katerem deluje.*

	f	f %
v celoti drži	166	50,5
v glavnem drži	144	43,8
v glavnem ne drži	8	2,4
ne morem oceniti	11	3,3
Skupaj	329	100,0

Skoraj vse anketirane strokovne delavke (94,3 %) ocenjujejo, da trditev, da je vrtec povezan s krajem, v katerem deluje, drži. Da trditev v glavnem ne drži, je ocenilo le 2,4 % anketiranih vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice, 3,3 % pa jih je navedlo, da trditve ne morejo oceniti.

Z vprašalnikom ni bilo posebej preverjano, kako oz. na kak način se vrtec povezuje z lokalnim okoljem oz. s krajem, v katerem deluje. Tudi ni bilo raziskano, kako strokovne delavke razumejo oz. kaj jim pomeni povezanost vrtca z okoljem. Odgovori predstavljajo le splošno mnenje v raziskavo vključenih vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice; v tem smislu nakazujejo, da so po mnenju anketirank javni vrtci, ki so bili vključeni v raziskavo, povezani s krajem, v katerem delujejo.

²¹Ta interpretacija jezika kakovosti je nekoliko poenostavljena in terja soočenje argumentov v kakem izmed naslednjih besedil. V tem članku se jih tudi zaradi pomanjkanja prostora ne bomo lotevali.

Tudi v raziskavo vključeni starši so ocenjevali strinjanje s trditvijo, da je vrtec povezan s krajem, v katerem deluje (glejte Tabelo 2). Vendar se izbira odgovorov na postavljeno trditev oz. vrednosti spremenljivke v vprašalniku za starše razlikujejo od tistih, ki so bili na voljo v vprašalniku za strokovne delavke. Anketirane vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice so tako ocenjevale, koliko drži trditev (od v celoti drži do sploh ne drži), anketirani starši pa so ocenjevali svoje strinjanje s trditvijo na lestvici od popolnega strinjanja do popolnega nestrinjanja. Poleg tega je bila ocenjevalna lestvica v vprašalniku za vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice štiristopenjska, v vprašalniku za starše pa petstopenjska. Tako je mogoče zapisati, da 90,5 % anketiranih staršev ocenjuje, da se strinja oz. popolnoma strinja s trditvijo, da je njihov vrtec povezan s krajem, v katerem deluje, in da 94,3 % anketiranih vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice ocenjuje, da trditev, da je vrtec povezan s krajem, v katerem deluje, v celoti ali v glavnem drži.

Tabela 2: *Ocene anketiranih staršev: Vrtec je povezan s krajem, v katerem deluje.*

	f	f %
nikakor se ne strinjam	2	0,1
se ne strinjam	29	1,8
delno se strinjam	111	7,0
se strinjam	777	49,0
popolnoma se strinjam	658	41,5
Skupaj	1580	100,0

Anketirane vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice so ocenjevale tudi trditev, da njihov vrtec soustvarja kulturo lokalnega okolja.

Tabela 3: *Ocene anketiranih vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice: Vrtec soustvarja kulturo lokalnega okolja.*

	f	f %
v celoti drži	110	34,0
v glavnem drži	164	50,6
ne morem oceniti	39	12,0
v glavnem ne drži	10	3,1
sploh ne drži	1	0,3
Skupaj	324	100,0

Večina (84,6 %) anketiranih strokovnih delavk ocenjuje, da trditev, da vrtec soustvarja kulturo lokalnega okolja, drži. Največ (50,6 %) jih ocenjuje, da

trditev, da vrtec soustvarja kulturo lokalnega okolja, v glavnem drži. Da trditev v celoti drži, ocenjuje 34,0 % anketiranih vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice, medtem ko jih 12,0 % ostaja neopredeljenih. 3,1 % anketiranih vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljic ocenjuje, da navedena trditev v glavnem ne drži, ena anketirana vzgojiteljica oz. pomočnica vzgojiteljice (0,3 %) pa je odgovorila, da sploh ne drži, da njihov vrtec soustvarja kulturo lokalnega okolja.

Pri tej trditvi večji delež anketiranih vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice (12,0 %) ni mogel oceniti, ali drži trditev, da vrtec soustvarja kulturo lokalnega okolja, kot znaša ta delež pri trditvi, da je vrtec povezan s krajem, v katerem deluje (3,4 %). Delež anketiranih vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice, ki pri obeh trditvah ocenjujejo, da v glavnem ne držita, je podoben (2,4 za prvo in 3,1 za drugo trditev).

Pomen obeh trditvev: 'Vrtec je povezan s krajem, v katerem deluje.' in 'Vrtec soustvarja kulturo lokalnega okolja.', je zelo splošen. Povzeti sta po virih (Edwards et al. 1998), ki obravnavajo pedagoški pristop RE. V slovenskih dokumentih uporabljamo besedno zvezo 'sodelovanje vrtca z okoljem'. Na podlagi odgovorov anketiranih vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice lahko zapišemo, da v primeru, ko 'povezanost vrtca s krajem, v katerem deluje' in 'soustvarjanje kulture lokalnega okolja' interpretiramo v kontekstu načel, ki so opredeljena v Beli knjigi (1995) in Kurikulumu za vrtce (1999), anketirane vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice menijo, da v raziskavo vključeni vrtci na izvedbeni ravni sodelujejo z lokalnim okoljem. Nimamo pa podatkov o tem, kako to sodelovanje poteka.

Sodelovanje vrtca s starši

Kot smo argumentirali v prvem delu besedila, morajo strokovne delavke vrtca sodelovati s starši in jih seznanjati z informacijami, ki zadevajo njihove otroke. Prav tako pa velja nasprotno, namreč, da so starši dolžni seznanjati vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice z informacijami, ki so pomembne za življenje njihovega otroka v vrtcu (npr. poseben prehranjevalni režim otroka, specifične potrebe glede spanja itn.). V tem sklopu so vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice ocenjevale, koliko jih starši seznanjajo z informacijami, ki so pomembne za življenje njihovega otroka v vrtcu.

Tabela 4: *Ocene anketiranih vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice: Starši nas seznanjajo z informacijami, ki so pomembne za življenje njihovega otroka v vrtcu.*

	f	f %
v celoti drži	97	29,6
v glavnem drži	225	68,6
ne morem oceniti	4	1,2
v glavnem ne drži	2	0,6
Skupaj	328	100,0

Skoraj vse (98,2 %) anketirane strokovne delavke ocenjujejo, da trditev, da jih starši seznanjajo z informacijami, ki so pomembne za življenje njihovega otroka v vrtcu, v celoti (29,6 %) ali v glavnem (68,6 %) drži. Štiri anketirane vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice (1,2 %) se glede trditve niso želele opredeliti, dve (0,6 %) pa menita, da trditev v glavnem ne drži.

In kaj menijo o trditvi, da seznanjajo vrtec z informacijami, ki so pomembne za življenje njihovega otroka v vrtcu, v raziskavo vključeni starši? Tudi na tem mestu opozarjamo, da so se vrednosti spremenljivke (tj. odgovori, med katerimi so lahko izbirali anketiranci) v vprašalniku za vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice razlikovali od tistih v vprašalniku za starše. V raziskavo vključene vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice so namreč tudi tu izražale oceno, koliko trditev drži (od v celoti drži do sploh ne drži), anketirani starši pa so ocenjevali, kako oni seznanjajo vrtec s trditvijo na lestvici (zelo slabo, slabo, srednje dobro, dobro). Ob tem so starši ocenjevali trditev, kako sami seznanjajo vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice z informacijami, ki so pomembne za življenje in delo otroka, kar je drugače, kot če bi ocenjevali trditev, ki bi bila primerljivejša s tisto, ki so jo ocenjevale strokovne delavke in bi se npr. glasila: 'Starši seznanjamo vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice z informacijami, ki so pomembne za življenje otrok v vrtcu.'

Tabela 5: *Ocene anketiranih staršev: Vrtec seznanjam z informacijami, ki so pomembne za življenje mojega otroka v vrtcu.*

	f	f %
zelo slabo	4	0,3
slabo	9	0,6
srednje dobro	73	4,6
dobro	490	31,1
odlično	1001	63,5
Skupaj	1577	100,0

Kot kažejo podatki, skoraj dve tretjini anketiranih staršev (63,5 %) ocenjujeta, da vrtec (torej vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice) odlično seznanjata z informacijami, ki so pomembne za življenje njihovega otroka v vrtcu, skoraj tretjina anketiranih staršev (31,1 %) pa ocenjuje, da to počne dobro. Približno 5 % anketiranih staršev ocenjuje, da srednje dobro seznanja zaposlene v vrtcu z informacijami, ki so pomembne za življenje njihovega otroka v vrtcu; deleža anketiranih staršev, ki ocenjujeta, da to počneta slabo (9 staršev oz. 0,6 %) in zelo slabo (4 starši), pa sta zanemarljiva.

Čeprav so bila mnenja v raziskavo vključenih vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice in staršev pridobljena na osnovi različno postavljenih trditev in možnosti izbire odgovorov, so pri v raziskavo vključenih strokovnih delavkah vrtcev in starših mnenja precej podobna: 98,2 % vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice ter 94 % staršev meni, da seznanjajo starše oz. vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice s podatki, pomembnimi za delo in življenje otrok v vrtcu, z najvišjima stopnjama strinjanja oz. najvišjima ocenama. Opozoriti pa je treba, da večina staršev (63,5 %) meni, da njihovo informiranje strokovnih delavk vrtca lahko ocenijo z najvišjo oceno, medtem ko večina strokovnih delavk (68,6 %) meni, da trditev, da jih starši seznanjajo s podatki, pomembnimi za delo in življenje otrok v vrtcu, v glavnem (ne pa v celoti) drži. Glede na to, da se pri trditvi v obeh vprašalnikih vrednosti spremenljivk razlikujejo, te razlike v mnenjih ni mogoče korektno interpretirati. Lahko le ugibamo, ali se mogoče vzrok za razliko skriva tudi v tem, da posamezniki ocenjujemo lastno delo ali izpolnjevanje naših obveznosti mogoče manj strogo, kot ocenjujemo delo ali obveznosti drugih ljudi.

In kako v raziskavo vključene vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice ocenjujejo, koliko drži trditev, da starše seznanjajo z informacijami, povezanimi z življenjem njihovega otroka v vrtcu?

Tabela 6: *Ocene anketiranih vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice: Starše seznanjamo z informacijami, povezanimi z življenjem njihovega otroka v vrtcu.*

	f	f %
v celoti drži	287	86,7
v glavnem drži	42	12,7
v glavnem ne drži	0	0,0
ne morem oceniti	2	0,6
Skupaj	331	100,0

Skoraj vse (99,4 %) anketirane vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice ocenjujejo, da trditev, da starše seznanjajo z informacijami, povezanimi z

življenjem njihovega otroka v vrtcu, drži. Večina (86,7 %) anketiranih vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice ocenjuje, da trditev, da starše seznanjajo z informacijami, povezanimi z življenjem njihovega otroka v vrtcu, v celoti drži, medtem ko 12,7 % anketiranih vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice ocenjuje, da ta trditev v glavnem drži. Dve anketirani vzgojiteljici oz. pomočnici vzgojiteljice (0,6 %) se glede trditve nista želeli opredeliti. Nobena anketirana vzgojiteljica in pomočnica vzgojiteljice ni odgovorila, da trditev ne drži oz. da sploh ne drži.

Po drugi strani so v raziskavo vključeni starši ocenjevali, kako so sami seznanjeni z informacijami, ki so pomembne za življenje njihovega otroka v vrtcu.

Tabela 7: *Ocene anketiranih staršev: Z informacijami, ki so pomembne za življenje mojega otroka v vrtcu, sem seznanjen.*

	f	f %
zelo slabo	4	0,3
slabo	11	0,7
odlično	888	56,3
Skupaj	1578	100,0

Večina anketiranih staršev (90,5 %) ocenjuje, da so dobro (34,2 %) in odlično (56,3 %) seznanjeni z informacijami, ki so pomembne za življenje njihovega otroka v vrtcu. Samo 1 % anketiranih staršev ocenjuje, da so zelo slabo (0,3 %) oz. slabo (0,7 %) seznanjeni s temi informacijami. Da so srednje dobro seznanjeni z informacijami, ki so pomembne za življenje njihovega otroka v vrtcu, ocenjuje 8,6 % anketiranih staršev. To pomeni, da po mnenju anketiranih staršev, vsaj v nekaterih v raziskavo vključenih vrtcih, še ne uresničujejo dovolj kakovostno pravice staršev do dobre seznanjenosti z vsemi informacijami, ki so pomembne za življenje njihovega otroka v vrtcu. Kakovostna informiranost staršev in strokovnih delavk vrtca pa je osnova za to, da institucionalna vzgoja v vrtcu lahko ustrezno dopolnjuje družinsko vzgojo in da starši strokovne delavke podpirajo pri njihovem delu.

In kakšni načini sodelovanja s starši veljajo za posamezen vrtec? V raziskavo vključene vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice so lahko izbirale med naslednjimi trditvami: starše seznanjamo z dogajanjem v vrtcu na roditeljskih sestankih; starše seznanjamo z dogajanjem v vrtcu, ko pripeljejo ali odpeljejo otroka; starše vključujemo v načrtovanje dela v oddelku, v katerem je njihov otrok; starše vključujemo v pripravo letnega načrta dela vrtca; starše občasno vključujemo v izvajanje programa vrtca; starše vključujemo v procese ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v vrtcu in vrtec je prostor za druženje

staršev, katerih otroci so vključeni v vrtec. Če posamezni način sodelovanja velja za njihov vrtec, so obkrožile odgovor da, v nasprotnem primeru pa odgovor ne.

Tabela 8: *Odgovori anketiranih vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice: Kakšen način sodelovanja s starši velja za vaš vrtec?*

S starši sodelujemo tako, da:	NE		DA		Rang
	f	f %	f	f %	
starše seznanjamo z dogajanjem v vrtcu na roditeljskih sestankih.	6	1,8	325	98,2	1
starše seznanjamo z dogajanjem v vrtcu, ko pripeljejo ali odpeljejo otroka.	21	6,3	310	93,7	2
starše vključujemo v načrtovanje dela v oddelku, v katerem je njihov otrok.	126	38,1	205	61,9	6
starše vključujemo v pripravo letnega načrta dela vrtca.	129	39,0	202	61,0	7
starše občasno vključujemo v izvajanje programa vrtca.	25	7,6	306	92,4	3
starše vključujemo v procese ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v vrtcu.	73	22,1	258	77,9	4
je vrtec prostor za druženje staršev, katerih otroci so vključeni v vrtec.	93	28,1	238	71,9	5

Iz tabele je razvidno, da je prevladujoč način sodelovanja s starši seznanjanje z dogajanjem v vrtcu na roditeljskih sestankih, saj je ta odgovor izbralo 98,2 % vseh anketiranih vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice.

Naslednja prevladujoča načina sodelovanja vrtca z anketiranimi starši sta seznanjanje staršev z dogajanjem v vrtcu ob prihodu otrok v vrtec in odhodu domov (ta odgovor je izbralo 93,7 % vseh anketiranih vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice) in občasno vključevanje staršev v izvajanje programa vrtca (ta odgovor je zastopan z 92,4-odstotnim deležem).

Dobre tri četrtine anketiranih vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice (77,9 %) je odgovorilo, da sodelujejo s starši tako, da jih vključujejo v procese ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v vrtcu, slabe tri četrtine (71,9 %) pa, da je vrtec prostor za druženje staršev, katerih otroci so vključeni v vrtec.

Zadnji mesti zasedata naslednja načina sodelovanja s starši: vključevanje staršev v načrtovanje dela v oddelku, v katerem je njihov otrok (ta odgovor je izbralo 61,9 % vseh anketiranih vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice) ter vključevanje

staršev v pripravo letnega načrta dela vrtca, ki je pri anketiranih vzgojiteljicah in pomočnicah vzgojiteljice zastopano z 61,0-odstotnim deležem. Te deleže bomo komentirali v nadaljevanju besedila.

V Tabeli 9 predstavljamo odgovore anketiranih staršev na vprašanje, kakšen način sodelovanja s starši velja za vaš vrtec. Anketirani starši so lahko pri vsakem izmed navedenih načinov sodelovanja obkrožili vrednost da ali ne.

Tabeli 9: *Odgovori anketiranih staršev o načinih njihovega sodelovanja z vrtcem.*

Z vrtcem sodelujemo tako da:	NE		DA		Rang
	f	f %	f	f %	
nas vzgojitelji seznanjajo z dogajanjem v vrtcu na roditeljskih sestankih.	38	2,8	1549	97,6	1
nas vzgojitelji seznanjajo z dogajanjem v vrtcu, ko pripeljemo ali odpeljemo otroka.	111	7,0	1476	93,0	2
smo starši vključeni v načrtovanje dela v oddelku, kjer je naš otrok.	270	45,4	867	54,6	5
smo starši vključeni v pripravo letnega načrta dela vrtca.	999	63	588	37	7
smo starši vključeni v izvajanje programa vrtca.	637	40	950	60	4
smo vključeni v procese ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v vrtcu.	730	54,4	857	45,6	6
je vrtec prostor za druženje staršev otrok, ki vrtec obiskujejo.	422	26,6	1165	73,4	3

Če primerjamo odgovore anketiranih vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice v Tabeli 8 z odgovori anketiranih staršev v Tabeli 9, lahko ugotovimo, da so odgovori anketiranih staršev v precejšnji meri skladni z odgovori anketiranih vzgojiteljic pri trditvi, da vzgojiteljice seznanjajo starše z dogajanjem v vrtcu na roditeljskih sestankih. Tako meni 98,2 % anketiranih vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice ter 97,6 % anketiranih staršev. Podobne rezultate najdemo pri trditvi, da vzgojiteljice seznanjajo starše z dogajanjem v vrtcu, ko ti pripeljejo ali odpeljejo otroka iz vrtca. Tako meni 93,7 % anketiranih vzgojiteljic in 93,0 % anketiranih staršev in pri trditvi, da je vrtec tudi prostor za druženje staršev otrok, ki vrtec obiskujejo. Tako meni 71,9 % anketiranih vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice ter 73,4 % anketiranih staršev.

Pri vseh drugih odgovorih anketiranih strokovnih delavk pa so razlike med deleži pritrdilnih odgovorov anketiranih vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice ter anketiranih staršev precejšnje. Tako 61,9 % anketiranih vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice meni, da so starši vključeni v načrtovanje dela v oddelku, kjer je njihov otrok. Enako pa meni samo 54,6 % anketiranih staršev. Da so starši vključeni v pripravo letnega načrta dela vrtca, meni 61,0 % anketiranih vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice ter samo 37,0 % anketiranih staršev. Da so starši vključeni v procese ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v vrtcu, meni 77,9 % anketiranih vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice ter le 45,6 % anketiranih staršev. Da so starši vključeni v izvajanje programa vrtca, meni 92,4 % anketiranih vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice ter le 60 % anketiranih staršev. Od kod takšne razlike v deležih pritrdilnih odgovorov med anketiranimi vzgojiteljicami in pomočnicami vzgojiteljice ter anketiranimi starši? Mogoče nastajajo zato, ker se strokovne delavke vrtca zavedajo, da so različne oblike sodelovanja s starši vpisane v cilje in načela Kurikuluma za vrtce (1999) in zato na ta vprašanja ponujajo 'družbeno zaželene' oz. pričakovane odgovore. Je pa mogoča tudi interpretacija, da se pojavljajo razlike, ker imajo strokovne delavke vrtca občutek, da si prizadevajo za vključevanje staršev v življenje in delo vrtca, starši pa njihova prizadevanja zaznavajo drugače oz. so do njihovega dela bolj kritični.

Tu se zastavlja vprašanje, s katere perspektive so odgovarjali starši, saj vsi starši niso vključeni v pripravo letnega delovnega načrta (mogoče tudi zato, ker jih to sploh ne zanima), da pa so nekateri starši (npr. kot predstavniki oddelka) vključeni v te procese. V tem smislu bi se lahko pokazalo, da je neskladje med odgovori vzgojiteljic in staršev manjše kot na prvi pogled pokaže razlika v deležih. Vprašanje, na katero tako ne moremo odgovoriti, ker v raziskavi ni bilo postavljeno, je, ali mogoče nekateri starši ne želijo sodelovati v teh oblikah sodelovanja z vrtcem ali pa si to želijo, a jih vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice pri tem ne podpirajo. Vprašanje pa je tudi, kaj v smislu sodelovanja staršev v življenju in delu vrtca pričakujejo strokovne delavke vrtca in kaj pričakujejo starši. Starše mogoče manj zanima načrtovanje dela v vrtcu na letni ravni, ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vrtcu ter vključevanje v izvajanje programa vrtca kot pa to, kaj se dogaja z njihovim otrokom v vrtcu. Da je ta teza mogoče upravičena, kažejo ocene anketiranih staršev o njihovi seznanjenosti z informacijami, ki so pomembne za življenje njihovega otroka v vrtcu (glejte Tabelo 7).

Prostor v vrtcu

Vprašalnik je vseboval vprašanje, kako vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice spodbujajo prosto igro otrok. Anketirane vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice so med tremi mogočimi odgovori lahko obkrožile več odgovorov ali dodale svojega. Menimo, da dva izmed navedenih odgovorov – 'V igralnici imamo več koticov, med katerimi otroci izbirajo.' in 'Vse igrače in materiali so na otrokom vidnih in dosegljivih policah.' – veliko povesta o tem, kako je z opremljenostjo igralnic v vrtcu, zato ju vključujemo v analizo.

Tabela 10: *Odgovori anketiranih vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice: Kako spodbujate prosto igro otrok?*

Kako spodbujate prosto igro otrok:	DA		Rang
	f	f %	
V igralnici imamo več koticov, med katerimi otroci izbirajo.	276	83,4	1
Vse igrače in materiali so na otrokom vidnih in dosegljivih policah.	269	81,3	2
Otrokom vsakodnevno pripravim igrače in materiale za igro.	42	12,7	3
Drugo.	26	7,9	4

Večina (83,4 %) anketiranih vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice je odgovorila, da prosto igro otrok spodbujajo tako, da imajo v igralnici več koticov, med katerimi lahko otroci izbirajo. Na tej osnovi lahko sklepamo, da velik del v raziskavo vključenih vrtcev koticke ima. Velik del (81,3 %) anketiranih vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice odgovarja, da prosto igro otrok spodbujajo tudi tako, da so vse igrače in materiali otrokom na vidnih in dosegljivih mestih. Sklepamo lahko, da so otrokom v večini vrtcev, iz katerih prihajajo anketirane vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice, igrače in materiali dosegljivi in da se nahajajo na vidnih mestih. Vendar nam ti podatki ne povedo, ali mogoče v delu slovenskih vrtcev prostor vrta še vedno ni opremljen skladno s priporočili Kurikuluma (1999), v katerem je zapisano, da je zaželeno, da so v stalnih koticah oz. igralnicah »/.../ ves čas na voljo različne igrače in drugi nestrukturirani materiali /.../« (1999: 23). Na osnovi pridobljenih podatkov vendarle sklepamo, da ima večina vrtcev v Sloveniji igralnice urejene tako, da so v njih koticke, igrače in različni materiali na doseg otrok.

In kakšne možnosti imajo otroci, da se odmaknejo od skupine, kadar to želijo? Med petimi mogočimi odgovori je vsaka anketirana vzgojiteljica in pomočnica vzgojiteljice lahko izbrala več odgovorov.

Tabela 11: *Odgovori anketiranih vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice: Kakšne možnosti imajo otroci, da se odmaknejo od skupine, kadar to želijo?*

Kakšne možnosti imajo otroci, da se odmaknejo od skupine, kadar to želijo:	f	f %	Rang
Nimajo možnosti.	39	11,8	4
V igralnici imamo intimni kotiček.	220	66,5	1
Imamo poseben prostor, kamor se lahko umakne posameznik ali manjša skupina otrok.	99	29,9	2
Otrok lahko odide iz igralnice.	54	16,3	3

Največ (66,5 %) anketiranih vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice odgovarja, da se lahko otroci od skupine, kadar to želijo, umaknejo v intimni kotiček, ki ga imajo v igralnici. Slaba tretjina (29,9 %) vseh anketiranih vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice je odgovorila, da imajo za to namenjen poseben prostor, kamor se lahko umakne posameznik ali manjša skupina otrok. 16,3 % anketiranih vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice pa je odgovorilo, da lahko otroci, kadar se želijo odmakniti od skupine, odidejo iz igralnice. Najmanj (11,8 %) anketiranih vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice je na to vprašanje odgovorilo, da otroci nimajo možnosti, da bi se lahko odmaknili od skupine, ko bi si tega želeli.

Delež v raziskavo vključenih vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice, ki so odgovorile, da otroci v njihovih vrtcih nimajo možnosti, da se odmaknejo od skupine, kadar to želijo, je razmeroma visok, saj takšnih vrtcev pravzaprav sploh ne bi smelo biti. Vsak javni vrtec v Sloveniji je namreč zavezan otrokom omogočati odmik v intimo. V Kurikulumu za vrtce je posebej opozorjeno na spoštovanje zasebnosti in intimnosti, ki zadeva organizacijo prostora in časa, ki otroku omogoča umik od skupinske rutine oz. izražanje individualnosti pri različnih dejavnostih (Kurikulum ... 1999: 12).

Prostor v vrtcu in participacija otrok pri urejanju prostora

Nekaj vprašanj oz. trditev v vprašalniku za vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice je bilo namenjenih tudi posnetku stanja o sodelovanju otrok v življenju in delu vrtca. V nadaljevanju besedila bomo prikazali ocene anketiranih vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice na tiste trditve, ki se navezujejo na sodelovanje otrok pri soustvarjanju podobe vrtca. Najprej bomo predstavili oceno, koliko po mnenju anketiranih vzgojiteljic in pomočnic

vzgojiteljice drži trditev, da 'vrtec vključuje otroke v soustvarjanje podobe vrtca in življenja v njem'.

Tabela 12: *Ocene anketiranih vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice: Vrtec vključuje otroke v soustvarjanje podobe vrtca in življenja v njem.*

	f	f %
v celoti drži	148	44,8
v glavnem drži	169	51,2
ne morem oceniti	8	2,4
v glavnem ne drži	5	1,5
Skupaj	330	100,0

Skoraj vse (96,0 %) anketirane vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice ocenjujejo, da trditev, da vrtec vključuje otroke v soustvarjanje podobe vrtca in življenja v njem, drži. Največ (51,2 %) anketiranih vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice ocenjuje, da trditev, da vrtec vključuje otroke v soustvarjanje podobe vrtca in življenja v njem, v glavnem drži. Da navedena trditev v celoti drži, jih navaja 44,8 %. Pet (1,5 %) anketiranih vzgojiteljic oz. pomočnic vzgojiteljice ocenjuje, da trditev v glavnem ne drži, osem (2,4 %) pa jih navaja, da navedene trditve ne more oceniti. Odgovori na to vprašanje kažejo, da po ocenah vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice otroci v naših vrtcih soustvarjajo podobo vrtca in življenja v njem.

Vprašalnik je tudi preverjal, ali na izvedbeni ravni otroci sodelujejo pri posameznih dejavnostih, ki so povezane s podobo vrtca. Vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice so odgovorile, ali so v tekočem letu v njihovem oddelku izvedli posamezno aktivnost, med njimi: sodelovanje otrok pri urejanju igralnice in vključevanje otrok v urejanje zunanjih površin vrtca, npr. igrišča ali atrija. Pri tem so morale vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice v tabeli na petstopenjski lestvici (od vedno do nikoli) označiti, kako pogosto so to dejavnost izvedle.

Tabela 13: *Odgovori anketiranih vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice na trditev, da so v tekočem letu v njihovem oddelku otroci sodelovali v aktivnosti urejanja igralnice.*

	f	f %
vedno	118	36,2
skoraj vedno	121	37,1
skoraj nikoli	14	4,3
nikoli	6	1,8
Skupaj	326	100,0

Večina (73,3 %) anketiranih vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice je odgovorila, da so otroci v tekočem letu vedno (36,2 %) ali skoraj vedno (37,1 %) sodelovali pri urejanju igralnice. Dobra petina (20,6 %) jih je odgovorila, da so otroci pri urejanju igralnice v tekočem letu sodelovali občasno. 4,3 % vseh anketiranih vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice pa je odgovorilo, da v tekočem letu otroci skoraj nikoli niso sodelovali pri urejanju igralnice, 1,8 % pa, da niso sodelovali nikoli.

Pomen besedne zveze 'urejanje igralnice' v tem vprašanju ni bil natančno opredeljen. Vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice so ga lahko interpretirale na različne načine – od samo pospravljanja igralnice po končani dejavnosti pa do sodelovanja otrok pri opremljanju igralnice. Primerjava odgovorov v Tabeli 13 in Tabeli 14, v kateri so prikazani odgovori strokovnih delavk na eksplicitno opredeljene trditve, pri kateri dejavnosti v zvezi z urejanjem prostora vrtca dejansko sodelujejo otroci, pa pokaže, da ob (pre)splošno zastavljenem vprašanju (glejte Tabela 13) večina strokovnih delavk odgovarja, da otroci vedno in skoraj vedno (73,3 %) sodelujejo pri urejanju igralnice. Ob konkretnem vprašanju (glejte Tabela 14), pri katerih dejavnostih otroci sodelujejo, pa je največ (83,7 %) anketiranih vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice odgovorilo, da otroci sodelujejo pri izbiri vrste kotičkov za igro in ureditvi kotičkov za igro (83,4 %). Najmanj (17,2 %) anketiranih vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice je izbralo odgovor, da otroci sodelujejo pri izbiri oz. nakupu igrač in opremljanju igralnice (7,9 %). Lahko torej sklepamo, da so otroci v večji meri vključeni v dejavnosti, ki jih uvrstimo v kategorijo sodelovanja otrok pri urejanju prostora, kot pa v kategorijo sodelovanja otrok pri opremljanju igralnice (npr. barva sten, pohištvo ...) in izbire oz. nakupa igrač in materialov.

Tabela 14: *Odgovori anketiranih vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice (anketiranke so lahko obkrožile več možnih odgovorov).*

Otroci sodelujejo pri:	DA		Rang
	f	f %	
opremljanju igralnice (npr. barva sten, pohištvo...)	26	7,9	5,5
razporeditvi opreme v igralnici	152	45,9	3
izbiri vrste kotičkov za igro	277	83,7	1
ureditvi kotičkov za igro	276	83,4	2
	57	17,2	4
drugo	26	7,9	5,5

Tabela 15: Odgovori anketiranih vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice na trditev, da so v tekočem letu v njihovem oddelku otroci sodelovali v aktivnosti urejanja zunanjih površin, npr. igrišča ali atrija.

	f	f %
vedno	81	24,6
skoraj vedno	73	22,2
občasno	121	36,8
skoraj nikoli	31	9,4
nikoli	23	7,0
Skupaj	329	100,0

Največ (36,8 %) anketiranih vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice je v zadnjem letu občasno vključilo otroke v urejanje zunanjih površin vrtca. Četrtnina (24,6 %) je otroke v tekočem letu vedno vključevala v urejanje zunanjih površin vrtca, dobra petina (22,2 %) pa je v tekočem letu otroke skoraj vedno vključevala v urejanje zunanjih površin vrtca. Slaba desetina (9,4 %) anketiranih vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice v tekočem letu otrok skoraj nikoli ni vključevala v urejanje zunanjih površin, npr. igrišča ali atrija, 7,0 % pa, da otrok v tekočem letu nikoli niso vključile v urejanje zunanjih površin vrtca.

Vprašanje je, kaj je anketiranim vzgojiteljicam in pomočnicam vzgojiteljice pomenila besedna zveza 'urejanje zunanjih površin vrtca' – je to pospravljanje igrišča po končani dejavnosti, sajenje rož v atriju ali kaj drugega? Pri tem se postavlja tudi vprašanje, v katerih dejavnostih, ki sodijo v 'urejanje zunanjih površin vrtca', so otroci sploh lahko vključeni, saj nekatere dejavnosti lahko ogrožajo varnost otrok (npr. uporaba različnih orodij).

Pri udejanjanju načela, da morajo »/.../ prostore vrtca praviloma sooblikovati tudi otroci« (Kurikulum ... 1999: 23), je, kot poudarja J. Barši, ključna vloga vzgojiteljice. Otroci naj izkusijo, da oni to »/.../ smejo in zmorejo« (2004: 114). Kot poudarja avtorica, pa tak pristop »/.../ terja precej angažiranega odraslega, ki mu ni vseeno, če se v prostoru otrok ne počuti dobro« (prav tam: 122). Strokovne delavke v vrtcih je treba usposobiti in senzibilizirati, da bodo otroku dajale možnost za dejavno in ustvarjalno sooblikovanje prostora (Rodari 1996 v Barši 2004: 115).

Dokumentiranje

V prvem delu besedila smo predstavili otrokovo osebno mapo (portfolio) kot eno izmed mogočih oblik spremljanja napredka otrok oz. kot pripomoček za dokumentiranje otrokovega učenja. Vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice so

ocenjevale trditev, da izdelke otrok, ki nastanejo v okviru projektov, hranijo v otrokovem portfoliu.

Tabela 16: *Ocene vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice: Izdelke otrok, ki nastanejo v okviru projektov, hranijo v otrokovem portfoliu.*

	f	f %
v celoti drži	96	29,5
v glavnem drži	121	37,2
ne morem oceniti	31	9,5
v glavnem ne drži	46	14,2
sploh ne drži	31	9,5
Skupaj	325	100,0

Večina anketiranih vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice (66,7 %) ocenjuje, da trditev, da izdelke otrok, ki nastanejo v okviru projektov, hranijo v otrokovi osebni mapi (portfoliu), drži. Največ (37,2 %) jih ocenjuje, da ta trditev v glavnem drži. Da trditev v celoti drži, pa ocenjuje 29,5 % anketiranih vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice, medtem ko jih 14,2 % ocenjuje, da trditev v glavnem ne drži. Da trditev sploh ne drži, ocenjuje slaba desetina (9,5 %) vseh anketiranih vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice in prav tako slaba desetina (9,5 %) se jih glede trditve ne more opredeliti.

Sklenemo lahko, da glede na odgovore večina anketiranih vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice oblikuje otrokovo osebno mapo. Vprašanje, na katero nimamo odgovora, pa je, v kolikšni meri pri njenem oblikovanju sodelujejo otroci in kako osebno mapo pojmujejo strokovne delavke vrtca – ali je zanje osebna mapa pripomoček za spremljanje otrokovega napredka in otrokovega učenja? Prav tako je vprašanje, kako so anketirane vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice razumele besedo 'projekt' in projektno delo. V vrtcih namreč »[p]rojekti RE nastajajo v veliki skupini otrok /.../« in »/.../ predstavljajo del življenja vrtca; z njim vzgojitelji/-ce spodbujajo otroke k odločitvi, da sami ali skupaj s sovrstniki izberejo, kaj bodo delali« (Devjak et al., 2009: 10).

V tem delu besedila smo predstavili ocene vzgojiteljic, pomočnic vzgojiteljice in staršev o udeležanju nekaterih konceptualnih rešitev predšolske vzgoje v življenju in delu vrtcev v Sloveniji. Odgovori na vprašanja in ocene trditev, pridobljenih na osnovi analize obravnavanih vprašalnikov, kažejo zaradi vsaj treh razlogov samo osnovno, povsem splošno sliko. Prvič: vzorec vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice, vključen v raziskavo, ni bil reprezentativen. V raziskavi so namreč sodelovale strokovne delavke, zaposlene v vrtcih, vključenih v projekt 'Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel koncepta Reggio Emilia na področju predšolske

vzgoje 2008–2013'. Drugič: vprašalnik je bil obširen, a tudi zato precej splošen in pomensko nenatančen. Tretjič: tam, kjer zaradi nekaterih metodoloških pomanjkljivosti v sestavi vprašalnikov to sploh bilo mogoče, smo lahko opravili le vsebinsko primerjavo pridobljenih podatkov.

Sklep

V besedilu smo obravnavali pedagoški pristop Reggio Emilia in analizirali pomen, ki ga ta pripisuje povezovanju vrtca z lokalnim okoljem, sodelovanju vrtca in staršev, sodelovanju otrok pri oblikovanju vrtčevskega prostora, in vlogo, ki jo ima v tem pristopu dokumentiranje otrokove dejavnosti. Iz Bele knjige (1995) in tudi iz sistemskih (Zakon o vrtcih 1996, 2005) in kurikularnih rešitev (Kurikulum za vrtce 1999) sledi, da smo v našem prostoru opravili celovit razmislek o razsežnostih življenja in dela vrtca, na katerem gradi pedagoški pristop RE. To ne pomeni, da med javnimi vrtci v Sloveniji in tistimi, ki temeljijo na pedagoškem pristopu RE, ni razlik na ravni konceptualnega razmisleka. Nekatere smo posebej izpostavili in jih analizirali že v besedilu z naslovom Problematika participacije otrok v pedagoškem pristopu Reggio Emilia (Hočevar et al. 2009). Pokazali smo npr., da vrtci RE ne gradijo na zapisanem kurikulumu, ki bi vnaprej določal cilje vzgojno-izobraževalnega dela, saj zagovorniki tega pristopa verjamejo, da mora biti izvedbeni kurikulum rezultat nenehnega dogovarjanja in pogajanja med otroki in vzgojitelji ter med vzgojitelji samimi. V Sloveniji se nismo odločili za tak pristop, ampak predšolska vzgoja v vrtcih temelji na zapisanem Kurikulumu za vrtce (1999). V Kurikulumu (1999) so jasno predstavljeni »/.../ cilji Kurikuluma za vrtce in iz njih izpeljana načela, temeljna vedenja o razvoju otroka in učenju v predšolskem obdobju ter globalni cilji in iz njih izpeljani cilji na posameznih področjih (predšolske vzgoje v vrtcu – op. avt.) /.../ « (Kurikulum za vrtce 1999, str. 7). Kurikulum je tako skladno z učno-ciljnimi in procesno-razvojnimi pristopom h kurikularnemu načrtovanju zasnovan tako, da se vzgojiteljice avtonomno odločajo o didaktičnih strategijah, vsebinah in o dejavnostih, ki jih izvajajo v vrtcu. Opredeljeni cilji kurikuluma pa med drugim omogočajo kakovostno evalvacijo vzgojno-izobraževalnega dela ter napredka otrok, vključenih v institucionalno predšolsko vzgojo.

Podobno smo na nekatere točke, v katerih se Kurikulum (1999) razlikuje od pedagoškega pristopa RE, pokazali v tem besedilu. Gre za sodelovanje med vrtcem in starši, opremljenost prostorov v vrtcih ter za dokumentiranje otrokove dejavnosti. V tem kontekstu smo odpirali vprašanja, povezana z zasebnostjo otrok v vrtcu – ko gre za opremljenost vrtčevskih prostorov in tudi pri dokumentiranju otrokovih dejavnosti v vrtcu. Kar zadeva zadnje, smo opozorili

tudi na pomembno razliko med spremljanjem otrokovega napredka pri doseganju ciljev predšolske vzgoje in ocenjevanjem otrokovega razvoja – če je spremljanje otrokovega napredka legitimna, celo neizogibna strokovna dejavnost vzgojiteljic in vzgojiteljev, ki temelji na njihovem pedagoškem znanju, pa ocenjevanje otrokovega razvoja terja posebej usposobljenega strokovnjaka s kompleksnim in poglobljenim razvojnopsihološkim in metodološkim znanjem. In ne nazadnje, poudarili smo tudi, da imajo starši pravico sodelovati pri načrtovanju in izvajanju življenja in dela v vrtcu, da pa bo tovrstno sodelovanje lahko produktivno le ob doslednem spoštovanju strokovne avtonomije vzgojiteljic in drugih strokovnih delavk in delavcev vrtca.

Predstavili smo tudi ocene vzgojiteljic, pomočnic vzgojiteljice in staršev o udeležanju nekaterih konceptualnih rešitev predšolske vzgoje v življenju in delu vrtcev v Sloveniji. Odgovori na vprašanja in ocene trditev, pridobljenih na osnovi analize obravnavanih vprašalnikov, kažejo zaradi vsaj treh razlogov samo osnovno, povsem splošno sliko. Prvič: vzorec vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice, vključen v raziskavo, ni bil reprezentativen. V raziskavi so namreč sodelovale strokovne delavke, zaposlene v vrtcih, vključenih v projekt 'Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel koncepta Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje 2008–2013'. Drugič: vprašalnik je bil obširen, a tudi zato precej splošen in pomensko nenatančen. Tretjič: tam, kjer zaradi nekaterih metodoloških pomanjkljivosti v sestavi vprašalnikov to sploh ni bilo mogoče, smo lahko opravili le vsebinsko primerjavo pridobljenih podatkov. Menimo, da bi bilo v nadaljevanju smiselno proučiti tudi učinek neodvisnih spremenljivk, kot so npr.: mestno in vaško okolje; dosežena stopnja izobrazbe strokovnih delavk v vrtcu in njihova delovna doba, na odgovore anketiranih vzgojiteljic in pomočnic vzgojiteljice. S tem bi lahko natančneje interpretirali odgovore strokovnih delavk vrtca in staršev ne le na ravni vsebine oz. koncepta, temveč tudi okoliščin, ki so lahko pripeljale do določenih odgovorov. Ob tem pa opozarjamo še na to, da kar zadeva empirične podatke, ne moremo narediti primerjave med vrtci v Sloveniji in vrtci RE, saj podobnih ali primerljivih podatkov o vrtcih, ki delujejo skladno s pedagoškim pristopom RE, nimamo.

Literatura

Abbott, L. in Nutbrown, C. *Experiencing Reggio Emilia: implications for pre-school provision*. 6st. ed. Buckingham: Open University Press, 2008. ISBN-10: 0355 20703 0 (pb).

- Bahovec, D. E. in Kodelja, Z. (1996). *Vrtci za današnji čas*. 1. izd. Ljubljana: Center za kulturološke raziskave pri Pedagoškem inštitutu. ISBN: 961-90421-0-7.
- Barši, J. (1996). Pomeni prostora v vrtcu. V: Bahovec, D. E. (ured.) in Kodelja, Z. (ured.) *Vrtci za današnji čas*, 1996, 1. izd. Ljubljana: Center za kulturološke raziskave pri Pedagoškem inštitutu, str. 191–200.
- Barši, J. (2004). O odpiranju prostora in odpiranje samega pogleda na prostor – v pogovoru z arhitektko Janjo Barši, Ksenija Bregar Golobič, V: Dolar Bahovec, E. in Bregar Golobič, K., *Šola in vrtec skozi ogledalo: Priročnik za vrtce, šole in starše*. 1. izd. Ljubljana: DZS, str. 108–122.
- Batistič Zorec, M. in Krnel, D. (2009). Prednost učenja pred poučevanjem. V: Devjak, T.(ured.) in Skubic, D. (ured.), *Izzivi pedagoškega koncepta Reggio Emilia*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 47–76.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. ISBN 961-90075-2-2.
- Bennett, T. (online). Reactions to Visiting the Infant-Toddler and Preschool Centres in Reggio Emilia, Italy. (citirano 9. 12. 2003). Dostopno na naslovu: <http://ecrp.uiuc.edu/index.html>.
- Bishop, J. (2008). Creating places for living and learning. V: Abbot, L. (eds.) and Nutbrown, C. (eds.), *Experiencing Reggio Emilia: Implications for preschool provision*, str. 72–79.
- Dahlberg, G. in Moss, P. *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. 1st. ed. London: RoutledgeFalmer Press, 2005. ISBN 10: 0-415-28041-9 (cased).
- Dahlberg, G. in Moss, P. (2006). *Introduction: Our Reggio Emilia*. V: Rinaldi, C. In *Dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. 1st. ed. London: Routledge. ISBN: 0-415-34504-9 (pbk), str. 1–22.
- Dahlberg, G. et al. *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Languages of evaluation*. 1st. ed. London: Routledge, 2007. ISBN: 0-415-41848-8 (hbk).
- Devjak, T. in Skubic, D. (2009). *Izzivi pedagoškega koncepta Reggio Emilia*. 1. izd. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. ISBN: 978-961-253-036-5.
- Devjak, T. et al. (2009). Posebna pedagoška načela pristopa Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje. V: Devjak, T.(ured.) in Skubic, D. (ured.), *Izzivi pedagoškega koncepta Reggio Emilia*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 7–15.
- Devjak, T. et al. (2009). Kakovostna interakcija in komunikacija. V: Devjak, T. (ur.) in Skubic, D. (ur.), *Izzivi pedagoškega koncepta Reggio Emilia*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 189–208.

- Edwards, C. et al. (eds.). (1998). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*, 6st. ed. Norwood, NJ: Ablex Publishing. ISBN: 1-56750-311-X (pbk.).
- Edwards, C. et al. (1998). *Intoduction: Background and Starting Point*. V: Edwards, C., et al. (eds.). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*. Norwood, NJ: Ablex Publishing, str. 5–25.
- Fyfe, B. (1994). *Images from the United States: Using Ideas from the Reggio Emilia Experience with American Educators*. V: Katz, G. L. in Cesarone, B. (eds.), *Reflections on the Reggio Emilia Approach*. Urbana, Il: Perspectives from ERIC/EECE: A Monograph Series, str. 27–40.
- Gandini, L. (1998). *Educational and Caring Spaces*. V: Edwards, C., et al. (eds.). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*. Norwood, NJ: Ablex Publishing, str.161–178.
- Greenman, J. (1988). *Caring spaces. Learning places: Chilen's environments that work*. Redmond, WA: Exchange Press.
- Hočevar, A., et al. (2009). *Sodelovanje z okoljem in problematika participacije v pedagoškem pristopu Reggio Emilia*. V: Devjak, T. (ur.) in Skubic, D. (ur.), *Izzivi pedagoškega koncepta Reggio Emilia*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 17–36.
- Johnson, R. (1999). Colonialism and Cargo Cults in Early Childhood Education: does Reggio Emilia really exist? *Contemporary Isusues in Early Childhood*, št. 1, str. 61–78.
- Katz, R. L. (1998). *What we can learn from Reggio Emilia?* V: Edwards, C. et al. (eds.). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*. Norwood, NJ: Ablex Publishing, str. 27–48.
- Kroflič, R. (2002). *Izbrani pedagoški spisi: Vstop v kurikularne teorije*. 1. izd. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Knight, L. (2008). Communication and transformation through collaboration: Rethinking drawing activities in early childhood. *Contemporary Issues in Early Childhood*, št. 2, str. 306–316.
- Kurikulum za vrtce (1999)*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, str. 78.
- Langford - Thomas, B. (online). (ERIC ED370675). Parent and Community Involvement: Observation of Reggio Emilia Schools. (citirano: 6. 5. 2009). Dostopno na: <http://www.eric.ed.gov/>.
- Malaguzzi, L. (1998). *History, Ideas and Basic Philosophy: An Interview with Lella Gandini*. V: Edwards, C. et al. (eds.). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*. Norwood, NJ: Ablex Publishing, str. 49–98.

- Marjanovič Umek, L. et al. (2002). *Kakovost v vrtcih*. 1. izd. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete v Ljubljani. ISBN 86-7207-147-6.
- Marjanovič Umek, L., et. al. (2005). *Pogled v vrtec*. 1. izd. Ljubljana: Državni izpitni center. ISBN: 961-6322-45-1.
- New, S. R. (1998a). *Reggio Emilia's Commitment to Children and Community: A Reconceptualization of Quality and DAP*. V: Parker-Rees, R. in Willan, J. (eds.), *Early Years Education: Major Themes in Education*, Vol. 1, str. 289–304. ISBN 0-415-32670-2.
- New S. R. (1998b). *Theory and Praxis in Reggio Emilia: They Know What They Are Doing and Why*. V: Edwards, C., et al. (eds.). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*. Norwood, NJ: Ablex Publishing, str. 261–284.
- New, S. R. (2000). *Reggio Emilia: catalyst for Change and Conversation*. ERIC Digest. ED447971 2000-12-99.
- Pravilnik o zbiranju in varstvu osebnih podatkov na področju predšolske vzgoje (2004). Uradni list Republike Slovenije, 80, str. 9742.
- Rinaldi, C. (2006). In *Dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. 1st. ed. London: Routledge. ISBN: 0-415-34504-9 (pbk).
- Sagadin, J. (1998). Strukturirano opazovanje. *Sodobna pedagogika*. 4, str. 347–359).
- Sodelovanje s starši. Dostopno na internetnem naslovu: <http://www.vrtec-ledina.org/index.php?k=9> (citirano: 25. 1. 2010).
- Spaggiari, S. (1998). *The Community-Teacher Partnership in the Governance of the Schools*. V: Edwards, C., et al. (eds.). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*. Norwood, NJ: Ablex Publishing, str. 99–112.
- Stritar, U. in Sentočnik, S. (2007). *Otrokov portfolio v vrtcu*. 1. izd. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Špoljar, K. (1999). Predšolska vzgoja v Reggio Emilii. *Vzgoja in izobraževanje*, št. 2, str. 29–34.
- Tarr, P. *Aesthetic codes in early childhood classrooms: What art educators can learn from Reggio Emilia*. Design Shar. Dostopno na internetu: http://www.designshare.com/Research/Tarr/Aesthetic_Codes_1.htm. (Citirano: 23. 4. 2009).
- Zajec, J. (2009). Gibalna dejavnost v vrtcu po pedagoških načelih koncepta Reggio Emilia. V: Devjak, T. in Skubic, D., *Izzivi pedagoškega koncepta Reggio Emilia*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 175–188.

Zakon o varstvu osebnih podatkov uradno prečiščeno besedilo (2007). Uradni list Republike Slovenije, 94. Dostopno na internetu: <http://zakonodaja.gov.si/>.

Zakon o vrtcih. Uradni list Republike Slovenije (1996), 12. Dostopno na internetu: <http://zakonodaja.gov.si/>.

Zakon o vrtcih uradno prečiščeno besedilo (2005). Uradni list Republike Slovenije, 100. Dostopno na internetu: <http://zakonodaja.gov.si/>.

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, uradno prečiščeno besedilo (2007). Uradni list Republike Slovenije, 16. Dostopno na internetu: <http://zakonodaja.gov.si/>.

Zakon o spremembah in dopolnitvah zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2009). Uradni list Republike Slovenije, 58. Dostopno na internetu: <http://zakonodaja.gov.si/>.

Tatjana Devjak¹, Jože Benčina², Sanja Berčnik¹, Srečko Devjak², Anita Jug¹, Jurka Lepičnik Vodopivec³

POGLEDI STARŠEV OTROK NA ŽIVLJENJE IN DELO VRTCA

VIEWS OF PARENTS ON KINDERGARTEN ACTIVITIES AND WORK

POVZETEK

Avtorji v prispevku predstavljajo izsledke raziskave, narejene v sklopu projekta 'Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel koncepta Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje'. V teoretičnem uvodu se najprej posvetijo pomenu sodelovanja med vrtcem in starši skozi zakonodajo in kurikulum za vrtce, ki v enem izmed svojih glavnih načel opredeljuje pogoje sodelovanja, ki po mnenju avtorjev že nakazujejo prvine partnerskega odnosa. V nadaljevanju poudarijo tudi pomen dobre komunikacije za vzpostavljanje ustreznega odnosa, v katerem so, kot zapiše Kroflič (2001), jasno postavljena in izražena pričakovanja do otroka, ki so vsaj v osnovi usklajena s pričakovanji staršev. Pri komunikaciji se avtorji nato osredinjajo predvsem na formalne in neformalne vidike sodelovanja ter na posreden in neposreden odnos, pri čemer poudarijo partnerski, klientski in paternalistični odnos pri sodelovanju s starši. Izpostavijo tezo, da vsaka definicija partnerstva ali partnerskega odnosa vključuje določeno stopnjo aktivne udeležnosti pri postavljanju in doseganju ciljev. V empiričnem delu predstavijo poglede staršev na vzgojno delo na področju predšolske vzgoje pri nas, pri čemer izpostavijo: 1) seznanjenost staršev o načinih sodelovanja z vrtcem ter njihovo vlogo pri načrtovanju in izvajanju programa vrtca; 2) informiranost staršev o vsebini in organizaciji dela; 3) poglede staršev na delo strokovnih delavcev v vrtcu; 4) poglede staršev na komunikacijo, klimo in na opremljenost vrtca; 5) komunikacijo vrtca in staršev prek spleta in telefona; 6) participacijo staršev pri načrtovanju dejavnosti v vrtcu in zagotavljanju procesov kakovosti dela v vrtcu.

¹ Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani
Faculty of Education, University of Ljubljana

² Fakulteta za upravo Univerze v Ljubljani
Faculty of Administration, University of Ljubljana

³ Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru
Faculty of Education, University of Maribor

KLJUČNE BESEDE:

predšolska vzgoja, vrtec, sodelovanje s starši, komunikacija, partnerski odnos, koncept Reggio Emilia, raziskava

ABSTRACT

The authors present the results of the research conducted within the project titled "Professional training for practitioners for the purpose of implementing elements of special pedagogical principles of the Reggio Emilia concept in the field of preschool education for the period 2008-2013". In the theoretical introduction the prime focus is on the significance of collaboration between kindergarten and parents in relation to the legislation and the kindergarten curriculum, defining the terms of this collaboration as one of its main principles, already slightly indicating the elements of the partnership. In the continuation the highlight is on the importance of good communication in order to establish a proper relationship in which, as noted by Kroflič (2001), the child's expectations are clearly set and expressed and are, at least basically in line with the expectations of its parents. As far as communication is concerned, the authors focus mainly on the formal and informal aspects of collaboration and on the direct and indirect relationship, whereby they pinpoint the partner, client and paternalistic attitude in collaboration with parents. They put forward the assumption, that any definition of a partnership or a partnership relationship involves a certain degree of active participation in setting and achieving goals. In the empirical part the views of parents on the educational work in the field of preschool education in Slovenia are presented, with emphasis on the following issues: (1) parents' awareness on the modes of collaboration with kindergarten and their role at planning and implementation of the kindergarten programmes, (2) the information of parents on the content and organization of work (3) the views of parents on the work of professional staff in kindergarten, (4) the views of parents on communication, climate and equipment in kindergarten, (5) kindergarten and parent online and phone communication, (6) participation of parents in planning kindergarten activities and in processes to ensure quality work of kindergarten.

KEY WORDS:

preschool education, kindergarten, collaboration with parents, views of parents, communication, partnership relationship, the Reggio Emilia concept, research

TEORETIČNI DEL

Pomen sodelovanja med vrtcem in starši

V Zakonu o vrtcih (1996) in Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (1996) so opredeljeni člani, ki določajo sodelovanje vrtca s starši ter pravice in dolžnosti staršev. V Zakonu o vrtcih (1996) je tako zapisano, da vrtec organizacijo in podrobno vsebino življenja in dela določi z letnim delovnim načrtom (21. člen)⁴, v katerem mora vrtec opredeliti tudi sodelovanje s starši. Staršem se mora vrtec predstaviti tudi v posebni publikaciji (11. člen), s katero predstavi programe, ki jih izvaja, njihove cilje, vsebine in metode dela. Trije predstavniki staršev so na ravni javnega vrtca vključeni tudi v svet javnega vrtca⁵, katerega pristojnosti obsegajo imenovanje in razrešitev ravnatelja vrtca, sprejemanje programa razvoja, letnega delovnega načrta ter poročila o njegovi uresničitvi, obravnavo poročil o vzgojni problematiki ter tudi odločanje o pritožbah staršev v zvezi z vzgojnim in izobraževalnim delom v javnem vrtcu ali šoli (ZOFVI 1996, 48. člen). Za organizirano uresničevanje interesa staršev pa se v javnem vrtcu oblikuje tudi svet staršev, v katerem ima vsak oddelek po enega predstavnika, ki ga starši izvolijo na roditeljskem sestanku oddelka. Svet staršev predlaga nadstandardne programe, daje soglasja k predlogu ravnatelja o nadstandardnih storitvah, mnenja o predlogu programa razvoja vrtca in letnem delovnem načrtu, razpravlja o poročilih o vzgojno-izobraževalni problematiki, obravnava pritožbe staršev ter voli predstavnike v svet vrtca (ZOFVI 1996, 66. člen).

V Kurikulumu za vrtce (1999) na prvih straneh zasledimo načelo sodelovanja s starši in načelo sodelovanja z okoljem. Načelo sodelovanja s starši opredeljuje pogoje sodelovanja, ki po našem mnenju že nakazujejo prvine partnerskega odnosa. Starši imajo namreč v vrtcu ne le pravico do informacij o programih ter pravico do sprotne izmenjave in poglobljenega razgovora o svojem otroku, ampak tudi pravico do sodelovanja pri načrtovanju življenja in dela v vrtcu ter v oddelku in celo pravico aktivnega sodelovanja pri vzgojnem delu, seveda ob

⁴ Z letnim delovnim načrtom se določita organizacija in obratovalni čas vrtca, programi vrtca, vzgoja in varstvo otrok v vzgojno-varstvenih družinah, razporeditev otrok v oddelke, delo strokovnih in drugih delavcev v vrtcu, sodelovanje s starši, sodelovanje z vzgojno-izobraževalnimi, zdravstvenimi in z drugimi organizacijami, mentorstvo pripravnikom, aktivnosti za vključevanje vrtca v okolje, sodelovanje s šolami, ki izobražujejo delavce za potrebe vzgoje predšolskih otrok, program strokovnega izpopolnjevanja delavcev vrtca, program dela strokovnih organov vrtca ter kadrovske, materialne in druge pogoje, potrebne za uresničitev vzgojnega procesa.

⁵ Svet javnega vrtca je sestavljen iz treh predstavnikov ustanovitelja (lokalne skupnosti), petih predstavnikov delavcev vrtca in treh predstavnikov staršev.

upoštevanju strokovne avtonomnosti vrtca. Poleg omenjenega pa imajo starši tudi pravico do postopnega uvajanja otrok v različne programe vrtca. Vrtec pa mora staršem zagotavljati tudi sistematično seznanjanje z njihovimi pravicami in odgovornostmi. Sodelovanje s starši je v kurikulumu pojmovano kot pomemben vidik kakovosti predšolske vzgoje, pri odnosu pa se še posebej poudarja pomembnost delitve odgovornosti in pristojnosti, kar bomo v nadaljevanju prikazali kot osnovo za razvoj partnerskega odnosa. Pri sodelovanju vrtca s starši je v ospredju zagotavljanje storitev, ne pa tudi poseganje v njihovo sfero zasebnosti. Vrtec mora tako upoštevati in spoštovati kulturo, identiteto, jezik, svetovni nazor, vrednote, prepričanja, navade in običaje otrokovih staršev, starši pa morajo upoštevati meje svojega soodločanja, ki ne smejo posegati v strokovnost institucije. Tvorno sodelovanje s starši pa vzgojiteljici poleg dodatnih strokovnih obveznosti prinaša tudi vrsto strokovnih koristi – vzajemno izmenjavanje informacij in vpogled v otrokove individualne potrebe ter razvojna prizadevanja pomagajo staršem in vzgojiteljici; predstavljajo osnovo skupnega delovanja in reševanja problemov pri otrokovem razvoju in odraščanju. V konceptu Reggio Emilia je vloga staršev podobna vlogi skupnosti, tj. na ravni celotnega vrtca in na ravni oddelka. Od staršev se pričakuje, da sodelujejo v razpravah o vrtčevski politiki, skrbi za razvoj otrok ter pri načrtovanju kurikuluma in vrednotenju. Ker je večina staršev, vključno z materami, zaposlena, so sestanki zvečer, tako da vsi, ki želijo sodelovati, lahko to storijo (Community support and parental involvement 2009). Malaguzzi (po Devjak, Berčnik 2009a) razlaga, da mora vrtec na praktični ravni nenehno ohranjati in investirati v svojo mrežo odnosov. Zaradi tega imajo v vrtcih Reggio Emilia redne sestanke s starši, na katerih se pogovarjajo o kurikulumu, sodelovanju pri organizaciji različnih aktivnosti, otrokom pa tudi razdelijo telefonske številke in naslove vseh otrok v skupini; spodbujajo obiske med otroki in obiske staršev na delovnih mestih. Ta pristop pove veliko o njihovi osnovni filozofiji, ki vključuje interaktivne in konstruktivne vidike, intenzivnost odnosov, duh sodelovanja ter individualni in skupinski trud pri raziskovalnem in projektne delu.

Pri načelu sodelovanja z okoljem pa je v Kurikulumu za vrtce v ospredju upoštevanje različnosti in možnosti uporabe naravnih in družbeno-kulturnih virov učenja v najbližjem okolju vrtca ter upoštevanje specifičnosti okolij, iz katerih prihajajo otroci. V konceptu Reggio Emilia grede pri sodelovanju z okoljem oz. lokalno skupnostjo še dlje, saj imajo t. i. Vodenje iz skupnosti (»Community-based management«), ki promovira močno interakcijo in komunikacijo med vzgojitelji, otroki, starši in lokalno skupnostjo oz. okoljem. Sodelovanje staršev je prav tako pomembno kot sodelovanje otrok ali vzgojiteljev. Očitno je, da je takšen tridelni sistem komunikacije del širše

skupnosti, ki v končni fazi postane četrta komponenta, ki ima svojevrsten vpliv in vrednost (Spaggiari 1998).

Kurikulum za vrtce poudarja avtonomnost in strokovno odgovornost vrtcev, vzgojiteljic in njihovih pomočnic. Že nekaj let pred sprejetjem novega kurikuluma se je centraliziranost na področju predšolske vzgoje občutno zmanjšala in v veliko vrtcih se je začelo uveljavljati timsko delo. Namesto svetovanja in nadzora zunanjih strokovnjakov se tako uveljavljata sodelovanje in supervizija. L. Katz (1994) pa pri definiranju kakovosti poudarja tudi perspektivo osebja vrtca. Meni, da vrtec ne more biti kakovosten, če v njem ne prevladujejo sodelovalni odnosi med osebjem – sprejemanje in spoštovanje drugih, zaupanje in sodelovanje. Spremenila pa se je tudi vloga staršev pri vzgoji v vrtcih. V nasprotju s paternalističnim odnosom vrtca do staršev se danes poudarja predvsem pravice staršev. V procesu razvijanja kurikuluma naj bi tako enakopravno sodelovali vzgojiteljice, otroci, starši, lokalna skupnost in drugi strokovnjaki. V konceptu Reggio Emilia že od samega začetka najpomembnejšo vlogo pripisujejo sodelovanju otrok, staršev in lokalne skupnosti v življenju in delu vrtca. Menijo, da takšno sodelovanje razvija občutek pripadnosti vrtcu in skupnosti, v kateri se vrtec nahaja (Devjak, Berčnik 2009a).

Že pedagoški klasiki so odnos med otrokovimi starši in poklicnimi vzgojitelji označevali kot predpogoj za možnosti vzgajanja in izobraževanja zunaj družine. Soustvarjanje življenja v vrtcu je tako naloga vseh, ki so v njem udeleženi (otrok, staršev, vzgojiteljev). Spoštovanje drugačnosti, zagotavljanje možnosti izbire, spoštovanje družine in njenih vrednot, upoštevanje nasprotujočih si interesov je mogoče le, če zmoremo vzpostaviti in varovati odprte prostore za pogovor, v katerih nekdo izmed udeležениh vedno znova obnovi in varuje dialog in sodelovanje. Čeprav so lahko pobudniki pogovora tudi starši, pa vzgojiteljem v vrtcih ostaja temeljna odgovornost za vzpostavljanje in vzdrževanje odnosov, ki pogovor in soustvarjanje sploh omogočijo (Dolar Bahovec in Golobič 2004). Poklicni vzgojitelji pa se morajo z dobro komunikacijo in s sposobnostjo postaviti tudi na pravilno mesto v obstoječi strukturi odnosov ter pridobiti položaj, ki staršem že vnaprej omogoča vplivati na svojega otroka. Osnovni »medij«, ki v predšolskem obdobju pomaga vzpostaviti ustrezen odnos med otrokom in vzgojiteljico, tako ni le čustvena toplina, ampak so tudi jasno postavljena in izražena pričakovanja do otroka, ki so vsaj v osnovi usklajena s pričakovanji staršev (Kroflič 2001). Etika udeležенosti, o kateri govori Hoffman (1994), nas usmerja v to, da objektivnega opazovalca (starše) nadomesti sodelovanje, v katerem nima nihče končne besede. Konsenz je tisto, kar omogoča naslednji korak. Odprta vprašanja o vsakdanjem življenju in delu vrtca se definirajo kot delovna situacija, kot začetek razgovora. Gre torej za to, da

strokovnjak odstopi od moči, ki mu pripada, in jo nadomešča z občutljivim skupnim iskanjem in s sointerpretiranjem. Če to prenesemo v vrtce, lahko rečemo, da so vzgojitelji strokovnjaki, ki so najprej odgovorni za to, da se dialog in sodelovanje vzpostavi. Woodhead (1999) meni, da sociokulturološki okvir odpira pot k celovitejšemu razumevanju dejavnikov, ki oblikujejo otrokovo življenje, njegov razvoj in učenje. Pri tem ekološka sistemska teorija (Bronfenbrenner 1989) pojasnjuje pomen sociokulturne perspektive na različnih ravneh okolja – od trenutnega družinskega, vzgojno-izobraževalnega do širšega kulturnega. Osrednja raven okolja je mikrosistem, ki predstavlja dejavnosti in interakcije v trenutnem okolju posameznika. Na drugi ravni, v mezosistemu, se prepletajo otrokove izkušnje v družini s tistimi v vrtcu in šoli. Z vidika sodelovanja med družino in vrtcem je prav ta raven okolja najpomembnejša, saj otrokova uspešnost in dobro počutje v vrtcu in šoli nista odvisna le od kakovosti odnosov z vzgojitelji in učitelji, temveč tudi od vključevanja otrokovih staršev v življenje vrtca in šole (Grolnick in Slowiaczek 1994).

Večina avtorjev in tudi Woodhead, ko govori o kazalnikih kakovosti, jih umešča na tri ravni, in sicer govori o kazalnikih na vhodni ravni (npr. stavba, oprema, zaposleni), procesni (npr. odnosi med otroki, stil vzgoje, igra) in izhodni ravni (npr. zdravje otrok, šolska uspešnost). Tukaj meni, da velja vzporedno s koncipiranjem kazalnikov kakovosti poiskati tudi odgovore na vprašanja, *kdo je zainteresiran za kakovost v vrtcu* (so to otroci, starši, vzgojitelji, vodstveni delavci, raziskovalci, občina, država) in *kdo od tistih, ki so povezani z vrtcem, ima korist od kakovosti v vrtcu* (so to starši, ki lahko med prebivanjem otrok v vrtcu opravljajo svoje delo, vzgojiteljice, ki imajo zaposlitev, občina, ki s kakovostnim vrtcem pridobi na ugledu).

Eno izmed pomembnih in aktualnih vprašanj sodobne pedagoške teorije in prakse je brez dvoma vprašanje, povezano z odnosi med starši in vzgojitelji, med vrtcem in družino. Problematika sodelovanja med vrtcem in družino se je skozi zgodovino spreminjala in venomer odražala aktualne družbene razmere. Tako se v polpretekli zgodovini srečujemo z vrtci, ki imajo pretežno kompenzacijsko vlogo v dveh smereh, in sicer v smeri kompenzacije pomanjkljive družinske vzgoje in/ali zmanjševanje socialne stratifikacije. V poznih 60. in 70. letih prejšnjega stoletja pa se pojavi preobrat dela v vrtcih, ki izhaja iz drugačnega pojmovanja pristojnosti družine in razumevanja družine kot dejavnika otrokove socializacije. Gre za nedvoumno opredelitev, po kateri je družina primarna celica, v kateri se odvija proces vzgoje. Starši so v tem procesu osnovni in najvplivnejši vzgojitelji svojih otrok. Ob družini in starših pa z vključitvijo otroka v institucionalno predšolsko vzgojo v proces vzgoje otrok vstopajo tudi vzgojiteljice in vzgojitelji. Tako tudi oni postajajo pomembni. Drugi v razvoju otroka.

Danes je pomembnost sodelovanja s starši že splošno prepoznana. Schleichter (1989) pravi, da je sodelovanje s starši še posebej pomembno pri mlajših (predšolskih) otrocih, pri otrocih, ki težje prenesejo uvajanje v vrtec in prehod iz vrtca v šolo. Organizacija sodelovanja in sprejetost s strani doma in vrtca pa sta odvisni predvsem od tradicije in ciljev sodelovanja v različnih državah pa tudi od družbenega konteksta, zakonskih okvirov, ideoloških prepričanj in situacijskih potreb. Zaradi izjemnega pomena sodelovanja s starši je tudi v deklaraciji Sveta Evrope (Van der Eyken 1982) zapisano, da naj vse institucije, ki imajo kakršen koli vpliv na razvoj otroka – zdravstvene, izobraževalne in socialne – sodelujejo s starši z namenom zagotavljanja kontinuitete otrokovega razvoja.

Sodelovanje s starši v javnem vrtcu tako poteka na ravni formalnih in neformalnih oblik sodelovanja. Med formalne oblike štejemo govorilne ure, roditeljske sestanke, svet staršev, svet javnega vrtca, pisna sporočila, telefonske pogovore in v informacijski dobi vedno pogostejša elektronska sporočila. Med neformalne oblike pa štejemo publikacijo, s katero se vrtec predstavi staršem, komunikacijo s starši ob prihodih in odhodih otrok v vrtec oz. iz vrtca, nenačrtovane razgovore, oglasne deske v vrtcih, kjer starši pridobivajo pomembne informacije (npr. pravice otrok in staršev), različni nabiralniki, namenjeni predlogom staršev, odprti dnevi vrtca, tematski dnevi, šole in delavnice za starše, projekti, pikniki, sodelovanje pri razstavah, izletih, športnih aktivnostih, praznovanjih, pri interesnih dejavnostih in še bi lahko naštevali (prim. Strojín 1992). Te t. i. alternativne oblike sodelovanja so odvisne predvsem od posameznega vrtca in vzgojitelja. V Sloveniji so se takšne oblike sodelovanja s starši pojavile najprej na ravni predšolske vzgoje in se nato širile navzgor, predvsem na prve razrede osnovne šole. Neformalne oblike sodelovanja s starši so v sklopu osnovne šole pogostejše v prvih razredih osnovne šole, nato pa počasi upadejo in ponovno zaživijo v zadnjih razredih, ko poteka usmerjanje otrok za nadaljnje šolanje.

V pluralističnih družbah sodelovanju s starši pripisujejo predvsem tri funkcije. Eni gledajo na sodelovanje s starši kot na sodelovanje z državljani. Tak tip sodelovanja deluje kot možnost povečevanja izobrazbe in politične kompetentnosti staršev skozi t. i. sodelovalno učenje, vpliva pa tudi na demokratičnost vzgojno-izobraževalnih institucij in izboljševanje sodelovanja s širšo skupnostjo. Starši imajo drugačno vlogo, kadar je njihovo sodelovanje obravnavano v obliki podpore instituciji. Takšen način sodelovanja je bil v ospredju predvsem v poznih šestdesetih letih prejšnjega stoletja, starši pa so bili »zadolženi« predvsem za nadzor nad domačimi nalogami in didaktičnimi igrami. Tretji tip sodelovanja pa lahko imenujemo sodelovanje, orientirano na otroka. Takšen način sodelovanja že sam po sebi zahteva bolj odprt in

fleksibilnejši odnos pa tudi dolgoročnejšo, bolj kontinuirano sodelovanje, ki ni usmerjeno samo na »krizne« situacije. Tak način sodelovanja izhaja iz spoznanja, da vrtci in šole potrebujejo boljše razumevanje celotne življenjske izkušnje otrok in da starši potrebujejo lastne izkušnje, povezane s posameznim vrtcem oz. šolo. Za vse oblike sodelovanja pa je pomembno, da vsi udeleženi poznajo pričakovanja in cilje tega sodelovanja (prim. Schleicher 1989).

Glede na komunikacijo med vzgojiteljem in starši lahko govorimo o posrednem in neposrednem odnosu. V posrednem vzgojitelj izrablja svojo nadrejeno vlogo in daje navodila, postavlja zahteve, ocenjuje, presoja, pri neposrednem odnosu pa so starši enakovreden partner (prim. Pšunder 1998). Glede na odnose med vzgojno-izobraževalno institucijo in starši avtorji (Munn 1993; Bastiani 1993; Whalley 1997; Meighan 1989; Macbeth 1993; Schleicher 1989) največkrat govorijo o partnerskem, klientskem in o paternalističnem odnosu (pa tudi »managerskem« odnosu). Kadar gre za klientski odnos, je v ospredju predvsem pravica staršev do izbire vrtca za svojega otroka. O starših kot »managerjih« je govor v tistih državah (npr. Portugalska), kjer so predstavniki staršev zastopani v vseh pomembnejših odborih. Resman (1991) govori o paternalističnem odnosu, kjer strokovnjaki »poučujejo« starše – na primer v mešanih šolskih telesih, kjer sedijo skupaj starši in strokovnjaki, se velikokrat izgublja čas, ko morajo strokovnjaki svoja stališča utemeljevati in starše prepričevati o pomembnosti sprejemanja odločitev, do katerih so prišli po strokovni poti. Tak odnos staršev ne postavlja v enakopraven položaj in starši se ne morejo enakovredno vključevati v razpravljanje in odločanje v situacijah, kjer je treba uporabiti strokovno znanje. Kadar pa je govor o partnerskem odnosu, avtorji poudarjajo različne prvine. Bastiani (1993) meni, da gre največkrat za odnos, ki vključuje deljenje odgovornosti, moči (seveda v primeru vrtca in šole ta moč ne more biti enakovredno porazdeljena), izkazovanje naklonjenosti, postavljanje skupnih ciljev in skupno delovanje. Golby (1993) zapiše, da partnerstvo implicira enakovreden prispevek nečesa vrednega na poti do skupnega cilja. Raab (1993) pa v partnerstvo vključi možnost formalnega odločanja, dolžnosti in interakcijo. Doseženi cilji so po njegovem mnenju rezultat skupnih artikuliranih prispevkov partnerjev, ki pa niso nujno enakovredni. Katero koli definicijo partnerstva ali partnerskega odnosa pogledamo, lahko sklenemo, da vključujejo določeno stopnjo aktivne udeležnosti pri postavljanju in doseganju ciljev. Macbeth (1993) tako meni, da je pri partnerskem odnosu bistveno ugotavljanje pravega razmerja moči med obema akterjema.

V prispevku predstavljamo izsledke, ki smo jih zbrali v slovenskih vrtcih, ki sodelujejo v projektu 'Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel Reggio Emilia koncepta na področju predšolske vzgoje'. Temeljna naloga vrtcev v Sloveniji je pomoč

staršem pri celoviti skrbi za otroke, izboljšanje kakovosti življenja družin in otrok ter ustvarjanje pogojev za razvoj otrokovih telesnih in duševnih sposobnosti. Zakon o vrtcih (1996, 2. in 3. člen) predpisuje, da je predšolska vzgoja sestavni del sistema vzgoje in izobraževanja in da poteka po načelih demokratičnosti, pluralizma, avtonomnosti, strokovnosti in odgovornosti zaposlenih, enakih možnosti za otroke in starše, upošteva različnosti med otroki, pravice do izbire in drugačnosti ter ohranjanje ravnotežja med različnimi vidiki otrokovega razvoja. Predšolska vzgoja v vrtcih je, glede na to, da predstavlja del celotnega vzgojno-izobraževalnega sistema, tudi specifična. Ta specifičnost se kaže pri vpetosti vrtca v lokalno skupnost in sodelovanju s starši. Zakon o vrtcih (1996) in Kurikulum za vrtce (1999) sta dva ključna nacionalna dokumenta, ki poleg Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (1996) določata potek predšolske vzgoje in s tem tudi sodelovanje s starši in z lokalno skupnostjo kot ustanovitelja predšolske institucije.

EMPIRIČNI DEL

Namen in cilji raziskave

V okviru empiričnega dela raziskave smo raziskali in si pridobili globlji vpogled v vzgojno delo na področju predšolske vzgoje pri nas s strani staršev. Osrednji cilj raziskave je bil usmerjen k proučevanju obstoječega stanja, pričakovanj in predlogov staršev glede kakovostnejšega vzgojnega dela in sodelovanja z vrtcem ter odnos medsebojnega sodelovanja (partnerstva) vzgojiteljev in staršev na področju predšolske vzgoje pri nas. Ker nas je ob tem še posebej zanimal vpogled staršev na vzgojno delo in predšolsko vzgojo v slovenskih vrtcih, bomo v nadaljevanju prispevka prikazali odgovore in mnenja staršev o: 1) seznanjenosti staršev o načinih sodelovanja z vrtcem ter o njihovi vlogi pri načrtovanju in izvajanju programa vrtca; 2) informiranosti staršev o vsebini in organizaciji dela; 3) pogledih staršev na delo strokovnih delavcev v vrtcu; 4) pogledih staršev na komunikacijo, klimo in na opremljenost vrtca; 5) komunikaciji vrtca in staršev prek spleta in telefona; 6) participaciji staršev pri načrtovanju dejavnosti v vrtcu in o zagotavljanju procesov kakovosti dela v vrtcu.

Metodologija

Metoda

Raziskovalna metoda temelji na deskriptivni in kavzalno-neeksperimentalni metodi pedagoškega raziskovanja. Opravili bomo faktorsko analizo s spremenljivkami, ki bodo ustrezale kriteriju faktorizacije. Rotacija bo opravljena s pomočjo rotacijske metode Warimax.

Opis vzorca

V raziskavi je sodelovalo 1.587 staršev otrok, ki so bili v povprečju stari 33 let in pol. Glede na doseženo stopnjo izobrazbe jih ima največ (46,6 %) končano srednjo šolo, 37,5 % jih ima končano visoko šolo ali univerzo in 10,5 % višjo šolo. 2,3 % staršev je takšnih, ki osnovne šole niso oz. so jo dokončali, 2,1 % staršev pa je pri tem vprašanju izbralo odgovor drugo. Z 27-odstotnim deležem prevladujejo starši otrok petletnikov.

Največ (47,4 %) staršev je odgovorilo, da sodi vrtec, v katerega je vključen njihov otrok, v mestno okolje. Da njihov otrok obiskuje vrtec, ki sodi v vaško okolje, je odgovorilo 29,3 % staršev, 23,2 % pa jih ocenjuje, da njihov otrok obiskuje vrtec, ki sodi v primestno okolje

Opis Vprašalnika za starše

Skladno z namenom raziskave smo izdelali *Vprašalnik za starše*. Sestavljen je iz 14 vprašanj, ki so namenjena mnenju in ocenam staršev o sodelovanju med njimi in vrtcem ter o vpogledu staršev na vzgojno delo in predšolsko vzgojo v slovenskih vrtcih.

Vsebinsko vprašalnik poleg osnovnih, osebnih podatkov anketirancev (spol, starost, stopnja izobrazbe, starost njihovega otroka, okolje vrtca, v katerega je vključen njihov otrok) vsebuje šest vsebinskih sklopov, ki smo jih na začetku pri namenih in ciljnih raziskave že napovedali.

Za ugotavljanje stopnje strinjanja s posameznimi trditvami oz. postavkami smo uporabili 5 lestvic stališč Likertovega tipa in eno deskriptivno ocenjevalno lestvico. Preostala vprašanja so bila večinoma zaprtega tipa, z večstransko izbiro in s stopnjevanimi odgovori; dihotomna vprašanja so bila štiri.

Ocenjevalne lestvice na osnovi Cronbachovega koeficienta alfa dosegajo zadostno mero zanesljivosti (koeficienti notranje skladnosti se gibljejo od 0,69 do 0,87) in veljavnosti (pri vseh je s prvim faktorjem pojasnjene najmanj 28,26 % variance). Zanesljivost smo kontrolirali tudi s pomočjo faktorske analize. Po

zakovitosti $r_{tt} \geq \sqrt{h^2}$ omenjen del vprašalnika dosega dobro stopnjo zanesljivosti ($r_{tt} > 0,76$).

Postopek zbiranja podatkov

Zbiranje podatkov je potekalo v mesecih aprilu in maju 2009. V okviru projekta 'Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel Reggio Emilia koncepta na področju predšolske vzgoje' smo pripravili vprašalnike za starše otrok in jih poslali v 96 vrtcev, ki so bili vključeni v projekt v prvi krog izobraževanja in usposabljanja. Razdeljenih je bilo 1.660 vprašalnikov, vrnjenih pa jih je bilo 1.587; to pomeni, da je bil odziv 96-odstoten.

Postopek obdelave podatkov

Podatke smo obdelali s programskim paketom SPSS 16,0. Kvantitativna obdelava podatkov je potekala na ravni deskriptivne in inferenčne statistike, pri kateri smo uporabili frekvenčno distribucijo (f , $f\%$) atributivnih spremenljivk in osnovno deskriptivno statistiko numeričnih spremenljivk (mere srednje vrednosti, mere razpršenosti).

S pomočjo faktorjske analize smo želeli ugotoviti, ali so zveze med opazovanimi spremenljivkami pojasnljive z manjšim številom posredno opazovanih spremenljivk ali faktorjev, ter na tej osnovi pojasniti vsebino skupnih faktorjev, ki najboljše pojasnjujejo povezave med opazovanimi spremenljivkami.

Pojmi oz. faktorji so opredeljeni z različnim številom vprašanj, ki osvetljujejo izbrane vidike posameznega pojma. Pri predstavitvi rezultatov upoštevamo izsledke faktorjske analize; ta je pokazala, da so pojmi v vprašalniku dobro opredeljeni.

Tabela 1: Preverjanje ustreznosti korelacijske matrike (KMO in Bartlettov test).

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		,881
Bartlettov test	χ^2	22176,385
	df	595
	Sig.	,000

Primernost korelacijske matrike za faktorizacijo smo preverili s KMO-testom, ki ima vrednost 0,881, in Bartlettovim testom, ki je statistično pomemben. Oba rezultata testa kažeta na smiselnost faktorjske analize.

Pri faktorski analizi smo se odločili za delitev na 12 faktorjev, ki pojasni 74,3 % skupne variance, kjer so »communalities« pri večini spremenljivk večje od 0,70, pri čemer pri nobeni spremenljivki ta vrednost ni manjša od 0,50. Če postavimo pogoj, da morajo biti lastne vrednosti (Initial Eigenvalues) večje od 1, se spremenljivke razvrstijo v 7 faktorjev z 62,5-odstotno stopnjo pojasnitve skupne variance in nekoliko nižjimi vrednostmi »communalities«. Delitev na 7 faktorjev nam sicer omogoča lažje obvladovanje vsebinskega vidika rezultatov raziskave, a nam delitev na 12 faktorjev prinaša nekatere dodatne vidike, ki jih pri sedmih faktorjih ni videti oz. zaznati. Zato smo se odločili za obravnavo po 12 faktorjih (*glejte Tabela 2 in Tabela 18*).

Uporaba večjega števila faktorjev je smiselna tudi zato, ker je delež pojasnjene variance kar pri 8 faktorjih večji od 5 %, pri čemer je delež prvega faktorja manjši od 11 %, kar pa interpretacije rezultatov ne obremeni preveč, saj se vse delitve pojavijo znotraj z vprašalnikom vnaprej predvidenih pojmov.

Struktura pojmov v pojmovniku

Vprašalnik za starše obravnava pojmovnik razmerja med starši otrok in delovanjem vrtcev s 6 osrednjimi pojmi:

1. seznanjenost staršev o načinih sodelovanja z vrtcem ter njihova vloga pri načrtovanju in izvajanju programa vrtca;
2. informiranost staršev o vsebini in organizaciji dela;
3. pogledi staršev na delo strokovnih delavcev v vrtcu;
4. pogledi staršev na komunikacijo, klimo in na opremljenost vrtca;
5. komunikacija vrtca in staršev prek spleta in telefona;
6. participacija staršev pri načrtovanju dejavnosti v vrtcu in zagotavljanju procesov kakovosti dela v vrtcu.

Faktorska analiza je pokazala, da se zastavljeni pojmi delijo na podrejene pojme, ki izražajo dejansko vsebino posameznih skupin vprašanj. V nadaljevanju poglavja predstavljamo strukturo posameznih pojmov; s tem postavljamo okvir za predstavitev in interpretacijo rezultatov.

Seznanjenost staršev o načinih sodelovanja z vrtcem ter njihova vloga pri načrtovanju in izvajanju programa vrtca

Starše otrok smo povprašali o tem, ali so seznanjeni o načinih sodelovanja z vrtcem in ali imajo dejavno vlogo pri pripravi in izvajanju programa vrtca za tekoče vrtčevsko leto. Postavili smo jim 8 trditev, ki so jih ocenjevali na osnovi petstopenjske ocenjevalne lestvice, pri čemer je ocena 5 pomenila, da se z navedeno trditvijo popolnoma strinjajo, ocena 1 pa, da se s trditvijo nikakor ne

strinjajo. Zanimalo nas je naslednje: 1) ali so vključeni v oblikovanje pravil in predpisov, ki veljajo v vrtcu; 2) ali so vključeni v oblikovanje programa življenja in dela vrtca; 3) ali vrtec pri pripravi programa življenja in dela vrtca upošteva ideje staršev; 4) ali je vrtec povezan s krajem, v katerem deluje; 5) ali vrtec posreduje razumljive informacije; 6) ali vrtec posreduje pravočasne informacije; 7) ali se otroci po njihovem mnenju učijo strpnega in spoštljivega odnosa do drugih; 8) ali strokovni delavci načrtno spodbujajo različne oblike izražanja otrok, kot so npr.: gib, mimika, risba, simbolna igra, ritem, glasba, govor.

Pojem »seznanjenost staršev o načinih sodelovanja z vrtcem ter njihova vloga pri načrtovanju in izvajanju programa vrtca« je faktorska analiza razdelila v štiri faktorje, in sicer:

- vključenost staršev (5. faktor, PV = 7,1 %, trditve 1, 2 in 3);
- povezovanje s krajem (12. faktor, PV = 2,9 %, trditev 4);
- posredovanje razumljivih in pravočasnih informacij (8. faktor, PV = 5,6 %, trditvi 5 in 6);
- učenje strpnosti in spodbujanje izražanja otrok v vrtcu (9. faktor, PV = 3,9 %, trditvi 7 in 8).

Informiranost staršev o vsebini in organizaciji dela

Glede informiranosti staršev o vsebini in organizaciji dela smo starše otrok povprašali o tem: 1) ali so seznanjeni z informacijami, ki so pomembne za življenje njihovega otroka v vrtcu; 2) ali sami seznanjajo vrtec z informacijami, ki so pomembne za življenje njihovega otroka v vrtcu; 3) ali so seznanjeni z akti o vrtcu; 4) ali so seznanjeni s pravili in predpisi, ki jih morajo poznati, da lahko v vrtcu uveljavljajo svoje ali otrokove pravice; 5) ali so seznanjeni s programom dela vrtca; 6) ali so seznanjeni s formalnimi oblikami sodelovanja med vrtcem in starši; 7) ali so seznanjeni z neformalnimi oblikami sodelovanja med vrtcem in starši; 8) ali so seznanjeni z delom sveta staršev in sveta vrtca, zlasti pa s sklepi, ki jih oba organa vrtca sprejemata.

Pojem »informiranost staršev o vsebini in organizaciji dela« je faktorska analiza razdelila v tri faktorje, in sicer:

- seznanjenost in seznanjanje z informacijami, ki so pomembne za življenje njihovega otroka (7. faktor, PV = 6,0 %, trditve 1, 2 in 3);
- seznanjenost z uveljavljanjem pravic, s programom dela in z možnostmi formalnega in neformalnega sodelovanja (3. faktor, PV = 8,0 %, trditve 4, 5, 6 in 7);
- seznanjenost z delom in s sklepi sveta staršev in sveta vrtca (2. faktor, PV = 10,5 %, trditev 8).

Pogledi staršev na delo strokovnih delavcev v vrtcu

Starše smo prosili, da na osnovi petstopenjske ocenjevalne lestvice ocenijo naslednje trditve: 1) Strokovni delavec vrtca mora pri načrtovanju projektnega dela upoštevati predloge otrok; 2) Strokovni delavec vrtca mora navajati otroke na samostojno delo; 3) Strokovni delavec vrtca mora otroke pogosto pohvaliti; 4) Strokovni delavec vrtca mora navajati otroke na vrednotenje lastnega dela; 5) V vrtcu naj se otroci učijo strpnega dialoga z drugimi; 6) V vrtcu naj se otroci učijo reševanja konfliktov.

Pojem »pogledi staršev na delo strokovnih delavcev v vrtcu« je faktorska analiza razdelila v tri faktorje, in sicer:

- elementi strokovnega dela (4. faktor, PV = 7,13 %, trditve 2, 4, 5 in 6);
- upoštevanje predlogov otrok za delo (11. faktor, PV = 3,0 %, trditev 1);
- pogostost pohval otrok (10. faktor, PV = 3,4 %, trditev 3).

Pogledi staršev na komunikacijo, klimo in na opremljenost vrtca

Kakšen pogled imajo starši na komunikacijo, klimo in na opremljenost vrtca, smo ugotavljali s pomočjo trditev, ki so jih na osnovi petstopenjske ocenjevalne lestvice ocenjevali starši. Z njimi smo želeli dobiti odgovore na naslednja vprašanja: 1) kako dobro je po presoji staršev poskrbljeno za varnost otrok v vrtcu; 2) kako so starši na splošno zadovoljni s strokovnim delom v vrtcu; 3) kako so starši zadovoljni s komunikacijo z vzgojiteljico, ki dela v skupini, v kateri je njihov otrok; 4) kako so starši zadovoljni s komunikacijo s pomočnico vzgojiteljice, ki dela v skupini, v kateri je njihov otrok; 5) kako so starši zadovoljni s komunikacijo z vodstvom vrtca; 6) kako so starši zadovoljni s klimo v vrtcu; 7) kako so starši zadovoljni z opremljenostjo vrtca; 8) kako so starši zadovoljni z okolico vrtca; 9) kako so starši zadovoljni z delom vzgojiteljice, ki dela v skupini, v kateri je njihov otrok; 10) kako so starši zadovoljni z delom pomočnice vzgojiteljice, ki dela v skupini, v kateri je njihov otrok.

Pojem »pogledi staršev na komunikacijo, klimo in na opremljenost vrtca« je faktorska analiza razdelila v dva faktorja:

- varnost otrok in klima v vrtcu ter opremljenost in okolica (6. faktor, PV = 6,1 %, vprašanja 1, 6, 7 in 8);
- strokovnost in komunikacija s strokovnim osebjem vrtca (z vzgojiteljicami in s pomočnicami vzgojiteljic) (1. faktor, PV = 10,7 %, vprašanja 2, 3, 4, 5, 9 in 10).

Komunikacija vrtca in staršev prek spleta in telefona

V okviru raziskave nas je zanimalo tudi, ali ima vrtec oblikovano svojo spletno stran; če jo ima, kako pogosto jo starši obiskujejo oz. spremljajo.

Način sodelovanja s starši smo preverjali s sedmimi vprašanji, na katera so starši odgovarjali z da ali ne. Vprašanja, ki smo jih zastavili staršem, so bila: 1) Ali vzgojiteljice starše seznanjajo z dogajanjem v vrtcu na roditeljskih sestankih?; 2) Ali vzgojiteljice starše seznanjajo z dogajanjem v vrtcu, ko ti pripeljejo ali odpeljejo otroka?; 3) Ali so starši vključeni v načrtovanje dela v oddelku?; 4) Ali so starši vključeni v pripravo letnega načrta vrtca?; 5) Ali so starši vključeni v izvajanje programa vrtca?; 6) Ali so starši vključeni v procese ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v vrtcu?; 7) Ali so starši mnenja, da je vrtec prostor za druženje staršev otrok, ki obiskujejo vrtec?

Participacija staršev pri načrtovanju dejavnosti v vrtcu in zagotavljanju procesov kakovosti dela v vrtcu

Nazadnje smo starše povprašali še o tem: 1) ali jih vrtec, ko načrtuje dejavnosti, za katere je potrebno dodatno plačevanje, predhodno zaprosi za mnenje; 2) ali jih vrtec, ko načrtuje dejavnosti, za katere je potrebno dodatno plačevanje, predhodno zaprosi za soglasje; 3) ali vrtec pri plačevanju dodatnih prispevkov upošteva različne finančne zmožnosti staršev; 4) ali vrtec redno (vsaj enkrat letno) sprašuje starše za mnenje o kakovosti dela v vrtcu; 5) ali starši lahko svoje pripombe in predloge glede dela vrtca posredujejo prek predstavnika oddelka v svetu staršev; 6) ali je staršem predstavljen letni delovni načrt.

Starši so na postavljena vprašanja odgovarjali z odgovori da, ne ali ne vem.

Rezultati z interpretacijo

Uvod v vsebinsko analizo rezultatov

V nadaljevanju predstavljamo rezultate raziskave po posameznih poglavjih oz. pojmi, ki smo jih na začetku že napovedali. Znotraj njih v okviru vsebinske analize rezultatov obravnavamo delitve na faktorje, pridobljene s faktorsko analizo, kateri sledi analiza aritmetičnih sredin in analiza variabilnosti.

Tabela 2: Pregled rezultatov in faktorjev po višini povprečne ocene.

RAZRED	INTERVAL POVPREČNE OCENE	FAKTORJI	OSNOVNI POJMI
I	več kot 4,60	1 Zadovoljstvo z delom vzgojitelja in komunikacij	4
		4 Delo z otroki	3
II	od 4,30 do 4,60	6 Varnost otrok in klima v vrtcu	4
		7 Seznanjenost in seznanjanje z informacijami, ki so pomembne za življenje njihovega otroka	2
		8 Posredovanje razumljivih in pravočasnih informacij	1
		9 Učenje strpnosti in spodbujanje izražanja otrok v vrtcu	1
		10 Pogostost pohval otrok	3
		12 Povezovanje vrtca s krajem	1
III	od 3,90 do 4,30	3 Seznanjenost z uveljavljanjem pravic, s programom dela ter z možnostmi formalnega in neformalnega sodelovanja	2
		2 Seznanjenost z delom in s sklepi sveta staršev in sveta vrtca	2
IV	od 3,30 do 3,90	5 Vključenost staršev v oblikovanje pravil in programa	1
		6 Opremljenost in okolica vrtca	4
		11 Upoštevanje predlogov otrok pri delu	3

Nove spremenljivke oz. faktorje smo razvrstili glede na višino povprečne ocene v štiri razrede. Iz Tabele 2 je razvidno, da sta v razredu I, z najvišjo povprečno oceno ($M > 4,60$), razvrščena faktorja Zadovoljstvo z delom vzgojitelja in komunikacij ter faktor Delo z otroki. V razredu IV, v intervalu z najnižjo povprečno oceno ($3,30 < M < 3,90$), pa si sledijo naslednji faktorji: Seznanjenost z delom in s sklepi sveta staršev in sveta vrtca, Vključenost staršev v oblikovanje pravil in programa, Povezovanje s krajem in informiranje ter faktor Upoštevanje predlogov otrok pri delu.

Seznanjenost staršev o načinih sodelovanja z vrtcem ter njihova vloga pri načrtovanju in izvajanju programa vrtca

Vključenost staršev v delo vrtca

V Tabeli 3 podajamo vrednosti parametrov za tri spremenljivke (Starši pri oblikovanju pravil, Starši pri oblikovanju programa, Ideje staršev, vključene v

program) 5. faktorja Vključenost staršev v delo vrtca. Ocenjene so z relativno nizko povprečno oceno ($3,30 < M < 3,90$) in izkazujejo precej veliko variabilnost. Faktor 5 pojasnjuje 7,1 % skupne variance. Koeficient asimetrije je pri vseh treh spremenljivkah negativen in je po absolutni vrednosti, z najvišjo povprečno oceno, $M = 3,67$, pričakovano najvišji pri spremenljivki Ideje staršev, vključene v program (glejte tudi Grafe 1, 2, 3).

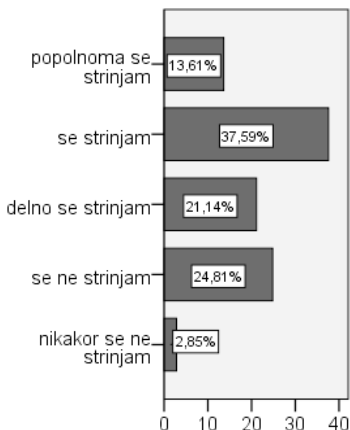
Tabela 3: Pregled rezultatov za 5. faktor: Vključenost staršev v delo vrtca.

	Starši pri oblikovanju pravil	Starši pri oblikovanju programa	Ideje staršev, vključene v program
Število	1580	1575	1577
Manjkajoči podatek	7	12	10
Aritmetična sredina	3,34	3,37	3,67
Standardni odklon	1,080	1,046	,911
Skewness (s)	-,199	-,272	-,529

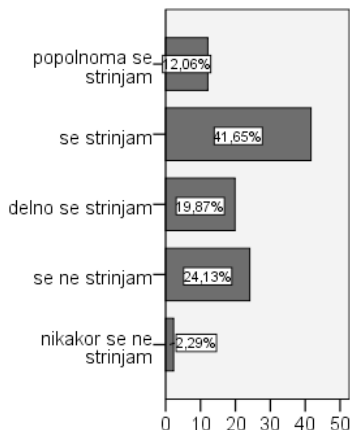
Rezultati raziskave kažejo, da se 13,6 % staršev popolnoma strinja s trditvijo, da so vključeni v oblikovanje pravil in predpisov, ki veljajo v vrtcu, 37,6 % staršev se jih s trditvijo strinja in 21,1% delno strinja. Z navedeno trditvijo se jih ne strinja 24,8 %, 2,8 % staršev pa je takšnih, ki se s trditvijo nikakor ne strinjajo. Verjetno gre razloge za nekoliko nižji odstotek strinjanja s trditvijo iskati v mnenju staršev, da ne morejo vplivati na sprejete zakonske in podzakonske predpise in akte, kajti že pri naslednji izjavi – ali so vključeni v oblikovanje programa življenja in dela v vrtcu – vidimo trend strinjanja. S to izjavo se strinja (od delno do popolnoma) več kot 73 % staršev. Ta podatek je kar razveseljiv. Zakaj? V prvi vrsti zato, ker je v podobni raziskavi (Devjak, Berčnik 2009b), izpeljani leta 2008, le dobra tretjina vprašanih staršev menila, da vodstvo vrtca pogosto upošteva njihove pobude pri pripravi programa, kar pomeni, da se vidi trend višanja stopnje sodelovanja s starši; pa tudi zato, ker smo s sprejetjem Zakona o vrtcih (1996) in Kurikuluma za vrtce (1999) v Sloveniji pripravili »temelje« za partnerski odnos med starši in vrtcem, medsebojno sodelovanje in za aktivno vlogo staršev pri pripravi programa življenja in dela v vrtcu. Uspešna realizacija ciljev, načel in Kurikuluma za predšolsko vzgojo je odvisna od aktivne participacije staršev z vrtcem. Starši imajo po Kurikulumu za vrtce (1999) v vrtcu ne le pravico do informacij o programih in pravico do sprotne izmenjave in poglobljenega razgovora o svojem otroku, ampak tudi pravico do sodelovanja pri načrtovanju življenja in dela v vrtcu ter v oddelku in celo pravico aktivnega sodelovanja pri vzgojnem delu, seveda ob upoštevanju strokovne avtonomnosti vrtca. Pri takšnem sodelovanju ne gre za zmanjševanje

avtonomnosti vzgojiteljice ali vrtca, temveč za »tisto nekaj več v vzgoji«, poenotenje vzgojnih pristopov, odprtost kurikuluma ter za demokratičnost in pluralnost v vzgoji predšolskih otrok.

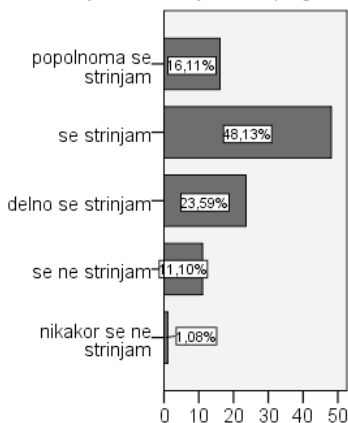
Graf 1: Starši pri oblikovanju pravil



Graf 2: Starši pri oblikovanju programa



Graf 3: Ideje staršev vključene v program



Iz rezultatov je še razvidno, da starši ocenjujejo, da v oblikovanje programa dela vrtca niso dovolj vključeni, da pa imajo pri tem nekoliko večjo možnost in vpliv pri uveljavljanju svojih idej v sam program dela. Podrobnejši pogled v frekvenčno strukturo rezultatov prvih dveh vprašanj (glejte spremenljivki: Starši pri oblikovanju pravil in Starši pri oblikovanju programa) kaže, da anketiranci med spremenljivkama dejansko niso delali razlik. Tretja spremenljivka Ideje staršev, vključene v program je bila ocenjena nekoliko višje; razlika je

signifikantna in je bila preverjena s T-preizkusom za neodvisne vzorce med mestnim in podeželskim okoljem, kjer se nahaja vrtec, ki je pokazal, da se starši, katerih otroci obiskujejo vrtece, ki so v podeželskem okolju ($M = 3,77$), bolj strinjajo s trditvijo, da vodstvo vrtca pri pripravi programa dela upošteva ideje staršev kot tisti v mestnem okolju ($M = 3,59$). Starši tako na splošno ocenjujejo, da so v oblikovanje pravil, programa življenja in dela vrtca slabše vključeni; nekoliko višje ocenjujejo le upoštevanje svojih idej pri pripravi programa življenja in dela vrtca. Ti rezultati so skladni z današnjim pogledom na sodelovanje, ko naj ne bi več govorili o paternalističnem odnosu sodelovanja med vrtcem in starši, ampak se v ospredje postavlja partnerski odnos, kjer enakopravno sodelujejo vzgojiteljice, otroci, starši, lokalna skupnost in drugi strokovnjaki. S sprejetjem Zakona o vrtcih (1996) in Kurikuluma za vrtce (1999) smo v Sloveniji pripravili »temelje« za partnerski odnos med starši in vrtcem, medsebojno sodelovanje in za aktivno vlogo staršev pri pripravi programa življenja in dela v vrtcu. Uspešna realizacija ciljev, načel in Kurikuluma za predšolsko vzgojo je odvisna od aktivne participacije staršev z vrtcem. Tu ne gre za zmanjševanje avtonomnosti vzgojiteljice ali vrtca, temveč za »tisto nekaj več v vzgoji«, za poenotenje vzgojnih pristopov, za odprtost kurikuluma in demokratičnost ter pluralnost v vzgoji predšolskih otrok. V konceptu Reggio pa se od staršev celo pričakuje, da sodelujejo v razpravah o vrtčevski politiki, skrbi za razvoj otrok ter pri načrtovanju kurikuluma in vrednotenju. Ker je večina staršev, vključno z materami, zaposlena, so sestanki zvečer, tako da vsi, ki želijo sodelovati, lahko to storijo (Podpora lokalne skupnosti in sodelovanje s starši 2009).

Povezovanje s krajem ter posredovanje razumljivih in pravočasnih informacij

V Tabeli 4 podajamo vrednosti parametrov za tri spremenljivke (Vrtec se povezuje s krajem, Vrtec posreduje razumljive informacije in Vrtec posreduje pravočasne informacije). Prva je samostojna v 12. faktorju (pojasnjuje 2,9 % variance), drugi dve pa tvorita 8. faktor (pojasnjuje 5,6 % variance). Starši ocenjujejo oba faktorja s precej visoko povprečno oceno ($4,30 < M < 4,60$), ki faktorja uvršča v II. razred glede na interval aritmetične sredine (glejte Tabelo 2). Porazdelitev je močno asimetrična v levo, standardni odkloni pa med manjšimi v raziskavi.

Povprečna ocena prve spremenljivke je glede na okoliščine presenetljivo visoka. Nekoliko na rezultat verjetno vpliva tudi dejstvo, da je pojem postavljen precej splošno in kot takšen staršem ni omogočil natančnejšega opredeljevanja do tovrstne dejavnosti vrtca. Če pri interpretaciji rezultatov izhajamo iz Kurikuluma za vrtece (1999), kjer na prvih straneh zasledimo načelo sodelovanja s starši in načelo sodelovanja z okoljem, vidimo, da se na načelni ravni prek 90

% staršev strinja z izjavo, da je vrtec povezan s krajem, v katerem deluje – zasledimo upoštevanje načela sodelovanja z okoljem. Pri načelu sodelovanja z okoljem sta v ospredju upoštevanje različnosti in možnosti uporabe naravnih in družbeno-kulturnih virov učenja v najbližjem okolju vrtca ter upoštevanje specifičnosti okolij, iz katerih prihajajo otroci. T-preizkus za neodvisne vzorce med mestnim in podeželskim okoljem, kjer se nahaja vrtec, je pokazal statistično pomembne razlike v strinjanju staršev s trditvijo, da se vrtec povezuje s krajem ($t = -5,381$, $df = 1135$, $sig = 0,000$). S tveganjem 0,0 % lahko tako trdimo, da se starši otrok, ki obiskujejo vrtce v podeželskem okolju ($M = 4,46$), bolj strinjajo z navedeno trditvijo kot tisti v mestnem okolju ($M = 4,24$), kar pomeni, da so vrtci na podeželju bolj povezani s krajem kot tisti v mestu. Ta del odgovora je pričakovan, na splošno pa so odgovori o povezovanju vrtca z okoljem nekoliko vprašljivi, saj niso v sorazmerju z oceno sodelovanja s starši, ki smo jo obravnavali pri faktorju 5. Spremenljivko Vrtec se povezuje s krajem bi bilo treba natančneje obdelati; prvi vtis pa nakazuje, da gre za preveč splošno vprašanje, o katerem se starši niso znali povsem jasno opredeliti. Pojem povezovanja s krajem je zelo verjetno preširok in za večino anketirancev nima konkretne vsebine, ki bi jo lahko ocenili.

V prihodnje bi bilo pomembno izhajati iz pristojnosti občine do vrtca in tudi dejavnosti, ki jih vrtec lahko ponudi lokalni skupnosti. Če najprej pogledamo pristojnosti, Devičičeva (2005) izpelje, da ima občina do vrtca različne pristojnosti: a) pristojnosti, ki izvirajo iz naslova ustanavljanja vrtcev; b) pristojnosti, ki izvirajo iz naslova organizacije in financiranja predšolske vzgoje; c) pristojnosti, ki izvirajo iz naslova nadzora. Vprašanje pa je, ali so starši seznanjeni s temi pristojnostmi in ali imajo možnost vpliva na določene izmed teh. V zdajšnji situaciji, ko primanjkuje mest za otroke v vrtcih, je občina odgovorna, da začne postopek za zagotovitev dodatnih prostih mest. In ne nazadnje, občinske uprave se ukvarjajo z vprašanji, kako zagotoviti take programe predšolske vzgoje, ki bodo zadovoljili specifične potrebe uporabnikov v lokalni skupnosti skladno s finančnimi možnostmi občine (prav tam). Hkrati pa imajo vrtci nešteto možnosti za povezovanje s krajem (različni projekti, s katerimi predstavijo kraju svoje delo, ustvarjalnost otrok itn.). Predpostavljamo, da so nekateri vrtci pri tem bolj, drugi pa manj uspešni, vendar empiričnih podatkov za potrditev te teze nimamo.

Rezultat je nekoliko vprašljiv, saj ni v sorazmerju z oceno sodelovanja s starši, ki smo jo obravnavali pri faktorju 5.

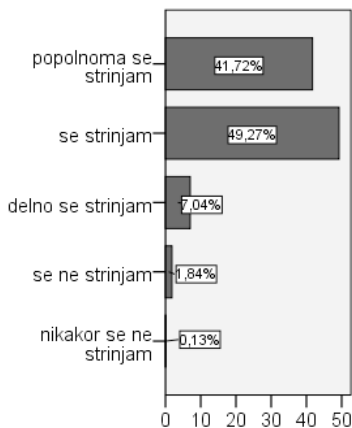
Spremenljivki faktorja 8: Posredovanje razumljivih in pravočasnih informacij sta ocenjeni precej visoko, razlika ni velika. Percepcija informiranja je pri starših na zelo visoki ravni.

Tabela 4: Pregled rezultatov za 12. in 8. faktor: Povezovanje s krajem in informiranje.

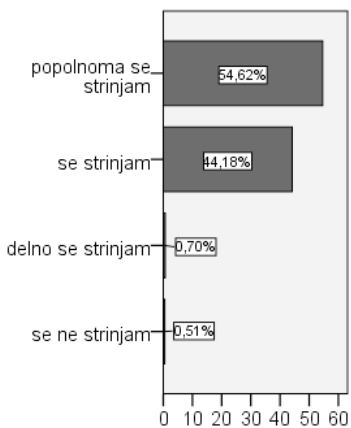
	Vrtec se povezuje s krajem	Vrtec posreduje razumljive informacije	Vrtec posreduje pravočasne informacije
Število	1577	1580	1583
Manjkajoči podatek	10	7	4
Aritmetična sredina	4,31	4,53	4,41
Standardni odklon	,692	,542	,665
Skewness (s)	-,916	-,725	-1,171

Da so informacije, ki jih posreduje vrtec, popolnoma razumljive, meni 54,6 % vprašanih. 48,8 % staršev se s trditvijo, da vrtec posreduje pravočasne informacije, popolnoma strinja, kar je prav tako zelo spodbuden podatek. Po mnenju večine staršev so informacije, pridobljene v vrtcu (od delno do popolnoma), pravočasne (94,3 %) in (od delno do popolnoma) razumljive (98,8 %). Tudi po mnenju večine staršev v že prej omenjeni raziskavi iz leta 2008 (Devjak, Berčnik 2009b) so informacije, pridobljene v vrtcu, sprotne, jasne in lahko razumljive. T-preizkus za neodvisne vzorce med mestnim in podeželskim okoljem, kjer se nahaja vrtec, je pokazal tudi statistično pomembne razlike v strinjanju staršev s trditvijo, da vrtec posreduje staršem razumljive informacije ($t = -2,935$, $df = 1136$, $sig = 0,003$). S tveganjem 0,3 % lahko tako trdimo, da se starši otrok, ki obiskujejo vrtece v podeželskem okolju ($M = 4,59$), v višji meri strinjajo z navedeno trditvijo kot tisti v mestnem okolju ($M = 4,49$), kar bi pomenilo, da vrtci v podeželskem okolju posredujejo razumljivejše informacije kot tisti v mestnem okolju.

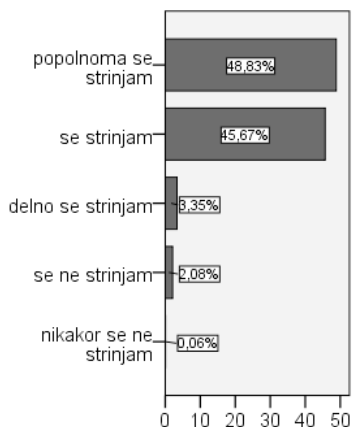
Graf 4: Vrtec se povezuje s krajem



Graf 5: Vrtec posreduje razumljive inf.



Graf 6: Vrtec posreduje pravočasne inf.



Zakon določa, da mora vsak vrtec ob začetku šolskega leta izdati publikacijo o delu vrtca za tekoče vrtčevsko leto. Publikacija mora vsebovati opis programa, kader, dodatni program (tečaji tujega jezika, računalniški, plesni ali dramski tečaji itn.) in druge pomembne informacije o življenju in delu vrtca, kot so: praznovanja, letovanja, obiski muzejev, galerij, gledališč, domov za starejše občane itn. Vrtec sprotno obvešča starše prek oglasne deske (v avli vrtca in ali pred vsako posamezno igralnico), pisno (na dom ali v roke staršem, ko pridejo po otroka v vrtec), po telefonu in ali prek internetne strani vrtca. Informacije, ki se nanašajo na posameznega otroka, vzgojiteljice posredujejo staršem osebno na individualnih (govorilnih) urah; informacije, ki se nanašajo na vse otroke v

skupini, pa staršem posredujejo na roditeljskih sestankih posamezne skupine oz. oddelka ali pa tudi na skupnem roditeljskem sestanku za vse starše vrtca skupaj.

Učenje strpnosti in spodbujanje izražanja otrok

Deveti faktor pojasnjuje 3,9 % skupne variance. Starši faktor ocenjujejo s precej visoko povprečno oceno ($4,30 < M < 4,60$), ki uvršča spremenljivki v II. razred glede na interval aritmetične sredine (*glejte Tabelo 2*). Porazdelitev je močno asimetrična v levo. Standardni odklon je pri obeh spremenljivkah (Otroke učijo strpnosti, Spodbujanje izražanja otrok v vrtcu) relativno majhen.

Tabela 5: Pregled rezultatov za 9. faktor: Učenje strpnosti in spodbujanje izražanja otrok.

	Otroke učijo strpnosti	Spodbujanje izražanja otrok v vrtcu
Število	1582	1584
Manjkajoči podatek	5	3
Aritmetična sredina	4,49	4,63
Standardni odklon	,587	,538
Skewness (s)	-,835	-1,168

Da se otroci (od delno do popolnoma) učijo strpnega in spoštljivega odnosa do drugih, meni 96,2 % staršev. Skoraj vsi starši (97,9 %) se od delno do popolnoma strinjajo s trditvijo, da strokovni delavci v vrtcu načrtno spodbujajo različne oblike izražanja otrok, kar je za nas spodbuden podatek.

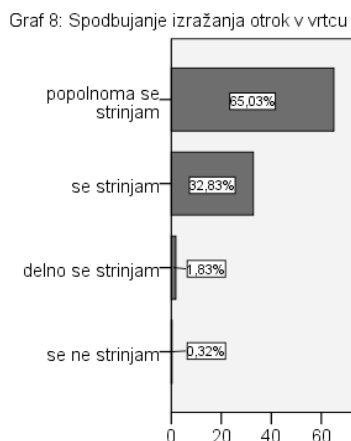
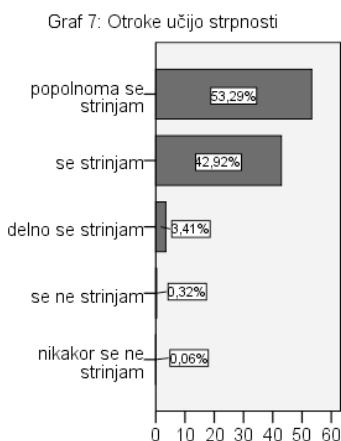
Zakaj? Če pogledamo nekoliko nazaj, v devetdeseta leta prejšnjega stoletja (desetletje pred sprejetjem novega Kurikuluma za vrtce (1999)), lahko tisto označimo za začetek novih procesov v slovenski družbi. Presekala je z vrednotnimi paradigmami prejšnjih režimov, začeli so se procesi postavljanja novih temeljev prebivanja in delovanja. Spremembe je doživelo tudi področje edukacije v Republiki Sloveniji, vključno s področjem predšolske vzgoje, ki je s spremembami »vstopilo« v t. i. evropsko dimenzijo, upoštevajoč človekove pravice, pravno državo, pluralno demokracijo, strpnost in solidarnost. Po M. Kovač Šebart (2002: 72) se na novo vzpostavlja na demokratičnih načelih in strokovnih spoznanjih »civilizacija v tistem pomenu, /.../ ki združuje v sebi najboljše, kar so proizvedli različni moralni in vrednotni sistemi in o čemer v danem trenutku velja soglasje, da je najboljše in obče sprejemljivo.« Na prvi pogled jasni, preprosti cilji ter za večino laične in strokovne javnosti sprejemljivi kot nekaj, kar znotraj družbe omogoča dogovorno vzpostavljanje

pravil, vrednot in norm, ki veljajo kot splošne, ter omogočajo skupno (so)bivanje. Iskanje soglasja in sprejemanje odločitev o temeljih, na katerih naj bi gradili vzgojo in izobraževanje, ki naj bi po M. Kovač Šebart (2002) veljal ne glede na različne politične in vrednotne sisteme, ni lahko in ne preprosto delo – ne za stroko in ne za politiko. Avtorica se sklicuje na Quintona (1987), ki išče rešitve v možnostih za vzpostavitev dialoga (pri čemer predpostavlja, da je ta mogoč le v, kot jih ona imenuje) v intelektualnih vrednotah, kot so: zmernost, pogum, pravičnost in usmiljenje oziroma dobrotelost. Prenos teh vrednot, ki naj bi jih vzgojni sistem prenašal na mlade generacije, je v času, ko je treba vedno znova vzpostavljati dialog in iskati kompromisne rešitve med različnimi vrednotnimi sistemi, ki izhajajo iz naše pluralne družbe, več kot dobra podlaga. Kroflič (2002: 113) opozarja, da bi morala javna vzgojno-izobraževalna institucija, med katere sodi tudi vrtec, za ustvarjanje odgovorne in strpne skupnosti poleg tega, da seznanjanja mladino s svetovnim etosom – ki vsebuje temeljne vrednote (glejte Hribar 2000: 49), razvijati tudi osebne kompetence, v katerih zlahka prepoznamo odgovornost, kritičnost, ekološko ozaveščenost, strpnost, socialno pravičnost itn.

V današnjem času, ki ga zaznamuje mešanje kultur, ras, veroizpovedi, vrednotnih sistemov in različnih ekonomskih sistemov, mora biti institucionalna vzgoja, vzgoja otrok v javnem vrtcu, naravnana k t. i. multikulturni razsežnosti, v razumevanje »pravičnosti«. Etika pravičnosti, kot Rawlsova teorija pravičnosti, je grajena na ideji poštenosti in načelu enakosti. Kroflič (2002) pravi, da je zasnovana na konceptu »dogovorne demokracije« (v kateri najdemo t. i. Kantova »umna načela«), ko morajo biti vsakemu posamezniku zagotovljene enake pravice na vseh ravneh bivanja in udeleževanja. Kohlberg (1984) poudarja pomen ne le navajanja posameznika na kritično vrednotenje družbenih norm, pravil in zakonov, temveč tudi na ustvarjanje takih pogojev v institucionalni vzgoji, ki bodo posamezniku omogočali soustvarjanje pravil in demokratično odločanje. Kohlberg z vidika kognitivizma poudari pomen tistih potrebnih elementov s strani vzgojitelja (kako in na kakšen način vzgojitelj soupravlja skupino), ki lahko posameznika povežejo v trdno in pravično skupnost, prek katere se usposobi za odgovorno izpopolnjevanje skupno dogovorjenih pravil. Ravno v teh pravilih posameznik prepozna svoje interese, aktivna (so)udeleženosť pa mu hkrati omogoča in nalaga tudi odgovornost pri ohranjanju in izvajanju teh pravil. Kajti razvoj otroka je vedno pogojen s temi objektivnimi determinantami in ravno zato morata biti delovanje in ravnanje vzgojitelja naravnana na učenje strpnega in spoštljivega odnosa do drugih. Rezultati raziskave kažejo, da so starši cenili, da vzgojitelji zelo dobro realizirajo cilj vzgoje, kot je učenje otrok strpnega in spoštljivega odnosa do drugih. Poleg »etike pravičnosti« pa Kroflič (2002) opozarja tudi na pomen »etike skrbi« v vzgoji, ki jo izpelje Gilligenova ob kritiki Kohlbergove teorije.

Če etika pravičnosti pripomore k oblikovanju pravične skupnosti na podlagi sprejetih pravil bivanja in pravičnih odnosov, pa se etika skrbi razvija ob praktični izkušnji v posamezniku, ki se kaže v konceptu prostovoljnega dela pa tudi v sprejemanju pomoči in pomoči posameznika drugačnim.

Razveseljiv je tudi podatek iz raziskave, da se le 2,15 % staršev delno ali sploh ne strinja, da vrtec ne spodbuja izražanja otrok v vrtcu. Skoraj vsi starši menijo, da vrtec spodbuja izražanje otrok. Iz rezultatov raziskave lahko sklepamo, da imajo starši o profesionalnem delu vzgojiteljic izredno pozitivno mnenje, celo več – 97,86 % vseh staršev je prepričanih, da vrtec spodbuja razvoj otrokovega izražanja. Kljub vsemu pa se nam ob interpretaciji podatka zastavljata dve dilemi: 1) Mogoče vprašanje ni bilo jasno definirano, je presplošno (in zato nismo dobili jasnega vpogleda v spodbujanje razvoja otrokovih izražanj na različnih kurikularnih področjih) in je zato tako visok odstotek strinjanja s navedeno trditvijo; 2) Mogoče starši dobro poznajo kurikularna področja in možnosti razvoja otrokove ustvarjalnosti po posameznih področjih. Menimo, da je resnica nekje vmes in da nas ta podatek ne sme zavesti.



L. Marjanovič (1981) je zapisala, da je želja po izražanju samega sebe ena izmed osnovnih človekovih potreb in da otrok sebe najbolj izraža v igri. V njej se pojavita lastno potrjevanje in spoznavanje samega sebe v ožjem in širšem družbenem okolju. Samopotrjevanje pa je silnica, gibalno, ki usmerja otroka k novim dejavnostim, s pomočjo katerih razvija gibalne in spoznavne sposobnosti, ustvarjalnost, delovne navade, moralne in estetske standarde, interese in čustveno življenje. Kurikulum za vrtece (1999) in pristop RE poudarjata, da je treba zavestno spodbujati vse oblike otrokovega izražanja in otroku omogočati, da lahko težave ali naloge rešuje na njemu lasten način. Avtorji pedagoškega

pristopa RE so kot eno izmed izhodišč sprejeli misel, da se vsak otrok rodi s sto jeziki, a hitro mu ostane le eden, saj preostalih 99 zelo zanemarjamo in ne razvijamo. Z drugimi besedami, otrok ima po njihovem mnenju »po naravi« velike potencialne možnosti za različne oblike izražanja, a jih ne more razvijati sam; potrebne so mu pomoč, naklonjenost in podpora odraslih. S prevelikim poudarjanjem in spodbujanjem samo ene izmed oblik izražanja – mislijo na besedno izražanje – zanemarjamo razvijanje vseh drugih možnosti otrokovega izražanja. V pedagoškem pristopu RE zavestno spodbujajo vse druge oblike izražanja: gib, mimika, barva, risba, lutka, ritem, glasba, govor ... Odrasli otroku omogočajo, da lahko v lastnem jeziku izrazi odnos do sebe, drugih, narave, do prostora in časa, v katerem živi. S predelavo in z izražanjem svojih izkušenj otrok spreminja, preoblikuje stvarnost in na ta način razvija svoje ustvarjalne sposobnosti (Razvoj... 2009: 19). Odrasli vse prepogosto vsiljujemo otrokom svoj svet, ker mislimo, da vemo, kaj je za otroka najboljše. Po mnenju staršev vidimo, da zaupajo v profesionalnost vzgojiteljice – poklicni vzgojitelji vedo, da morajo otroku prepustiti, da sam v igri oblikuje rešitev z lastno aktivnostjo in raziskovanjem, ki sta temelj za razvoj inteligentnosti (prav tam). Ob analizi spremenljivke »spodbujanje izražanja otrok«, poudarimo A. Cemič (1997), ki je zapisala, da je v želji po omogočanju izražanja vsakega posameznika v njegovem »jeziku« in ob upoštevanju različnosti otrok igra ena izmed najučinkovitejših metod dela. Vsaka igra po njenem mnenju vključuje gibanje. Cilj metode igre je izrazito povezan z RE-pristopom, kjer poudarjajo, da je treba zavestno spodbujati vse oblike otrokovega izražanja in mu omogočati, da lahko te težave rešuje na njemu lasten način. Metoda igre je sestavljena iz ideje igre, ki jo definira preprosto pravilo, dobra miselna dejavnost pred njeno realizacijo (Profesionalno ... 2009: 51). Znotraj metode igre se gibanje kot področje dejavnosti v Kurikulumu za vrtce celostno povezuje s konceptom RE, zato predstavlja pomemben in nepogrešljiv segment v izvedbenem kurikulumu. Ustvarjalnost, ki v metodi igre predstavlja bistvo vseh spoznavnih dejavnosti otrok, je razumljena kot način odločanja, razmišljanja, spoznavanja, dožemanja v vseh pogledih spoznavnega procesa (Thornton in Brunton 2007). V spodbujanju otrokovega izražanja imajo pomembno vlogo prav vsa kurikularna področja. Vendar moramo posebej poudariti področje umetnosti. V Kurikulumu za vrtce (1999: 37–38) je med drugim zapisano, da umetnost otroku omogoča udeležanje ustvarjalnih potencialov, ki se kažejo v otrokovem igrivem raziskovanju in spoznavanju sveta, ki je zanj neizčrpen vir inspiracije, motivacije in vsebin na vseh področjih dejavnosti. Otrok lahko skozi reko umetnosti predstavi svoja najbolj skrita počutja in čustvene vsebine, natančno opiše in predstavi neki dogodek ali stvar, lahko se posveča estetskim vidikom, izrazi svojo etično presojo o osebi, dogodku ali pa eksperimentira z umetniškim jezikom. Pri tem postopno izkuša kompleksna področja realnega

sveta, skozi majhne in obvladljive delčke spoznava sebe kot samostojnega oblikovalca simbolov in ustvarjalca, svoja dela pa kot pomembne in trajnejše produkte. Z njimi prispeva k oblikovanju okolja, zaradi česar doživlja svojo vlogo v skupnosti kot smiselno in gradi samozavest.

Informiranost staršev o vsebini in organizaciji dela

Seznanjenost in seznanjanje staršev z informacijami, ki so pomembne za življenje njihovega otroka v vrtcu

7. faktor pojasnjuje 6,0 % skupne variance. Razlike med ocenami spremenljivk sedmega faktorja (Seznanjen s pomembnostmi za otroka v vrtcu, Seznanjam vrtec s pomembnostmi o otroku, Seznanjen z akti o vrtcu) so majhne. Povprečne ocene spremenljivk so precej visoke; tako se faktor glede na višino povprečne ocene ($4,30 < M < 4,60$) uvršča v II. razred (glejte Tabelo 2). Variabilnost sedmega faktorja je le nekoliko večja od najnižjih vrednosti preostalih faktorjev.

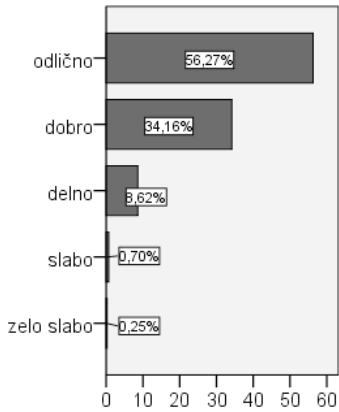
Tabela 6: Pregled rezultatov za 7. faktor: Seznanjenost in seznanjanje z informacijami, ki so pomembne za življenje njihovega otroka.

	Seznanjen s pomembnostmi za otroka v vrtcu	Seznanjam vrtec s pomembnostmi o otroku	Seznanjen z akti o vrtcu
Število	1578	1577	1572
Manjkajoči podatek	9	10	15
Aritmetična sredina	4,46	4,57	4,55
Standardni odklon	,702	,635	,633
Skewness (s)	-1,199	-1,560	-1,408

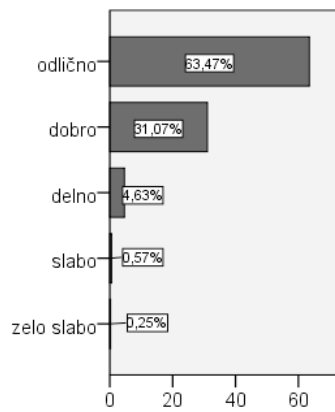
Ena izmed pglavitnih nalog vrtca je pomoč staršem pri celoviti skrbi za otroke, pomoč pri izboljšanju kakovosti življenja družin in otrok ter ustvarjanje takšnih pogojev dela, kjer bodo otroci lahko razvijali svoje telesne in duševne sposobnosti. Da bi se otrok v vrtcu res dobro počutil, morajo strokovni delavci poznati in upoštevati individualne razlike otrok v razvoju in učenju, otrokov način spoznavanja in doživljanja okolja, vrtec kot institucija pa mora zagotoviti enakovredne pogoje za optimalen razvoj vsakega posameznika, upoštevati mora individualne razlike, zagotavljati pogoje za vključevanje otrok s posebnimi potrebami ter upoštevati različnost in multikulturizem – s tem vrtec upošteva načelo enakih možnosti in različnosti. Vrtec lahko pridobi ogromno podatkov za optimalno in uspešno delo prav od staršev (Devjak, Berčnik 2009b). Več kot

polovica staršev (56,27 %) meni, da so odlično seznanjeni s pomembnostmi za otroka v vrtcu, prav tako jih več kot polovica (53,47 %) meni, da so odlično seznanjeni s pomembnostmi o otroku in z akti o vrtcu (61,07 %).

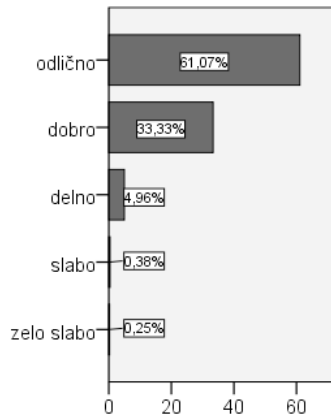
Graf 9: Seznanjen s pomembnostmi za otroka v vrtcu



Graf 10: Seznanjam vrtec s pomembnostmi o otroku



Graf 11: Seznanjen z akti o vrtcu



Načelo sodelovanja s starši pa v Kurikulumu za vrtce (1999) opredeljuje pogoje sodelovanja, ki po našem mnenju že nakazujejo prvine partnerskega odnosa. Starši imajo namreč v vrtcu ne le pravico do informacij o programih in svojem otroku, ampak tudi pravico sodelovanja pri načrtovanju življenja in dela v vrtcu ter v oddelku in celo pravico aktivnega sodelovanja pri vzgojnem delu. Vrtec pa mora staršem zagotavljati tudi sistematično seznanjanje z njihovimi pravicami in odgovornostmi. Sodelovanje je pojmovano kot pomemben vidik kakovosti predšolske vzgoje, pri odnosu pa se še posebej poudarja pomembnost delitve odgovornosti in pristojnosti, kar bomo v nadaljevanju prikazali kot osnovo za razvoj partnerskega odnosa.

Na osnovi rezultatov in frekvenčne porazdelitve podatkov lahko sklenemo, da je komunikacija med vrtcem in starši glede pomembnih zadev v zvezi z otrokom dobra; starši ocenjujejo, da so dobro seznanjeni s pravili in predpisi, ki jih morajo poznati, in da lahko v vrtcu uveljavljajo svoje ali otrokove pravice (*glejte tudi Grafe 9, 10, 11*).

Seznanjenost z uveljavljanjem pravic, s programom dela ter z možnostmi neformalnega in formalnega sodelovanja

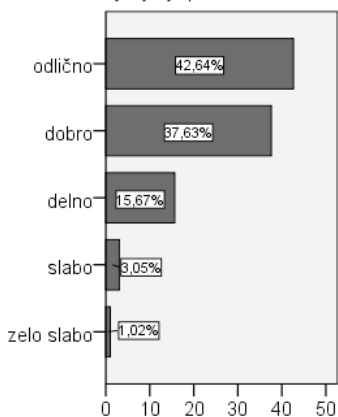
Faktor 3 pojasnjuje 8,0 % skupne variance in pokriva vprašanja 4, 5, 6 in 7. Spremenljivke tega faktorja (Seznanjen z določili za uveljavljanje pravic, Seznanjen s programom dela, Seznanjen z možnostmi formalnega sodelovanja, Seznanjen z možnostmi neformalnega sodelovanja) se uvrščajo v III. razred glede na višino povprečne ocene ($3,90 < M < 4,30$) (*glejte Tabelo 2*); to pomeni, da gre za v povprečju nekoliko nižje ocenjene lastnosti vrtcev. Standardni odkloni so relativno veliki, asimetrija v levo pa je skladna z vrednostjo aritmetične sredine. Med ocenami spremenljivk ni bistvenih razlik, navzgor odstopa le spremenljivka Seznanjen s programom dela, ki se glede na aritmetično sredino uvršča v II. kakovostni razred (*glejte Tabelo 2*).

Tabela 7: Pregled rezultatov za 3. faktor: Seznanjenost z uveljavljanjem pravic, s programom dela ter z možnostmi formalnega in neformalnega sodelovanja.

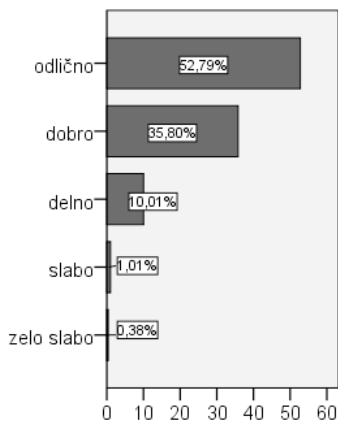
	Seznanjen z določili za uveljavljanje pravic	Seznanjen s programom dela	Seznanjen z možnostmi formalnega sodelovanja	Seznanjen z možnostmi neformaln. sodelovanja
Število	1576	1578	1565	1560
Manjkajoči podatek	11	9	22	27
Aritmetična sredina	4,18	4,40	4,08	3,95
Standardni odklon	,875	,739	,918	,928
Skewness (s)	-,992	-1,158	-,920	-,692

Frekvenčna struktura je takšna, da je 42,6 % vprašanih staršev prepričanih, da so odlično seznanjeni z določili za uveljavljanje pravic, 37,6 % staršev pa, da dobro. 52,8 % staršev ocenjuje, da so odlično seznanjeni s programom dela vrtca, dobro seznanjenost z vrtcem pa ocenjuje 35,8 % vprašanih. 38,3 % staršev je odlično in prav toliko dobro seznanjenih z možnostjo formalnega sodelovanja z vrtcem. O možnostih neformalnega sodelovanja z vrtcem je odlično seznanjenih 31,8 % vprašanih, 39,4 % pa to sodelovanje ocenjuje z oceno dobro.

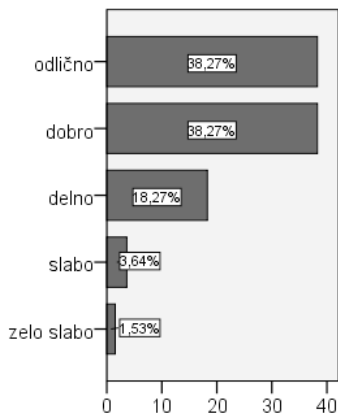
Graf 12: Seznanjenost z določili za uveljavljanje pravic



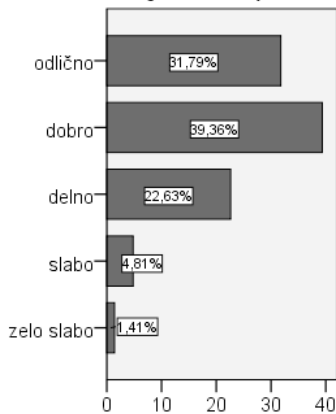
Graf 13: Seznanjenost s programom dela



Graf 14: Seznanjen z možnostmi formalnega sodelovanja



Graf 15: Seznanjen z možnostmi neformalnega sodelovanja



Kot smo že omenili, lahko vrtec ogromno podatkov za optimalno in uspešno delo pridobi od staršev. Določene podatke dobi vrtec že pri vpisu otroka, še več informacij in kakovostnejše informacije pa lahko strokovni delavci pridobijo na medsebojnih srečanjih s starši. Za pridobivanje informacij so še posebej pomembne neformalne oblike sodelovanja, ki pa so odvisne predvsem od posameznega vrtca in vzgojitelja. V Sloveniji so se takšne oblike sodelovanja s starši pojavile najprej na ravni predšolske vzgoje in se nato širile navzgor, predvsem na prve razrede osnovne šole (Devjak, Berčnik 2009b). Tudi v konceptu Reggio Emilia sodelovanje s starši vključuje približno enake oblike (sestanke na ravni oddelka, sestanke v manjših skupinah, individualne sestanke med starši in vzgojitelji, sestanek na določeno temo, srečanja s strokovnjaki, delovni sestanki, laboratoriji, prazniki, počitnice in drugi vidiki, kjer lahko sodelujejo (izleti v mesto, pikniki, ekskurzije, kratke počitnice, dan v vrtcu/šoli ...) kot pri nas, poudariti pa je treba, da se uspeh njihovega pristopa skriva predvsem v tem, da – kot zapiše Spaggiari (1998) – vzgojitelji ne gledajo na sodelovanje s starši kot na grožnjo (njihovi avtonomnosti – op. a.), ampak kot na element kolegialnosti in kot integracijo različnih znanj.

Seznanjenost z delom in s sklepi sveta staršev in sveta vrtca

Zadnjo skupino vprašanj pojma »Pogledi staršev o informiranosti staršev o vsebini in organizaciji dela v vrtcih« sestavljajo vprašanja o seznanjenosti staršev z delom in s sklepi sveta staršev in sveta vrtca. Faktorska analiza jih je uvrstila v faktor 2, ki pojasnjuje 10,5 % skupne variance. Faktor je glede na višino povprečne ocene uvrščen v najnižji, tj. IV. razred ($3,30 < M < 3,90$)

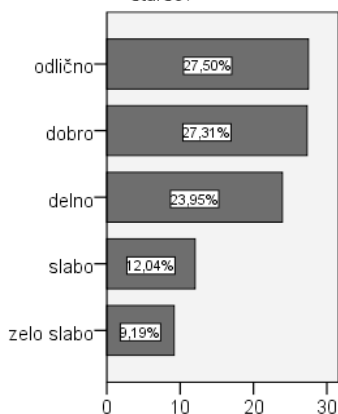
(glejte Tabela 2). Med spremenljivkami tega faktorja sta nekoliko višje ocenjeni vprašanji o seznanjenosti z delom ($M = 3,52$) in s sklepi sveta staršev ($M = 3,44$). Standardni odklon obravnavanih spremenljivk in variabilnost med odgovori sta razmeroma velika, kar izkazuje tudi pogled na frekvenčno porazdelitev podatkov.

Tabela 8: Pregled rezultatov za 2. faktor: Seznanjenost z delom in s sklepi sveta staršev in sveta vrtca.

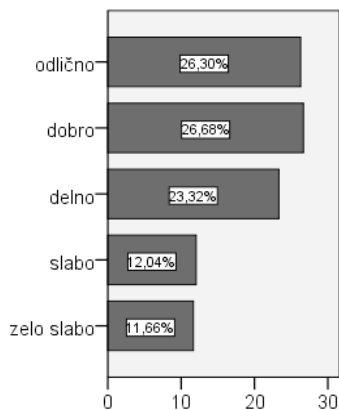
	Seznanjen z določili za uveljavljanje pravic	Seznanjen s programom dela	Seznanjen z možnostmi formalnega sodelovanja	Seznanjen z možnostmi neformal. sodelovanja
Število	1576	1578	1565	1560
Manjkajoči podatek	11	9	22	27
Aritmetična sredina	4,18	4,40	4,08	3,95
Standardni odklon	,875	,739	,918	,928
Skewness (s)	-,992	-1,158	-,920	-,692

V svetu staršev vrtca sodeluje po en predstavnik staršev iz posamezne starostne skupine, ki pa nima pravice odločanja. Ti na svet staršev posredujejo le predloge in pripombe o delu vrtca. Pravico odločanja imajo le trije predstavniki vseh staršev, ki so vključeni v svet vrtca, kjer so tudi trije predstavniki ustanovitelja – lokalne skupnosti – in po novem pet predstavnikov zaposlenih (46. člen ZOFVIH 2009). Tu pa gre za splet interesov posameznih skupin in posameznih problemov, ki marsikdaj vzgojno problematiko zaradi finančnih ali katerih drugih, bolj akutnih problemov potisnejo v ozadje. Poglejmo, kaj o seznanjenosti z delom in s sklepi sveta staršev in sveta vrtca menijo starši, zajeti v našo raziskavo.

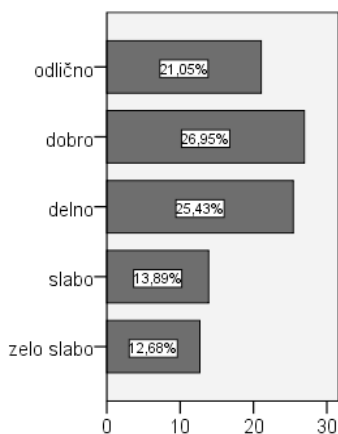
Graf 16: Seznanjen z delom sveta staršev



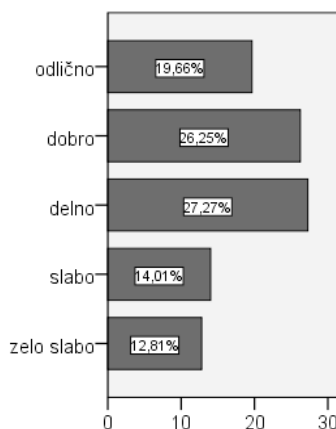
Graf 17: Seznanjen s sklepi sveta staršev



Graf 18: Seznanjen z delom sveta vrtca



Graf 19: Seznanjen s sklepi sveta vrtca



Če pogledamo Graf 16, vidimo, da 27,5 % staršev ocenjuje, da so odlično seznanjeni z delom sveta staršev, 27,3 % jih seznanjenost ocenjuje z oceno dobro, 23,9 % vprašanih pa z oceno delno. Seznanjenost s sklepi, sprejetimi na svetu staršev, 26,3 % vprašanih ocenjuje z oceno odlično, 26,7 % vprašanih z oceno dobro in 23,3 % z oceno delno. Tudi pri seznanjenosti z delom in s sklepi sveta vrtca (Grafa 18 in 19) je večina staršev dobro oz. delno seznanjena. Število slabo in zelo slabo seznanjenih staršev je bistveno večje kot pri večini preostalih faktorjev z izjemo 6. faktorja, ki se prav tako nanaša na sodelovanje staršev.

Pogledi staršev na pomen elementov dela strokovnih delavcev v vrtcu*Elementi strokovnega dela*

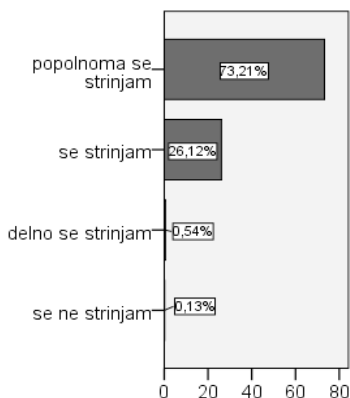
Aritmetična sredina spremenljivk 4. faktorja uvršča faktor v I. razred med najvišje ocenjene spremenljivke (glejte Tabelo 2). Med njimi so starši pripisali največji pomen strpnemu dialogu ($M = 4,80$) in navajanju na samostojno delo ($M = 4,72$), katerima sledi spremenljivka Reševanje konfliktov ($M = 4,70$). Najmanjši pomen med spremenljivkami 4. faktorja so – ob še vedno visoki povprečni oceni ($M = 4,66$) – starši pripisali spremenljivki Vrednotenje lastnega dela.

Tabela 9: Pregled rezultatov za 4. faktor: Elementi strokovnega dela.

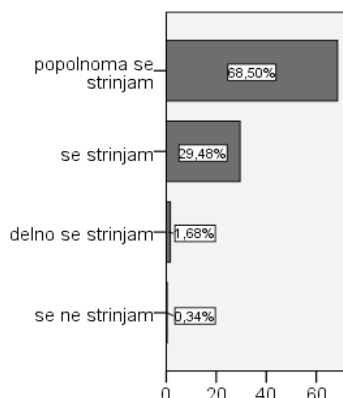
	Navajanje na samostojno delo	Vrednotenje lastnega dela	Strpen dialog	Reševanje konfliktov
Število	1493	1489	1492	1492
Manjkajoči podatek	94	98	95	95
Aritmetična sredina	4,72	4,66	4,80	4,70
Standardni odklon	,468	,527	,415	,531
Skewness (s)	-1,355	-1,362	-1,712	-1,850

Frekvenčna struktura potrjuje, da starši elementom strokovnega dela pripisujejo zelo velik pomen, saj je več ko 98 % staršev odgovorilo, da se s trditvami strinjajo oziroma popolnoma strinjajo.

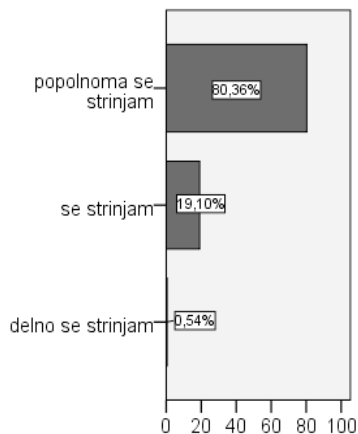
Graf 20: Navajanje na samostojno delo



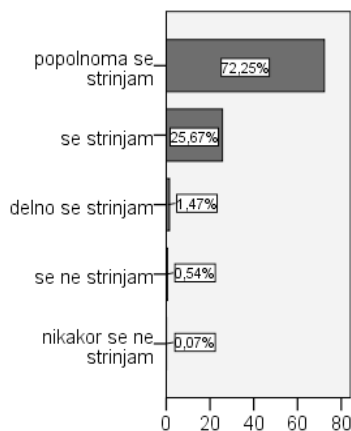
Graf 21: Vrednotenje lastnega dela



Graf 22: Strpen dialog



Graf 23: Reševanje konfliktov



Grafi 20–23 prikazujejo, da starši največji pomen pripisujejo učenju strpnega dialoga med otroki (80,36 % se jih z navedeno trditvijo popolnoma strinja), nato navajanju na samostojno delo (73,21 %), reševanju konfliktov (72,25 %) ter vrednotenju lastnega dela (68,50 %). Vse kaže na to, da so starši soglasni glede tega, da je ena najpomembnejših 'nalog' današnjega vzgojitelja, da otroka (na)uči strpnega dialoga z drugimi, kar pa smo že utemeljili pri faktorju »Učenje strpnosti in spodbujanje izražanja otrok.

Pomen pogostosti pohval in upoštevanja predlogov otrok

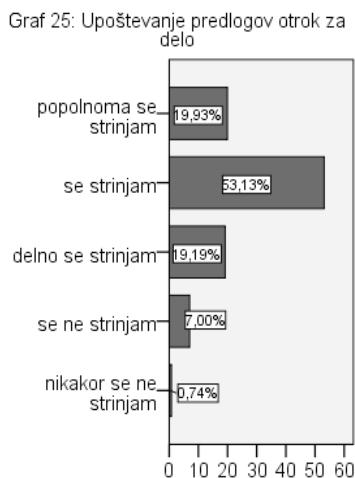
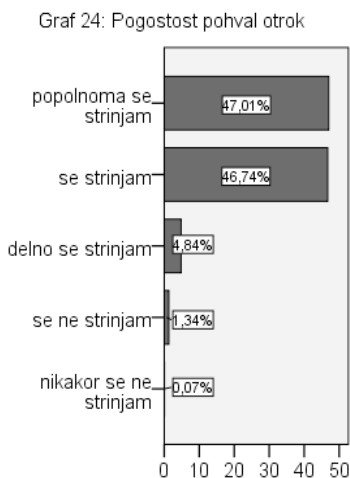
Spremenljivki Pogostost pohval otrok in Upoštevanje predlogov otrok sta se samostojno uvrstili v 10. in 11. faktor. Ocena prve se s povprečno oceno 4,39 se uvršča v II. razred ocen glede na višino povprečne ocene ($4,30 < M < 4,60$), medtem ko se spremenljivka Upoštevanje predlogov otrok po vrednosti aritmetične sredine ($M = 3,85$) uvršča v IV. razred ($3,30 < M < 3,90$), med najnižje ocenjene spremenljivke v raziskavi (glejte Tabelo 2).

Pri zadnji spremenljivki je število manjkajočih vrednosti precej veliko (373), vendar bi – tudi če bi upoštevali manjkajoče vrednosti kot najvišje ocene – ostala vrednost povprečne ocene te spremenljivke bistveno nižja od ocen preostalih elementov strokovnosti (glejte tudi Grafa 24 in 25).

Tabela 10: Pregled rezultatov za 10. in 11. faktor: Pogostost pohval otrok in upoštevanje predlogov otrok.

	Pogostost pohval otrok	Upoštevanje predlogov otrok za delo
Število	1489	1214
Manjkajoči podatek	98	373
Aritmetična sredina	4,39	3,85
Standardni odklon	,651	,845
Skewness (s)	-,958	-,693

Iz frekvenčne porazdelitve podatkov izstopa rezultat spremenljivke Upoštevanje predlogov otrok za delo (Graf 25), ki kaže na nekoliko pokroviteljski pogled staršev na delo z otroki, saj se s trditvijo popolnoma strinja le 20,0 % staršev. Ob tem podatku se nam takoj poraja vprašanje, kako realizirati cilj, ki ga starši ocenjujejo kot pomembnega – strokovni delavec mora otroke navajati na samostojno delo. Navajanje na samostojno delo v prvi vrsti vključuje upoštevanje otrokovih predlogov, saj vemo, da so otroci visokomotivirani in pripravljeni za učenje predvsem takrat, ko je to v njihovem interesu.



V konceptu Reggio Emilia pa starši menijo ravno nasprotno: vzgojitelj mora pri načrtovanju (projektnege dela) upoštevati predloge otrok. Kot poudari C. Rinaldi (1997), vzgojitelji v konceptu Reggio Emilia verjamejo, da znanje izvira iz procesa samooblikovanja in socialnega oblikovanja. Menijo, da mora

vzgojitelj z vsakim otrokom oblikovati osebni odnos, ki temelji na socialnem sistemu vrta. Otroci ne smejo samo pasivno sprejemati izkušenj, ampak morajo postati aktivni člen lastne socializacije. Vključevanje otrok in njihovih predlogov pa razvije tudi občutek pripadnosti vrtcu ter lokalni skupnosti, v kateri je vrtec lociran (Devjak, Berčnik 2009).

Pogledi staršev na komunikacijo, klimo in na opremljenost vrta

Varnost in klima v vrtcu, opremljenost in okolica

Polovica šestega faktorja (za spremenljivki Varnost otrok v vrtcu in Zadovoljen s klimo) se z relativno precej visoko povprečno oceno ($4,30 < M < 4,60$) uvršča v II. razred. Faktor 6 skupno pojasnjuje 6,1 % skupne variance. Spremenljivki Zadovoljen z opremljenostjo in Zadovoljen z okolico po rezultatu odstopata od prvih dveh, zato faktor obravnavamo v dveh delih.

Tabela 11: Pregled rezultatov za 6. faktor: Varnost otrok in klima v vrtcu.

	Varnost otrok v vrtcu	Zadovoljen s klimo
Število	1572	1555
Manjkajoči podatek	15	32
Aritmetična sredina	4,41	4,27
Standardni odklon	,723	,861
Skewness (s)	-1,203	-1,300

90,1 % staršev meni, da je za varnost otrok v vrtcu dobro oz. odlično poskrbljeno; od teh je več kot polovica prepričanih, da je v vrtcu za varnost otrok zelo dobro poskrbljeno (Graf 26). Dobljeni rezultati so bili pričakovani, saj je zakonodaja na tem področju predšolske vzgoje zelo natančna in načelna. Vodje vrtcev se zavedajo pomena varnosti in tudi lokalna skupnost kot ustanoviteljica mora upoštevati zakonske okvire ter zagotoviti sredstva za zagotavljanje varnih pogojev dela v vrtcu in njegovi neposredni okolici.

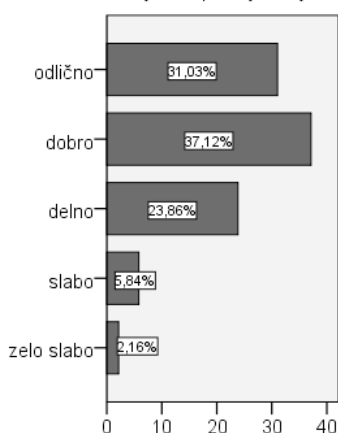
S klimo v vrtcu (Graf 27) je zelo zadovoljnih 47,9 % staršev in samo nekaj staršev (2,2 %) je takšnih, ki s klimo v vrtcu niso zadovoljni. Rezultati potrjujejo, da je kultura odnosov v slovenskih vrtcih zelo dobra; je dosežek dolgoletnega dela strokovnjakov v različnih institucijah in zaposlenih v vrtcu.

Preostali spremenljivki šestega faktorja (Zadovoljen z opremljenostjo in Zadovoljen z okolico vrta) se glede na interval povprečne ocene ($3,30 < M < 3,90$) uvrščata v IV., tj. najnižji razred (glejte Tabela 2).

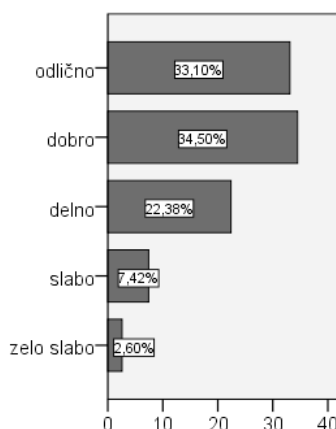
Tabela 12: Pregled rezultatov za 6. faktor: *Opremljenost vrtca in okolice*

	Zadovoljen z opremljenostjo	Zadovoljen z okolico
Število	1576	1577
Manjkajoči podatki	11	10
Aritmetična sredina	3,89	3,88
Standardni odklon	,982	1,035
Skewness (s)	-,696	-,725

Graf 28: Zadovoljen z opremljenostjo



Graf 29: Zadovoljen z okolico



Če frekvenčno strukturo podatkov in povprečne ocene 6. faktorja primerjamo z ocenami strokovnosti in vzgojiteljic, je jasno, da sta entuziazem in zavezanost delu omejena na okolje vrtca, zunanji akterji, tu mislimo predvsem na lokalne skupnosti, pa se držijo »bolj ob strani«. Raziskava (Devjak, Berčnik 2009b) iz leta 2008 je pokazala, da se vodstvo vrtca s starši posvetuje predvsem glede odločitev, ki vplivajo na počutje otroka v vrtcu in njegovo uspešnost pri doseganju ciljev kurikulumu. Vodstvo vrtcev in vodstvo lokalnih skupnosti bi moralo bolj spodbujati vključenost staršev in spodbujati interes vseh vključenih za aktivno vlogo pri načrtovanju, izvajanju in pri spremljavi letnega delovnega načrta vrtca kot tudi pri oblikovanju razvojnega načrta.

Strokovnost in komunikacija s strokovnim osebjem vrtca

Prvi faktor opredeljuje oceno dela vzgojiteljic in kakovost komuniciranja strokovnega osebja s starši. Glede na interval povprečne ocene ($M > 4,60$) se

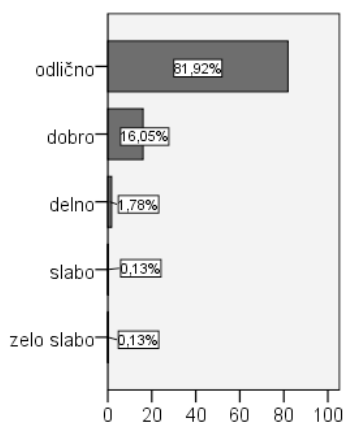
faktor 1 uvršča v I., tj. najvišji razred. Z njim je pojasnjene 10,7 % skupne variance. Navzdol z nekoliko nižjo povprečno oceno ($M = 4,02$) odstopa le ocena spremenljivke Komunikacija z vodstvom vrta, ki izkazuje tudi bistveno večjo variabilnost kot preostale spremenljivke faktorja (standardni odklon 1,061).

Tabela 13: Pregled rezultatov za 1. faktor: Strokovnost in komunikacija.

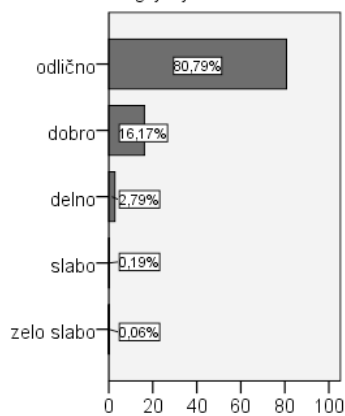
	Zadovoljen z delom vzgojiteljice	Zadovoljen s pomočnico vzgojiteljice	Zadovoljen s strokovnim delom	Komunikacija z vzgojiteljico	Komunikacija s pomočnico vzgojiteljice	Komunikacija z vodstvom vrta
Število	1576	1577	1574	1577	1575	1570
Manjkajoči podatek	11	10	13	10	12	17
Aritmetična sredina	4,80	4,77	4,58	4,73	4,69	4,02
Standardni odklon	,471	,500	,625	,549	,581	1,061
Skewness (s)	-2,629	-2,378	-1,436	-2,153	-1,974	-,964

Velika večina staršev je spremenljivki Zadovoljstvo z delom vzgojiteljice (81,9 %) in Zadovoljstvo z delom pomočnice vzgojiteljice (80,8 %) ocenila z najvišjo, odlično oceno (Grafa 30 in 31). Z delom vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice so glede na dane podatke zadovoljni skoraj vsi starši, le 0,26 % staršev ne. To je skoraj zanemarljiv podatek. S komunikacijo z vodstvom vrta je delno zadovoljnih ali nezadovoljnih 28,9 % staršev (Graf 35). To je najnižje ocenjena spremenljivka, kar je verjetno posledica oddaljenosti vodstva od vsakodnevnega poteka življenja v vrtcu.

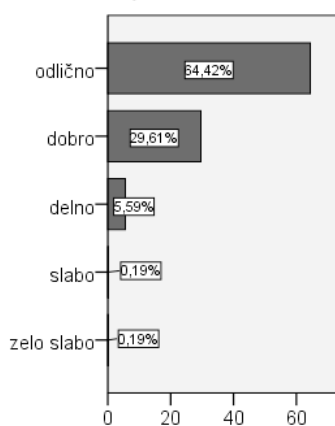
Graf 30: Zadovoljen z delom vzgojitelja



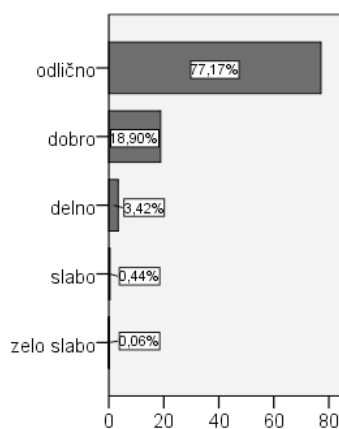
Graf 31: Zadovoljen s pomočnico vzgojiteljice



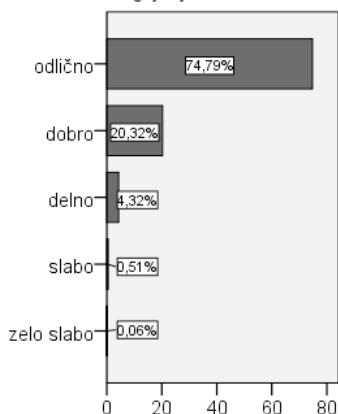
Graf 32: Zadovoljen s strokovnim delom



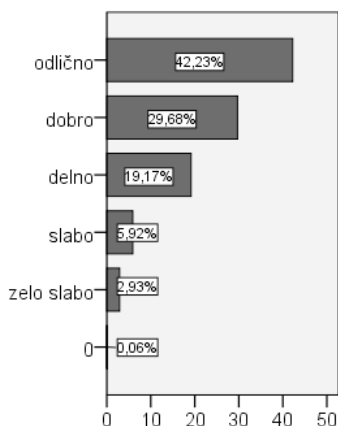
Graf 33: Komunikacija z vzgojiteljico



Graf 34: Komunikacija s pomočnico vzgojiteljice



Graf 35: Komunikacija z vodstvom vrtca



Iz frekvenčne strukture podatkov je razvidno, da starši postavljajo v ospredje strokovnost dela vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice ter komunikacijo med njimi in preostalim strokovnim osebjem vrtca.

Iz frekvenčne strukture podatkov je razvidno, da starši postavljajo v ospredje strokovnost dela vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice ter komunikacijo med njimi in preostalim strokovnim osebjem vrtca. Ta podatek je zelo spodbuden, saj kaže na to, da postajata strokovnost in komunikacija med zaposlenimi v vrtcu in starši vse pomembnejši kategoriji. Pozitivna ocena strokovnosti in še zlasti pozitivna ocena komunikacije se odraža tudi na pozitivni oceni komunikacije med starši in vodstvom vrtca. Vse to pa je povezano tudi z oceno splošnega zadovoljstva staršev s klimo v vrtcu, ki je prav tako visokocenjena postavka. Za strokovne delavce v vrtcih pomenijo dobljeni rezultati potrditev njihovega dobrega strokovnega dela in hkrati odgovornost za kakovostno delo v prihodnje.

Komunikacija vrtca in staršev prek spleta in telefona

V okviru raziskave nas je zanimalo tudi, ali ima vrtec oblikovano svojo spletno stran; če jo ima, kako pogosto jo starši obiskujejo oz. spremljajo.

Tabela 14: *Vrtec in spletna stran.*

Če ima vrtec oblikovano spletno stran, kako pogosto jo spremljate?	f	f (%)
a) vsak dan ali skoraj vsak dan	21	2,0
b) večkrat na teden	81	6,0
c) enkrat na teden	167	13,0
d) približno enkrat na mesec	375	30,0
e) nekajkrat na leto	447	35,0
f) drugo	179	14,0
SKUPAJ	1270	100,0

Kar 75,0 % staršev je seznanjenih, da ima vrtec, ki ga obiskujejo njihovi otroci, svojo spletno stran. Vsak dan ali skoraj vsak dan jo obiše le 2,0 % staršev. Spletno stran enkrat tedensko obiše 13,0 % staršev, večkrat tedensko 6 % staršev in nekajkrat letno 35,0 % staršev. Takšnih staršev, ki so obkrožili odgovor drugo, je 14,0 %. Vzrok za redko obiskovanje spletne strani vrtca je po našem mnenju v dobro urejeni vsakodnevni komunikaciji med vzgojiteljico, pomočnico vzgojiteljice in starši, kar so pokazali podatki o razumljivosti in pravočasnosti podanih informacij (Grafa 5 in 6). Je pa res, da je spletna stran lahko veliko bolj uporabna pri določenih oblikah obveščanja, na primer, kadar težko pridemo v stik z vsemi starši, kadar moramo posredovati nujno informacijo po odpiralnem času vrtca in podobno. Prav tako lahko prek spletne strani izpeljemo anketo o zadovoljstvu staršev o življenju in delu vrtca itn.

Participacija staršev pri načrtovanju dejavnosti v vrtcu in procesih zagotavljanja kakovosti dela v vrtcu

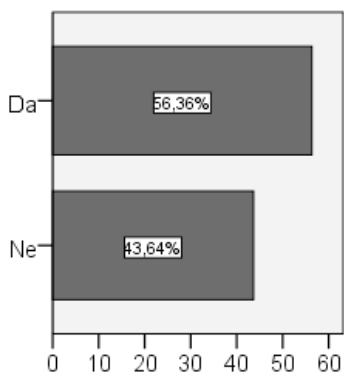
Način sodelovanja s starši smo preverjali s sedmimi vprašanji, na katera so starši odgovarjali z da ali ne.

1. Ali vzgojiteljice starše seznanjajo z dogajanjem v vrtcu na roditeljskih sestankih?
2. Ali vzgojiteljice starše seznanjajo z dogajanjem v vrtcu, ko ti pripeljejo ali odpeljejo otroka?
3. Ali so starši vključeni v načrtovanje dela v oddelku?
4. Ali so starši vključeni v pripravo letnega načrta vrtca?
5. Ali so starši vključeni v izvajanje programa vrtca?

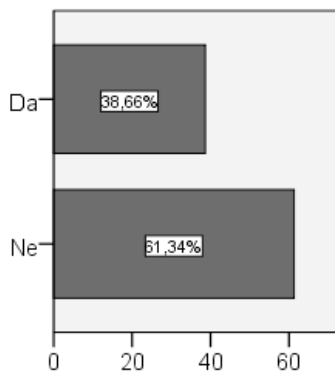
6. Ali so starši vključeni v procese ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti v vrtcu?
7. Ali so starši mnenja, da je vrtec prostor za druženje staršev otrok, ki obiskujejo vrtec?

Rezultati vprašanj o participaciji staršev kažejo na to, da je več kot 50,0 % staršev vključenih v načrtovanje dela v oddelku ter procese ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti dela v vrtcu (Graf 36). Pri vprašanju o vključenosti v pripravo letnega načrta v vrtcu (Graf 37) je ta delež bistveno nižji (38,6-odstoten). Velika večina staršev (86,2 %) je odgovorila, da jih vzgojitelji seznanjajo z dogajanjem v vrtcu na roditeljskih sestankih in tudi takrat, ko pripeljejo ali odpeljejo otroka (Grafa 40 in 41). Zanimiv je tudi podatek, da več kot 75,0 % staršev ocenjuje, da je vrtec prostor za druženje staršev. Tudi v konceptu Reggio Emilia na vrtec gledajo kot na odprt prostor za druženje in razgovore s starši in z drugimi državljani o lokalni izkušnji vzgoje in izobraževanja (The municipal ... 2009). Menimo, da je pri nas delež staršev, vključenih v delovanje vrtca, prenizek, saj bi se moral vsaj približati deležu staršev, ki vidijo vrtec kot mesto za medsebojno druženje.

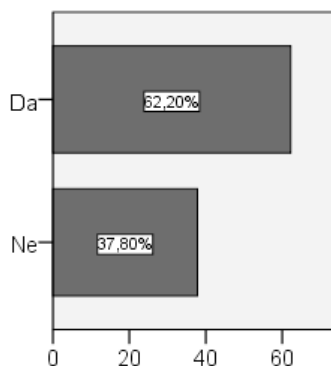
Graf 36: Vključenost staršev v načrtovanje dela v oddelku



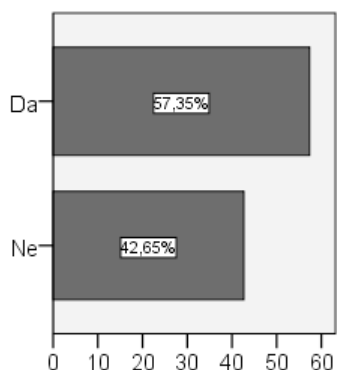
Graf 37: Vključenost staršev v letni delovni načrt



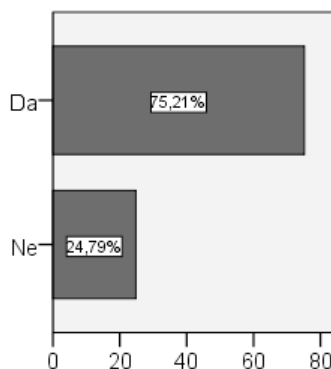
Graf 38: Vključenost v izvajanje programa vrtca



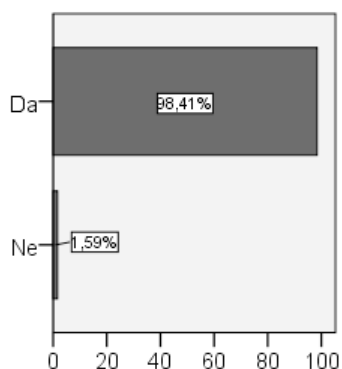
Graf 39: Vključenost v procese zagotavljanja kakovosti



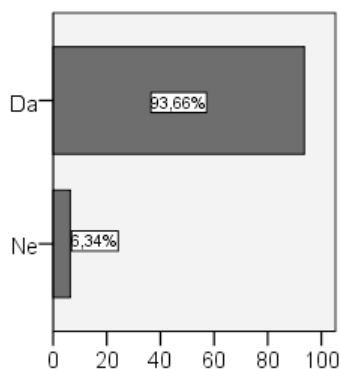
Graf 40: Vrtec kot prostor druženja staršev



Graf 41: Seznanjanje z dogajanjem na roditeljskih sestankih



Graf 42: Seznanjanje staršev ob prihodu in odhodu otrok



Rezultati so torej pokazali, da so starši vključeni predvsem v načrtovanje dela v oddelku in v izvajanje programa, vendar pa menimo, da so vključeni predvsem v načrtovanje dodatnih dejavnosti (predstavitev poklicev, pikniki, različna srečanja), saj je več kot polovica vprašanih staršev odgovorila, da ni vključena v načrtovanje letnega delovnega načrta.

V nadaljevanju smo starše povprašali še o tem:

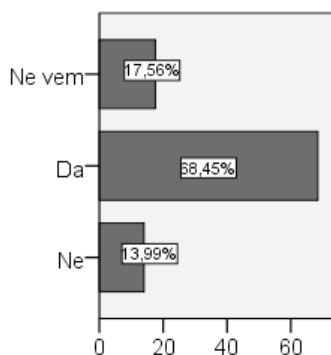
1. ali jih vrtec, ko načrtuje dejavnosti, za katere je potrebno dodatno plačevanje, predhodno zaprosi za mnenje;
2. ali jih vrtec, ko načrtuje dejavnosti, za katere je potrebno dodatno plačevanje, predhodno zaprosi za soglasje;
3. ali vrtec pri plačevanju dodatnih prispevkov upošteva različne finančne zmožnosti staršev;
4. ali vrtec redno (vsaj enkrat letno) sprašuje starše za mnenje o kakovosti dela v vrtcu;
5. ali starši lahko svoje pripombe in predloge glede dela vrtca posredujejo prek predstavnika oddelka v svetu staršev;
6. ali je staršem predstavljen letni delovni načrt.

Starši so na postavljena vprašanja odgovarjali z odgovori da, ne ali ne vem.

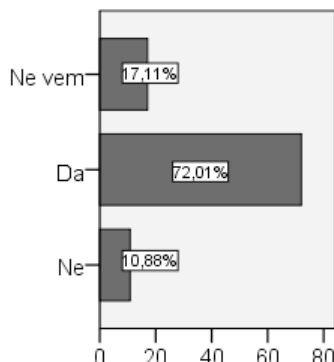
Vrtci se pri načrtovanju dejavnosti, za katere je potrebno dodatno plačevanje, posvetujejo s starši (68,4 % staršev je na to vprašanje odgovorilo pritrdilno) in jih zaprosijo za soglasje (tako je odgovorilo 72,0 % staršev). Nekoliko vprašljiv je 17,1-odstotni delež odgovorov Ne vem, ki bi lahko kazali tudi na to, da obveščanje ni povsem optimalno.

Iz frekvenčne strukture podatkov je razvidno, da je komunikacija med starši in vrtcem dobra, vendar starši niso povsem zadovoljni s kakovostjo oz. z načinom komunikacije z vodstvom vrtca. Pri vprašanju o sodelovanju staršev pri procesih ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti dela v vrtcu pa je alarmanten delež staršev, ki o tem ne ve ničesar (skoraj 22-odstoten).

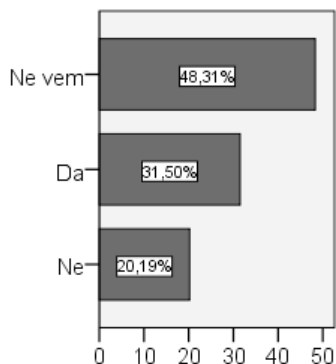
Graf 43: Mnenje staršev za dodatno plačevanje dejavnosti



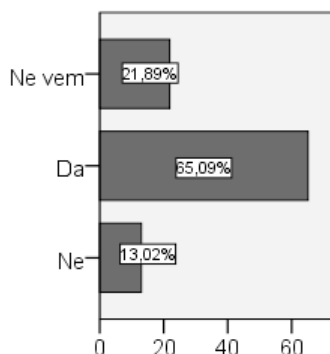
Graf 44: Soglasje staršev za dodatno plačevanje dejavnosti



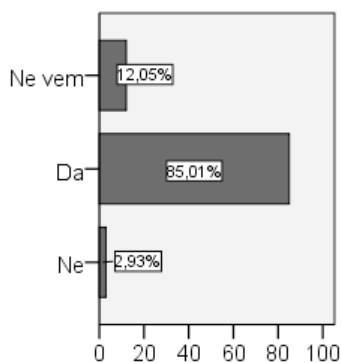
Graf 45: Upoštevanje finančnih zmožnosti staršev



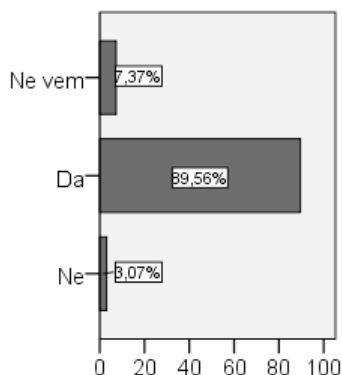
Graf 46: Vrtec sprašuje starše o kakovosti dela



Graf 47: Posredovanje pripomb predstavniku sveta staršev



Graf 48: Predstavitev LDN staršem



Rezultati kažejo na to, da je večini staršev (89,6 %) predstavljen letni delovni načrt vrtca. Prav tako ima večina vprašanih (85,0 %) možnost posredovanja pripomb in predlogov v svet staršev v zvezi z delom vrtca prek predstavnika oddelka.

Sklenemo lahko, da je večina staršev seznanjena z letnim delovnim načrtom in da ima tudi možnost posredovanja pripomb in predlogov v svet staršev v zvezi z delom vrtca prek predstavnika oddelka. Vprašanje pa je, ali so potem te pripombe in predlogi staršev tudi sprejeti. Svet staršev vrtca (vključen predstavnik oddelka) formalnopravno razpravlja o življenju in delu vrtca, podaja pripombe in predloge, nima pa pravice odločati. O pripombah in predlogih staršev odloča svet javnega zavoda, kjer so predstavniki ustanovitelja, staršev in zaposlenih. Z novo zakonodajo (2008) ima Svet zavoda spet 11 članov – od tega 5 predstavnikov zaposlenih ter po 3 predstavnike staršev in ustanovitelja. Če govorimo o partnerskem odnosu, participaciji in o podobnem, je nekoliko vprašljivo sodelovanje, če že pri sestavi sveta predstavniki niso enakopravni. Vrtec sicer vključuje starše v odločanje o načrtovanju dodatnih dejavnosti v vrtec, je pa analiza pokazala, da so starši premalo vključeni v sam proces ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti dela v vrtcu. Ob tem rezultatu se poraja več vprašanj, tj.: kako nastaja letni delovni načrt, ali vodstvo vrtca predstavi staršem osnutek letnega delovnega načrta, ali upošteva predloge staršev, kakšno vlogo odigrajo starši v svetu staršev, kjer naj bi letni delovni načrt obravnavali, in kakšno v svetu vrtca, kjer ga sprejmejo.

Rezultati kažejo na to, da bo treba na ozaveščanju pravic staršev še veliko postoriti. Vodstvo vrtca se posvetuje s starši glede odločitev, ki vplivajo na počutje otroka v vrtcu in njegovo uspešnost pri doseganju ciljev kurikuluma, vendar pa med njimi obstajajo razlike. Vodstva vrtecev in vodstva lokalnih skupnosti bi morala bolj spodbujati vključenost staršev in spodbujati interes vseh vključenih za aktivno vlogo pri načrtovanju, izvajanju in pri spremljavi letnega delovnega načrta vrtca pa tudi pri oblikovanju razvojnega načrta. Vse kaže na to, da bo potreben temeljiti razmislek o vključenosti staršev in lokalne skupnosti v sam proces ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti dela ter drugih storitev v vrtcu. Rezultati so jasni; na tem področju je storjenega občutno premalo, tj. s strani vrtecev in tudi s strani ustanovitelja – lokalne skupnosti.

Sklep

Osrednji cilj raziskave je bil usmerjen k proučevanju obstoječega stanja, pričakovanj in predlogov staršev glede kakovostnejšega vzgojnega dela in sodelovanja z vrtcem ter k odnosu medsebojnega sodelovanja (partnerstva) vzgojiteljev in staršev na področju predšolske vzgoje pri nas. Ker nas je ob tem

še posebej zanimal vpogled staršev na vzgojno delo in predšolsko vzgojo v slovenskih vrtcih, smo v okviru raziskave izhajali iz naslednjih vsebinskih področij: 1) Seznanjenost staršev o načinih sodelovanja z vrtcem ter njihova vloga pri načrtovanju in izvajanju programa vrtca; 2) Informiranost staršev o vsebini in organizaciji dela; 3) Pogledi staršev na delo strokovnih delavcev v vrtcu; 4) Pogledi staršev na komunikacijo, klimo in na opremljenost vrtca; 5) Komunikacija vrtca in staršev prek spleta in telefona; 6) Participacija staršev pri načrtovanju dejavnosti v vrtcu in zagotavljanju procesov kakovosti dela v vrtcu.

Glede na dobljene rezultate lahko sklenemo, da so starši v slovenskih vrtcih delno vključeni v oblikovanje pravil in programa vrtca, so pa v večji meri upoštewane njihove ideje. Podatka se sicer na prvi pogled izključujeta, vendar menimo, da gre pri upoštevanju idej staršev predvsem za vidike neformalnega sodelovanja. Starši prav tako menijo, da jim vrtec posreduje pravočasne in razumljive informacije, ki pa so večinoma vezane na roditeljske sestanke in komunikacijo ob prihodu in odhodu otrok, saj čeprav večina staršev ve, da ima njihov vrtec spletno stran, to uporabljajo zelo redko. Predvidevamo, da je to tako zaradi dobre besedne komunikacije, kar je vsekakor pozitivno. O dobri komunikaciji med vrtcem in starši govorijo tudi podatki, da večina staršev meni, da so odlično seznanjeni s pomembnostmi za otroka v vrtcu ter z akti v vrtcu, prav tako pa tudi menijo, da sami večinoma odlično seznanjajo vrtec s pomembnostmi glede otroka. Rezultati kažejo na obojestransko zavedanje pomembnosti poznavanja individualnih razlik med otroki za zagotavljanje optimalnega razvoja vsakega posameznika, kar je ena izmed poglavitnih nalog vrtca.

Rezultati so tudi pokazali, da so starši seznanjeni z možnostmi formalnega in neformalnega sodelovanja ter delom in s sklepi sveta staršev, malo manj pa z delom in s sklepi sveta vrtca. Zaradi možnosti in vpliva, ki ga imajo starši pri sodelovanju v svetu vrtca (vključeni so trije predstavniki staršev), bi bilo dobro, da bi bili bolj seznanjeni z dogajanjem in s sklepi, saj bi tako imeli več možnosti vplivanja na kakovost delovanja vrtca. Svet javnega vrtca ima poleg sooblikovanja in skrbi za zagotavljanje pogojev uresničevanja lokalne politike predšolskega vzgajanja tudi naloge, kot so: nastavljanje ravnatelja, finančne zadeve, investicije, pritožbe staršev, nadzor nad programom, stiki z občani in lokalno oblastjo idr (Resman 1993). Glede mnenja staršev o delu strokovnih delavcev ni bilo večjih odstopanj, saj velika večina staršev meni, da otake v vrtcu navajajo na samostojno delo, strpen dialog, vrednotenje lastnega dela in na reševanje konfliktov. Zanimiv in malce izstopajoč je le podatek, da le dobra polovica v raziskavo vključenih staršev meni, da je pomembno, da upoštevajo predloge otrok za delo. Če želimo otroke navajati na samostojno delo in kritično mišljenje, je pomembno, da imajo tudi sami aktivno vlogo pri oblikovanju

programa. V konceptu Reggio Emilia dajejo predlogom otrok prednost pred vsem, celo pred kurikulumom. Menijo, da otroci ne smejo samo pasivno sprejemati izkušenj, ampak morajo postati aktivni člen lastne socializacije, saj znanje izvira iz procesa samooblikovanja in socialnega oblikovanja.

Glede zadovoljstva staršev z varnostjo v vrtcu in s celotno klimo se je izkazalo, da se vodstva vrtcev zavedajo pomena varnosti in pozitivne klime za delo celotnega vzgojiteljskega zbora. Rezultati potrjujejo, da je kultura odnosov v slovenskih vrtcih zelo dobra, kar je dosežek dolgoletnega dela strokovnjakov in strokovnih delavcev v vrtcih. Na dobro klimo v vrtcu vsekakor vpliva tudi zadovoljstvo staršev z delom vzgojiteljice, pomočnice vzgojiteljice, s strokovnim delom ter komunikacijo s celotnim strokovnim osebjem vrtca. Edini vidik komuniciranja, ki bi ga vrtci še morali izboljšati, je »komuniciranje« prek spletne strani, saj jo vsak dan obiše le 2 % staršev. Menimo, da bodo starši pogosteje obiskovali spletno strani vrtca takrat, ko bodo tam objavljene sprotne novice. Pozitivni podatki so tudi glede vključenosti staršev v delo v oddelku. Večina staršev meni, da so vključeni v samo načrtovanje in izvajanje programa dela ter v procese zagotavljanja kakovosti, le slabih 40 % pa jih meni, da so vključeni v oblikovanje letnega delovnega načrta vrtca. Še posebej spodbuden pa je podatek, da kar 75 % staršev vidi vrtec kot prostor za druženje staršev. V tem pogledu smo se zelo približali konceptu Reggio Emilia, kjer vrtec pojmujejo kot odprt prostor za druženje in razgovore in kjer na učenje gledajo kot na skupnostno dejavnost in delitev kulture skozi skupno raziskovanje med otroki in odraslimi.

Ugotovili smo tudi, da nekateri starši ocenjujejo, da so v oblikovanje pravil in programa življenja in dela vrtca slabše vključeni, nekoliko višje pa vsi starši ocenjujejo upoštevanje svojih idej pri pripravi programa življenja in dela vrtca. Z informiranjem vrtcev je popolnoma zadovoljna več kot polovica vprašanih, kar pomeni, da je percepcija informiranja pri starših na zelo visoki ravni. Da so informacije, ki jih posreduje vrtec, popolnoma razumljive, meni 54,6 % vprašanih. 48,8 % staršev se s trditvijo, da vrtec posreduje pravočasne informacije, popolnoma strinja, kar je prav tako zelo spodbuden podatek. Po mnenju večine staršev so informacije, pridobljene v vrtcu, navadno pravočasne. Da se otroci učijo strpnega in spoštljivega odnosa do drugih, meni večina staršev. Skoraj vsi starši pa se strinjajo s trditvijo, da strokovni delavci v vrtcu načrtno spodbujajo različne oblike izražanja otrok, kar je prav tako spodbuden podatek.

Na osnovi rezultatov lahko sklenemo, da je komunikacija med vrtcem in starši glede pomembnih zadev v zvezi z otrokom dobra; starši ocenjujejo, da so dobro seznanjeni s pravili in predpisi, ki jih morajo poznati, in da lahko v vrtcu uveljavljajo svoje ali otrokove pravice. Med elemente strokovnega dela so starši

največji pomen pripisali strpnemu dialogu in navajanju otrok na samostojno delo, katerima sledi spremenljivka Reševanje konfliktov. Starši so soglasni glede tega, da je ena najpomembnejših 'nalog' današnjega vzgojitelja, da otroka (na)učí strpnega dialoga z drugimi. Ocena spremenljivke Upoštevanje predlogov otrok se uvršča v IV. razred ($3,30 < M < 3,90$), tj. med najnižje ocenjene spremenljivke v raziskavi. Iz frekvenčne porazdelitve podatkov izstopa rezultat spremenljivke Upoštevanje predlogov otrok za delo, ki kaže na nekoliko pokroviteljski pogled staršev na delo z otroki, saj se s trditvijo popolnoma strinja le 20,0 % staršev. Zanimivo je, da v vzgojnem konceptu Reggio Emilia starši menijo ravno nasprotno: vzgojitelj mora pri načrtovanju projektnega dela upoštevati predloge otrok. Poraja se vprašanje, kako realizirati cilj, ki ga starši ocenjujejo kot pomembnega – strokovni delavec mora otroke navajati na samostojno delo, hkrati pa neupoštevati njegovih predlogov, če vemo, da bodo otroci visokomotivirani in pripravljeni za učenje le tedaj, če bo to njihov interes. Iz podatkov je razvidno, da starši postavljajo v ospredje strokovnost dela vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljice ter komunikacijo med njimi in preostalim strokovnim osebjem vrtca. Ta podatek je zelo spodbuden, saj kaže na to, da postajata strokovnost in komunikacija med zaposlenimi v vrtcu in starši vse pomembnejši kategoriji. Pozitivna ocena strokovnosti in še zlasti pozitivna ocena komunikacije se odraža tudi na pozitivni oceni komunikacije med starši in vodstvom vrtca. Vse to pa je povezano tudi z oceno splošnega zadovoljstva staršev s klimo v vrtcu, ki je prav tako visoko ocenjena postavka. Za strokovne delavce v vrtcih pomenijo dobljeni rezultati potrditev njihovega dobrega strokovnega dela in hkrati odgovornost za kakovostno delo v prihodnje.

Ugotovili smo, da komunikacija med starši in vrtcem poteka dobro, vendar starši niso povsem zadovoljni s kakovostjo oz. z načinom komunikacije z vodstvom vrtca. Rezultati kažejo na to, da je večini staršev predstavljen letni delovni načrt vrtca. Prav tako ima večina vprašanih možnost posredovanja pripomb in predlogov v svet staršev v zvezi z delom vrtca prek predstavnika oddelka. Vrtec sicer vključuje starše v odločanje o načrtovanju dodatnih dejavnosti v vrtec, je pa analiza pokazala, da so starši premalo vključeni v sam proces ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti dela v vrtcu. Vse kaže na to, da bo potreben temeljiti razmislek o vključenosti staršev in lokalne skupnosti v sam proces ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti dela in drugih storitev v vrtcu.

Literatura

- Bastiani, J. (1993). Parents as partners. V: Munn, P. (ur.). Parents and schools: customers, amangers or partners. London and New York: Routledge, str. 101–116.

- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological System theory. V: Vasta, R. (ed). Six theories of Child development. Greenwich: Jal Press.
- Cemič, A. (1997). Motorika predšolskega otroka. Ljubljana: Dr. Mapet.
- Community support and parental involvement http://en.wikipedia.org/wiki/Reggio_Emilia_approach (12. 1. 2010).
- Devjak, T. in Berčnik, S. (2009a). Including elements of the Reggio Emilia concept in Slovene curriculum for pre-school education. V: The learning teacher journal. 3, št. 1, str. 39–53
- Devjak, T. in Berčnik, S. (2009b). Parents views on preschool care and education in local community. V: US-China education review, 6, št. 7, str. 68–78
- Dolar Bahovec, E. in Bregar Golobič, K. (2004). Šola in vrtec skozi ogledalo: priročnik za vrtce, šole in starše. Ljubljana: DZS.
- Golby, M. (1993). Parents as school governors. V: Parents and schools: customers, amangers or partners. London and New York: Routledge, str. 65–86.
- Grolnick, W. S. in Slowiaczek, M. L. (1994). Parents involvement in childrens schooling. A multidimensional conceptualization and motivational model. Child Development, št. 65, str. 237–252.
- Hoffman, L. (1994). A reflexive stance for family therapy. V: Mc Namee, S. H., Gergen, J. K. Therapy as social construction. London: Sage publications.
- Katz, L. G. (1994). Images from the world. Study seminar on the experience of the municipal infant-toddler center and pre-primary schools of Reggio Emilia in: L. Katz, B. Cesarone (eds.) *Reflections on the Reggio Emilia Approach* (Italy, ERIC), 7–19
- Kohlberg, L. (1984): Education for justice: A modern Statement of Socratic View, V: The Psihology of Moral development. The Nature and Validity of Moral Stages. Essays on Moral Development, Volime II. Harper & Row Publishers, San Francisco.
- Kovač Šebart, M. (2002). Samopodobe šole, Zavod Republike Slovenije za šolstvo in Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- Krek, J. (1997). Argument za strpnost, Problemi, letn. 35, št. 3–4, str. 31–90.
- Kroflič, R. (1997). Med poslušnostjo in odgovornostjo: procesnorazvojni model moralne vzgoje, Vija, Ljubljana.
- Kroflič, R. (2001). Ali lahko govorimo o ustvarjalnosti, pogojeni z avtoriteto? V: Vzgoja in ziobraževanje (32), št. 4, str. 42–48
- Kroflič, R. (2002). Izbrani pedagoški spisi: vstop v kurikularne teorije, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana.
- Kurikulumu za vrtce (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.

- Macbeth, A. (1993). Preconceptions about parents in education: will Europe change us? V: *Parents and schools: customers, amangers or partners*. London and New York: Routledge, str. 27–46.
- Marjanovič, L. (1981). *Igra in igrače*. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine.
- Meighan, R. (1989). The parents and the schools – alternative role definitions, *Educational review* (41), št. 2, str. 105–117.
- Munn, P. (1993). Parents as school board members: school managers and friends? V: *Parents and schools: customers, amangers or partners*. London and New York: Routledge, str. 87–100.
- Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel Reggio Emilia koncepta na področju predšolske vzgoje. (2009). Raziskovalno poročilo projekta. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Ministrstvo za šolstvo in šport in Evropski socialni sklad.
- Raab, C. (1993). Parents and schools: What role for education authorities? V: *Parents and schools: customers, amangers or partners*. London and New York: Routledge, str. 148–168.
- Resman, M. (1992). Obrati v »filozofiji« sodelovanja med šolo in domom. V: *Sodobna pedagogika*, 43, št. 1–2, str. 28–39.
- Spaggiari, S. (1998). The community-teacher partnership in the governance of the schools in: C: Edwards, L. Gandini, G. Forman (eds.) *The hundred languages of children, The Reggio Emilia Approach – Advanced reflections*. (London, Ablex publishing), str. 99–113.
- Strojin, M. (1992). *Beseda ni konj*. Ljubljana: DZS.
- Schleicher, K. (1989). Home-school relations and parental participation. V: Galton, M. (ur.). *Handbook of primary education in Europe*. London, Strasbourg: Fulton in association with The Council of Europe.
- Thornton, L. in Brunton, P. (2007). *Bringing the Reggio Approach to your Early Years Practice*. London, NY: A David Fulton Boock. Routledge.
- Whalley, M. (1997). *Working with parents*, London: Hodder & Stoughton.
- Woodhead, M. (1999). Towards a global paradigm for research into early childhood education. *European Early Cildhood Education Research Journal*, št. 1, str. 5–23.
- Zakon o vrtcih (1996) – <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=199612&stevilka=569> (10. 2. 2010).
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (1996) – <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=199612&stevilka=567> (10. 2. 2010).

Sanja Bečnik¹, Tatjana Devjak¹

VRTEC IN LOKALNA SKUPNOST V LUČI KAKOVOSTI IZVAJANJA PREDŠOLSKE VZGOJE: SLOVENSKI VRTCI IN KONCEPT REGGIO EMILIA

KINDERGARTEN AND LOCAL COMMUNITY AS PROVIDERS OF QUALITY PRESCHOOL EDUCATION: SLOVENE KINDERGARTENS AND THE REGGIO EMILIA CONCEPT

POVZETEK

Avtorici v prispevku prikazujeta pomembnost sodelovanja med vrtcem in lokalno skupnostjo za zagotavljanje kakovostnega varstva in vzgoje predšolskih otrok. V teoretičnih izhodiščih se osredinijo na razlago osnovnih pojmov, iz katerih v nadaljevanju izhajata in ki so potrebni za razumevanje delovanja predšolske institucije v javni domeni ter za njeno kakovostno delovanje. V razpravi o kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa se nato osredinjata na pojem, naloge in na izvajanje nalog lokalne skupnosti; analizirata vlogo občine, ki je po Zakonu o lokalni samoupravi, Zakonu o vrtcih in po Zakonu o financiranju vzgoje in izobraževanja zadolžena za organizacijo in izvedbo predšolske vzgoje na svojem področju. Poudarita tudi vlogo ravnatelja pri načrtovanju, pripravi, izvedbi, evalvaciji in pri vrednotenju procesa vzgoje in izobraževanja na področju predšolske vzgoje ter pomen avtonomije ravnatelja za kakovosten vzgojno-izobraževalni zavod ter spremljanje in (samo)evalviranje dejavnosti predšolske vzgoje, kjer poudarita model »6 E«. Hkrati predstavljata tudi poglede na sodelovanje med lokalno skupnostjo in vrtcem v Italiji oz. v konceptu Reggio Emilia, kjer t. i. vodenje iz skupnosti vključuje teoretično in praktično sintezo medosebnih razmerij, sklenjenih med otroki, družinami, ponudniki storitev in širšo družbo.

KLJUČNE BESEDE:

vrtec, lokalna skupnost, sodelovanje, kakovost, Reggio Emilia

¹ Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani
Faculty of Education, University of Ljubljana

ABSTRACT

In the text the authors reveal the significance of collaboration between kindergarten and a local community for providing quality care and education for preschool children. In the theoretical part the basic concepts, necessary for the understanding of the operation of preschool institutions in the public domain as well as for their quality performance are put forward and explained, and drawn on in the continuation. In the discussion on the quality of the educational process the authors focus on the concept, functions and tasks implementation of the local community and analyze the role of municipalities, which are, pursuant to the Local Government Act, Kindergarten Act and the Education Finance Act responsible for the organization and implementation of preschool education in their respective areas. Further, the authors stress the role of headmasters regarding the planning, preparation, implementation, evaluation and assessment of the preschool care and education process and the importance of their autonomy in order to establish the quality educational institutions; the authors also draw attention to monitoring and (self)evaluation of preschool activities, in particular to the "6 E " model. At the same time they express the views on the collaboration between the local community and kindergarten in Italy and the Reggio Emilia concept, respectively, in which the so called Community management is a theoretical and practical synthesis of interpersonal relationships among children, families, service providers and the wider society.

KEY WORDS:

kindergarten, local community, collaboration, quality, the Reggio Emilia Approach

Uvodna izhodišča

Med cilji politike predšolske vzgoje pri nas je nedvomno na prvem mestu zagotavljanje kakovostnega varstva in vzgoje predšolskih otrok. Pristojnosti in odgovornosti za razvoj in delovanje sistema predšolske vzgoje so porazdeljene med različnimi akterji. Čeprav je ustanavljanje vrtcev, institucij javnega pomena, za zagotavljanje predšolske vzgoje v rokah lokalne skupnosti, so tu še pristojnosti Ministrstva za šolstvo in šport², strokovni sveti, ki jih imenuje Vlada

² Ministrstvo za šolstvo je torej ključnega pomena pri oblikovanju politike na področju predšolske vzgoje. Ministrstvo skozi svoje službe oblikuje predloge in rešitve za

Republike Slovenije, in zavodi, npr. Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport ter drugi zavodi, ki so ustanovljeni za razvoj, svetovanje in za izobraževanje na področju vzgoje in izobraževanja. V Italiji odgovornost za sistem vzgoje in izobraževanja prevzema Ministrstvo za izobraževanje, univerzo in razvoj (*Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca*), ki deluje na centralni ravni, medtem ko regionalne in lokalne izobraževalne službe delujejo na lokalni ravni. Regije lahko določene odgovornosti prenesejo tudi na lokalne skupnosti in občine. Glede na Zakon št. 59 iz leta 1997 pa imajo vse šole avtonomijo pri poučevanju, organizaciji in pri raziskovanju, eksperimentiranju in razvoju (National summary sheets on education system in Europe and ongoing reforms 2009). V primerjavi s Slovenijo, kjer je to predpisano, pa se v Italiji regionalne in lokalne oblasti lahko same odločijo, ali bo predšolska vzgoja del njihove politike ali ne (Dahlberg in Moss 2005).

V Sloveniji ste temeljna pravna akta, ki urejata področje predšolske vzgoje, Zakon o vrtcih (1996) in Zakon o financiranju vzgoje in izobraževanja (1996), ki sta do danes doživela že kar nekaj sprememb in dopolnitev. Iz zakonskih in podzakonskih aktov³, ki urejajo področje predšolske vzgoje, jasno razberemo cilje in naloge predšolske vzgoje pa tudi kriterije organiziranja, financiranja in delovanja le-te. Osrednje naloge vrtca so: 1) pomoč staršem pri celoviti skrbi in podpori pri vzgoji otrok; 2) izboljšanje kakovosti družin in življenja otrok; 3) ustvarjanje pogojev za razvoj otrokovih telesnih in duševnih sposobnost (Zakon o vrtcih 1996). V primerjavi s slovenskim pa italijanski vzgojni koncept Reggio Emilia nima tako jasno opredeljenih nalog predšolske vzgoje, saj temelji na predpostavki, da je glavni predmet razprave, koliko prostora dejansko pustiti v pedagoškem duhu za nepričakovano pa tudi, katere cilje želimo doseči in kako sprejemati politične odločitve (Dahlberg 2000: 177). Tradicija koncepta Reggio Emilia pa se – podobno kot v Sloveniji – kaže kot podpora skupnosti in s tem

oblikovanje sistema predšolske vzgoje (priprava zakonskih in podzakonskih aktov) ter instrumente za reševanje spornih vprašanj s tega področja ter jih nato prek vlade posreduje v obravnavo v parlament (Devčič 2005).

³ Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o vrtcih iz leta 2008 je uzakonil na primer brezplačno vključitev drugega otroka v vrtec od 1. 9. 2008, postopno pa bo v naslednjih letih določeno znižano plačilo še za 50 % za otroke od 3. leta naprej (29. in 32. člen), Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja iz leta 2009 pa je prinesel spremembo sestave sveta zavoda, ki ima po novem 11 članov, od tega 5 predstavnikov delavcev, 3 predstavnike staršev in 3 predstavnike ustanovitelja (prej: 9 članov: 3 starši, 3 ustanovitelj, 3 delavci) (46. člen). Spremembe pa so se v letu 2009 pojavile tudi na ravni Pravilnika o normativih in kadrovskih pogojih za opravljanje dejavnosti predšolske vzgoje, in sicer je po novem lahko zaradi zagotovitve novih mest število otrok v heterogenih oddelkih enako številu otrok v homogenih oddelkih – na podlagi vloge lokalne skupnosti in soglasja ministrstva. V tem primeru pa se zagotavlja tudi hkratna prisotnost dveh strokovnih delav v trajanju 7 ur dnevno (68. člen).

družinam z majhnimi otroki ter se še razširi s pogledom na otroka kot na kolektivno odgovornost lokalne skupnosti (Community support and parental involvement 2009)

V razpravah o kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa in razpravah glede javnih proračunskih sredstev, namenjenih za to področje, omenjajo mnogi tuji in domači avtorji pomen avtonomije ravnatelja/ravnateljice kot pomemben pogoj za kakovosten vzgojno-izobraževalen zavod, za kakovosten vrtec. Razmerje med »pedagogiko in poslovno ekonomijo« (Döber in Geißker 2001: 9) se kaže v razmišljanju, kako najučinkoviteje porabiti razpoložljivi denar. V veliki večini držav zahodne Evrope se namreč vedno pogosteje pojavljajo težnje po decentralizaciji in prenosu čim več pristojnosti za predšolsko varstvo in šolstvo na področje lokalne skupnosti. Ta prenos je bil v Sloveniji za predšolsko vzgojo otrok že narejen. Decentralizacija pomeni po Resmanu (2002: 9) »prenašanje pristojnosti odločanja in, razumljivo, odgovornosti za sprejete odločitve z nacionalnega (centralnega) na lokalni in šolski nivo, to pa pomeni povečevanje avtonomije šol in učiteljev.« Tako šolam (in vrtcem) prepustimo iniciativo njihovega razvoja, pustimo jim razviti svojo individualnost, tudi svoje lastne cilje in svoj lastni sistem upravljanja in vodenja; razviti morajo »svoj t. i. šolsko zasnovani management« (prav tam). Ravno prenašanje (deregulacija) pristojnosti in odgovornosti z nacionalne na lokalno in šolsko raven pomeni troje: 1) vnašanje neposrednih želja in potreb socialnega okolja in posameznikov v vzgojno-izobraževalni proces; 2) vnašanje elementov managementa v šolski prostor; 3) spremenjeno in dopolnjeno vlogo ravnatelja: ravnatelj kot pedagoški vodja in ravnatelj kot manager (prav tam: 124–129).

Vnašanje neposrednih želja in potreb socialnega okolja in posameznikov v vzgojno-izobraževalni proces se kaže skozi organiziranje izvajanja nalog v lokalni skupnosti (občini) in so posledica različnih dejavnikov. Pogosto so to posamezniki, pojavljajo se v različnih skupnostih, javnih ali zasebnih ustanovah, zavodih, mogoče celo v formalnih ali neformalnih skupinah državljanov.

Glede izvajanja nalog in dejavnosti na področju lokalne skupnosti moramo razločevati naloge, ki so:

- neposredne in so povsem v pristojnosti lokalne skupnosti; njihova realizacija je odvisna od aktivnosti posamezne lokalne skupnosti (občine), njihova uresničitev pa je izvedena kot razvojna naloga same občine ali skupaj z več občinami; finančne posledice so razvidne v proračunih⁴ udeleženih občin;

⁴ Lokalna skupnost lahko uresničuje posredne naloge s posameznimi (s sosodnjimi ali z zainteresiranimi) občinami, kar posamezne vključene lokalne skupnosti določijo s posebnimi dokumenti, ki jih imenujemo skupni razvojni programi (Uradni list RS, 52/2000).

- posredne naloge, ki niso v pristojnosti samo ene lokalne skupnosti, ampak se izvedejo v organizirani povezanosti z drugimi lokalnimi skupnostmi in/ali z drugimi enotami državne ali lokalne uprave; za te običajno pristojnost ni prenesena na katero izmed občin (Devčič 2005).

Občina ima torej do vrtca različne pristojnosti: a) pristojnosti, ki izvirajo iz naslova ustanavljanja vrtcev; b) pristojnosti, ki izvirajo iz naslova organizacije in financiranja predšolske vzgoje; c) pristojnosti, ki izvirajo iz naslova nadzora (prav tam). Iz prvega niza pristojnosti omenimo pomen predstavnikov občine v svetu zavoda vrtca. Drugi niz pristojnosti od občine zahteva, da odgovorno načrtuje sredstva v svojem proračunu za delovanje vrtca, sredstva za investicije in investicijsko vzdrževanje, določa plačila staršev ter financira vrtec na podlagi sprejetega programa predšolske vzgoje. Občina tudi izdaja soglasje k letnemu delovnemu načrtu vrtca, imenuje ravnatelja/-ico, daje soglasje k sistematizaciji in objavi prostih delovnih mest. Občina je tudi odgovorna, da v primeru, ko nima dovolj mest za otroke, začne postopek za zagotovitev dodatnih prostih mest. Tretji niz pristojnosti se nanaša na nadzor nad poslovanjem javnega zavoda in izvajanjem programov. In ne nazadnje, občinske uprave se ukvarjajo z vprašanji, kako zagotoviti take programe predšolske vzgoje, ki bodo zadovoljili specifične potrebe uporabnikov v lokalni skupnosti skladno s finančnimi možnostmi občine (prav tam). Tudi v severni in osrednji Italiji je ena izmed prioritet lokalnih oblasti od leta 1960 naprej ustanavljanje vrtcev. Lokalne oblasti pa so šle še dlje – ne le da ustanavljajo vrtce, razvile so tudi posebne pedagoške prakse, na katere lahko gledamo kot na politične procese sprejemanja odločitev glede razumevanja otrok, učenja in znanja. Med prepoznavnejše vsekakor sodi koncept Reggio Emilia, niso pa njihove lokalne oblasti edine, ki so razvile tako močne politike predšolske vzgoje. Veliko teh politik ima skupen pogled na otroka in vrtec kot na javni prostor velike kulturne pomembnosti ter na učenje kot na proces realiziranja možnosti in oblikovanje novega znanja (Dahlberg in Moss 2005). Lahko torej rečemo, da se v Sloveniji in Italiji občinske oblasti trudijo zadovoljiti specifične potrebe uporabnikov v določeni lokalni skupnosti.

Spaggiari (1998), direktor za izobraževanje v Reggio Emilii, pojasnjuje, da se ideja o sodelovanju z lokalno skupnostjo pri izobraževanju v konceptu Reggio Emilia od leta 1970 naprej razvija v dveh smereh: 1) skozi t. i. vodenje iz skupnosti («community based management») v centrih za dojenčke in malčke ter predšolskih ustanovah, ki jih vodi lokalna skupnost; 2) s pomočjo odborov v javnih šolah. Takšno sodelovanje z lokalno skupnostjo sega daleč v zgodovino. Leta 1971 je bila ideja o sodelovanju formalizirana s sprejetjem nacionalnih zakonov, ki urejajo centre za dojenčke in malčke. Ta koncept se je skozi leta postopoma razvil in na koncu pripeljal do pravne formalizacije t. i. vodenja iz

skupnosti. Pojavila se je zahteva, da nacionalne vlade zagotovijo javno financiranje, regionalne vlade prevzamejo skrb za celotno načrtovanje, občinske oblasti pa odgovornost za vodenje iz skupnosti. Takšen način vodenja zdaj zajema vse procese sodelovanja, demokracije, kolektivne odgovornosti, reševanja problemov in procesov odločanja, ki so vsi sestavni del izobraževalne institucije. Vodenje iz skupnosti vključuje teoretično in praktično sintezo medosebnih razmerij, sklenjenih med otroki, družinami, ponudniki storitev in širšo družbo. Takšen način vodenja spodbuja močno interakcijo in komunikacijo med pedagogi, otroki, starši in skupnostjo. Sodelovanje družin je prav tako bistvenega pomena, kot je sodelovanje otrok in vzgojiteljev. Očitno je, da je 'tridelni' sistem (družina – otroci – vzgojitelji) del širše skupnosti (lokalne skupnosti), ki tako postane četrti del, ki ima svoj vpliv in vrednost. Na kratko je vodenje iz skupnosti filozofski ideal, ki povezuje vse vidike celotne izobraževalne izkušnje.

Ob navedenih pristojnostih občine vidimo, da je poznavanje managementa za delovanje in poslovanje vrtcev ključnega pomena. Vnašanje elementov managementa v šolski prostor pomeni po Resmanu (1994: 122), da bo kakovost šole (in vrtca – opomba avtorice), ki jo želimo doseči, v večji meri odvisna od ravnateljve usposobljenosti za organizacijo šolskega dela in »od oblikovanja šolske vizije, to je podobe šole v bližnji ali bolj oddaljeni prihodnosti. Ob tem gre za več kot samo delovni načrt. /.../ Skozi to vizijo se kažejo hotenja ljudi in vodstva: kaže se, kakšno šolo si predstavljajo učitelji, šolsko okolje, vodstvo šol, starši in učenci« (prav tam: 126).

Dandanes se soočamo s spremenjeno in z dopolnjeno vlogo ravnatelja, lahko celo zapišemo, da se ravnatelj danes bolj kot kdaj koli prej pojavlja v dveh vlogah: 1) ravnatelj kot pedagoški vodja in 2) ravnatelj kot manager. Njegova druga vloga izhaja iz upravne in pedagoške funkcije vodenja, obe pa sta tesno naslonjeni druga na drugo. Ali kot pravi Resman (prav tam: 124), ravnatelj mora videti šolsko perspektivo z obeh vidikov, tj. z managementske perspektive kakor tudi s pedagoške. Vlogo managerja mu je na neki način (bolj kot je bilo pričakovati) dodelila lokalna skupnost, kajti področje otroškega varstva je ena najpomembnejših nalog v pristojnosti občine. Občina mora organizirati primerno izvajanje otroškega varstva za potrebe občanov in ravnatelj je tisti ključni dejavnik v tem procesu, ki mu je podeljena s strani države in občine pomembna usklajevalna, organizacijska, izvedbena in še marsikatera druga pomembna vloga ter iz vseh naštetih vlog izpeljane naloge. Ravnatelj oz. direktor vrtca, kot vodjo vrtca imenujejo v konceptu Reggio Emilia, pa je predvsem specialist na področju administracije in managementa, tako da je pri njih bolj v ospredju vprašanje njegove vloge znotraj raziskovanja pedagoških

principov. Kljub izpostavljeni pomembnosti managerske funkcije nikakor ne gre zanemariti pedagoškega vidika vodenja (Scheinfeld et al. 2008).

Pomembno je, da se zavedamo, da vzgoja otroka vključuje različne kompetence. Vrste skupinske pomoči, ki izhajajo iz sodelovanja in ki v Italiji temeljijo na t. i. vodenju iz skupnosti, zagotavljajo odziv na psihološke potrebe družin, pospešijo in olajšajo dialog med starši in otroki, med vzgojitelji in starši, med skupinami vzgojiteljev in različnimi družinami ter se sčasoma razširijo tako, da vključujejo celotno skupnost. Vzgoja predšolskih otrok namreč predstavlja težavno in kompleksno nalogo, za katero samostojne odgovornosti ne more sprejeti niti družina niti šola sama (Spaggiari 1997).

Problem obravnave v besedilu bodo dejavniki, ki vplivajo na kakovostno delovanje predšolske vzgoje v javnem vrtcu na področju lokalne skupnosti⁵.

Pri obravnavi področja predšolske vzgoje v občini in z njim povezane vloge ravnatelja se bomo osredinili na naslednja vprašanja:

- kaj je lokalna skupnost; kaj lokalna samouprava;
- kaj ali katere naloge (dejavnosti) organizirati, izvajati v lokalni skupnosti, da bi bolj dosledno, smotro in načrtno uresničevali cilje predšolske vzgoje;
- kdaj in zakaj organizirati izvajanje nalog (dejavnosti) predšolske vzgoje: namen poslovanja zavoda je določen od zunaj in se nanaša na sorazmerno trajne namene in opredelitev smotrov, iz katerega so izpeljani cilji;
- kako organizirati izvajanje nalog (dejavnosti) predšolske vzgoje;
- kako razmejiti oziroma kako postaviti mejo med dvema vlogama ravnatelja: ravnatelj kot avtonomen, samostojen in neodvisen vodja in ravnatelj kot odgovoren (zaposlenim, staršem, lokalni skupnosti in državi) vodja vrtca ali povedano drugače: ravnatelj kot pedagoški vodja in ravnatelj kot manager;
- kako spremljati in izvajati nadzor nad dejavnostjo predšolske vzgoje na področju lokalne skupnosti: pomen merjenja in ocenjevanja (angl. *controlling*) pri reševanju vprašanja uspešnosti uresničevanja ciljev;
- kako ovrednotiti program in izvedbo predšolske dejavnosti na področju lokalne skupnosti s pomočjo prvih treh osnovnih kriterijev merjenja uspešnosti v javnem sektorju, t. i. modela »6 E«: 1) ekonomičnosti – gospodarnosti (economy); 2) zmogljivosti (efficiency); 3) učinkovitosti

⁵ Predvsem prek analize zakonskih in podzakonskih aktov Republike Slovenije na področju vzgoje in izobraževanja (vključno s predšolsko vzgojo) in zakonskih aktov, ki urejajo delovanje in financiranje lokalne skupnosti oziroma izvajanje in financiranje dejavnosti na področju lokalne skupnosti (občine).

(effectiveness) s kakovostjo; 4) pravičnost (equity); 5) okolje (environment); 6) etika (ethics) (Odar 2008).

Lokalna skupnost in elementi vodenja na področju predšolske vzgoje

Lokalna skupnost in lokalna samouprava

Lokalna skupnost ni pravni pojem, je družbeni pojav. Lokalno skupnost označujemo za naravno skupnost, ki nastane na posameznem ožjem ozemlju kot posledica nujnosti uresničevanja določenih skupnih interesov ljudi, pogojenih s skupnim prebivanjem na tem območju. Sociološko gledano, so lokalne skupnosti družbene skupine, ki so se oblikovale zaradi dolgotrajnih družbenih procesov na določenem zemljepisnem prostoru. Gre za bolj ali manj samostojne sklenjene enote, ki so nujno navezane na določeno ožje območje. Ljudje prebivajo in se združujejo z drugimi ljudmi na določenem območju zaradi zadovoljevanja svojih skupnih potreb. Lokalna skupnost ima zagotovljene svoje teritorialne meje, središče, je multifunkcionalna in dolgotrajna (Vlaj 2001). Avtor pravi, da je lokalna skupnost tista teritorialna skupnost, v kateri se na najnižji ravni pojavljajo določene skupne potrebe prebivalstva, ki jih je mogoče reševati le skupno. Ozemeljska razsežnost lokalne skupnosti je lahko majhna ali velika. Drugi, zelo prepoznavni element lokalne skupnosti (poleg ozemeljske razsežnosti) so ljudje. Zapisali smo že, da jih v skupnost povezujejo potrebe. Zadovoljevanje teh potreb zahteva določene dejavnosti, njihovo izvajanje pa je pogoj za nastanek določene organizacijske strukture. Ta nastane neodvisno od njene institucionalizacije, ali kot pravi avtor (prav tam), ta nastane, ali jo država prizna ali ne. Najožje lokalne skupnosti so tiste, v katerih imajo prebivalci določen skupni interes, ki se kaže v zagotovitvi vseh razmer, ki omogočajo družbeno življenje na skupnem območju. To so potrebe s področja družbenih zadev⁶, komunale⁷, gospodarstva itn. Povedano z drugimi besedami, lokalna skupnost mora biti sposobna zadovoljevati potrebe in interese svojih prebivalcev in izpolnjevati druge naloge skladno z zakonom (Zakon o lokalni samoupravi 2007). Sociološka teorija deli lokalne skupnosti na mestne skupnosti in podeželske skupnosti, pojavljajo pa se mnoge dileme glede kriterijev razmejitve, kaj je mesto in kaj podeželje. Med merili za razmejitve najdemo gostoto naseljenosti določenega ozemlja oziroma strnjenost naselja, velikost zaposlenih

⁶ To so potrebe, povezane z vzgojo in izobraževanjem – predšolska vzgoja in primarno, osnovnošolsko izobraževanje, zdravstvo, sociala, šport, kultura ...

⁷ To so potrebe po preskrbi z vodo, s plinom, z elektriko, po ureditvi kanalizacije, javne razsvetljave, načrtni rabi prostora, lokalnih komunikacijah, po določenih skupnih prevoznih sredstvih ...

po panogah, razvitost centralnih funkcij, ki ne lužijo samo krajevnim potrebam, idr. (Vlaj 2001).

V Sloveniji imamo glede razvoja lokalnih skupnosti, občin, dve diametralno nasprotni smeri in dve diametralno nasprotni filozofiji (Šmidovnik 2002, 2006). V Evropi in tudi drugod po svetu se zmanjšuje število občin, pri nas, v Sloveniji, pa se povečuje. V svetu velja, da zaradi čedalje številčnejših in zahtevnejših nalog v upravnem, tehničnem in v finančnem smislu uspešno in kakovostno opravljajo le večje in bolj opremljene občine. Pri nas dokazujemo ravno nasprotno: naloge samoupravne skupnosti lahko učinkoviteje, kakovostneje in gospodarnije, zlasti pa bolj zavzeto in transparentno, opravljajo majhne občine. Leta 1994 smo namesto nekdanjih 60 dobili 147 občin. Leta 1998 se je njihovo število povečalo na 192, čez štiri leta na 193 in leta 2006 smo imeli že 210 občin. Na vsake štiri leta, čas pred lokalnimi volitvami, se pokažejo tendence po novih občinah. Šmidovnik (prav tam) utemljuje rast števila občin pri nas z družbenimi spremembami po letu 1991. Razmišlja, da tedaj ni bilo časa za priprave vsedržavnega študijskega projekta o reformi lokalne samouprave, ki bi temeljil na načelih, po katerih naj bi se na novo teritorialno oblikovale občine. Temeljni elementi takega projekta (predvidene dejavnosti in pristojnosti občine, potrebno minimalno število prebivalstva za racionalno opravljanje določenih dejavnosti, potrebna finančna sredstva, viri financiranja) zahtevajo sodelovanje različnih znanstvenih disciplin in strokovnjakov in trajajo po več let, hkrati pa je treba reformo izpeljati v zelo kratkem času, da ne moti poslovanja sistema. Pri nas za to ni bilo časa in z zakonom smo zakonsko predpisali pogoje oziroma merila za ustanavljanje novih občin ter sprejeli določbo o štiriletnem ciklu, v katerem se pred vsakimi občinskimi volitvami sproži ta postopek. S temi zakonskimi določili smo dobili ureditev, ki je v svetu unikatna. Teritorialna reforma lokalne samouprave ni stvar na študijskem projektu utemeljene enkratne državne akcije, ampak je to stalno potekajoč proces, ki se uresničuje postopno, ki nima in ne more imeti nobenega koncepta in ne bo nikoli končana (prav tam).

Lokalne skupnosti odločajo s pomočjo lokalne samouprave. Lokalna samouprava je torej način upravljanja javnih zadev, v katerem sodelujejo prebivalci določene teritorialne skupnosti, ki je ožja od države, posredno – z izvoljenimi predstavniki ali neposredno – sami. Lokalna samouprava je pravica lokalnih skupnosti, da samostojno, brez vmešavanja državnih oblasti urejajo določen del javnih zadev. Lokalna samouprava je danes v mnogih deželah priznana kot pomembna politična vrednota (Vlaj 2001).

Tudi v Italiji lokalni samoupravi pripisujejo velik pomen. Zaradi upravnih namenov je razdeljena na 20 avtonomnih teritorialnih območij, ki jih imenujejo regije, vsaka od teh pa ima svojo lastno zakonodajno, administrativno in

finančno moč. Regije so nato razdeljene še na province, vsaka od teh pa je sestavljena iz mnogih občin, ki imajo vsaka svoje glavno mesto. Na ravni provinc in na ravni občin je administracija v rokah izbranih 'svetov' (Structures of education, vocational training and adult education systems in Europe 2008). Zakonodajno oblast izvršujejo regionalni sveti. V vsaki regiji je ustanovljen svet avtonomne lokalne oblasti, ki sodeluje z regijami in lokalnimi oblastmi. Država ima izključno zakonodajno oblast nad določenimi splošnimi pravili, npr. glede izobraževanja, regije pa imajo izključno zakonodajno oblast nad temami, ki niso izključno rezervirane za državne oblasti, kot je na primer poklicno izobraževanje in usposabljanje. Glede izobraževanja pa morajo regije spoštovati prej omenjeno avtonomijo šol, ki jim jo dodeli država (National summary sheets on education system in Europe and ongoing reforms 2009).

Kaj, kdaj in katere naloge (dejavnosti) organizirati, izvajati na področju predšolske vzgoje

Občina je kot temeljna lokalna skupnost zadolžena za »urejanje« predšolske vzgoje na svojem področju na podlagi Zakona o lokalni samoupravi (Ur. list RS, 72/93). Iz določil Zakona o vrtcih izhaja, da je država vse obveznosti glede ustanoviteljstva in financiranja predšolske vzgoje prenesla na občine, hkrati pa ohranja v svoji domeni vse predpise in standarde, ki neposredno vplivajo na obveznosti, ki jih imajo občine do vrtcev (Devčič 2005). V Italiji pa je predšolsko izobraževanje organizirano na treh različnih institucionalnih ravneh: institucije, ki jih ustanovi in vodi država, lokalne oblasti ali zasebne organizacije (te so večinoma religiozne narave) (Organization of education system in Italy (2008/2009). Program predšolske vzgoje pa je pomemben del običnske politike, kar se še posebej kaže v visoki stopnji finančne podpore lokalne skupnosti (Community support and parental involvement 2009).

Lokalna skupnost v Sloveniji načrtuje in uresničuje naloge z razvojnimi programi, s projekti in proračuni. Med take naloge sodita tudi organizacija in izvedba programa predšolske vzgoje. Zakon o vrtcih v svojem 2. členu poudarja, da so temeljne naloge vrtcev »pomoč staršem pri celoviti oskrbi za otroke, izboljšanje kvalitete življenja družin in otrok ter ustvarjanje pogojev za razvoj otrokovih telesnih in duševnih sposobnosti« (Uradni list RS, 12/1996). Ker je predšolska vzgoja v vrtcih sestavni del vzgoje in izobraževanja, mora potekati po načelih demokratičnosti, pluralizma, avtonomnosti, strokovnosti in odgovornosti zaposlenih, enakih možnostih za otroke in starše, upoštevanja različnosti med otroki, pravice do izbire drugačnosti in ohranjanja ravnotežja med različnimi vidiki otrokovega telesnega in duševnega razvoja (prav tam).

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI, Uradni list RS, 12/1996 in 23/1996) določa v svojem 40. in 41. členu naloge lokalne skupnosti glede ustanavljanja javnih vrtcev, hkrati pa zakon določa tudi pravila in kriterije za ustanovitev. Tako javne vrtce ustanavlja lokalna skupnost oziroma država po danih zakonskih kriterijih, merilih pa tudi pravilih⁸. V Italiji so pomembnejši zakoni vezani na predšolsko vzgojo: Zakon 59/1997, ki je vpeljal avtonomijo na šolski ravni in jo tudi ureja, Zakon 296 iz leta 2007, imenovan tudi finančni zakon, ki je odpravil plačilo vpisnine na predšolski stopnji, ter Uredba iz 31. julija 2007, ki je vpeljala smernice za kurikulum na predšolski ravni (Organization of education system in Italy 2008/2009). V Sloveniji so zlasti pravila, ki jih določa svet javnega vrtca (katerega člani so poleg zaposlenih in predstavnikov staršev tudi predstavniki lokalne skupnosti), lahko predpogoj kakovosti delovanja javnega vrtca. Ravnatelj vrtca (šole, če je vrtec sestavni del šole) je torej tista ključna oseba, »ki mora usklajevati med različnimi profesionalnimi, politični in potrošniškimi vrednotami in pogledi, ki prežemajo ljudi« (Resman 1994: 128), in vzgojno-izobraževalni proces. Svet javnega vrtca Resman (prav tam: 236) uvršča med »strukture komunalnega šolskega upravljanja in vodenja«, katerega pristojnosti so na eni strani z zakonom določene (od zgoraj navzdol, od ministrstva), na drugi strani pa ima tudi dane določene pristojnosti odločanja o lokalni šolski (vzgojni) politiki in pomenijo na tej ravni neke vrste najvišjo šolsko oblast. Poleg sooblikovanja in skrbi za zagotavljanje pogojev uresničevanja tudi lokalne politike predšolskega vzgajanja (javnega vrtca) ima svet tudi druge naloge, kot so: nastavljanje ravnatelja, finančne zadeve, investicije, pritožbe staršev, nadzor nad programom, regulacija določene zadeve (standardov, normativov in drugih predpisov), izvajanje stikov z občani in lokalno oblastjo, predvsem v smislu soodgovornosti vseh članov, da se na lokalni ravni ti predpisi spoštujejo (prav tam: 238). Podobno kot svet javnega vrtca imajo v konceptu Reggio Emilia oblikovan t. i. vrtčevski odbor (La Consulta), v katerem sodelujejo starši, vrtec in lokalna skupnost, s to razliko, da ima njihov odbor pomemben vpliv tudi v lokalni politiki, ne le v politiki vrtca. Vloga staršev je podobna vlogi skupnosti, tj. na ravni celotnega vrtca in oddelka – od njih se pričakuje, da sodelujejo v razpravah o vrtčevski politiki, skrbi za razvoj otrok ter pri načrtovanju kurikulumu in vrednotenju. Ker je večina staršev, vključno z materami, zaposlena, so sestanki zvečer, tako da vsi, ki želijo sodelovati, lahko to storijo (Community support and parental involvement 2009).

⁸ Javni vrtec ima lahko tudi pravila, ki jih sprejme svet javnega vrtca. S pravili se lahko urejajo vprašanja, ki so pomembna za opravljanje dejavnosti in poslovanje javnega vrtca (ZOFVI, Uradni list RS, št. 12-567/1996, popr. 23/1996, 43. člen).

Vzgojno-varstveni zavod je namensko organiziran »sistem«. Ker z namenom odgovarjamo na vprašanje, »zakaj«, je torej namen poslovanja zavoda vedno postavljen od zunaj (države, lokalne skupnosti). Pučko (2000) pravi, da je namen poslovanja zavoda (javnega podjetja) ubeseden v poslanstvu, ki ga nosi, se pravi, da se poslanstvo nanaša na sorazmerno trajne namene (varstvo in vzgoja predšolskih otrok). Iz poslanstva pa nato izpeljemo cilje: kaj želimo oziroma kaj moramo doseči, da bi bolj dosledno, načrtno in smotrno uresničevali poslanstvo (Rejc in Pevcin 2001).

Pristojnosti ravnatelja kot vodje vrtca in lokalne skupnosti kot ustanovitelja javnega vrtca

Pristojnosti ravnatelja kot vodje vrtca

Pristojnosti ravnatelja kot vodje vrtca točno določa 49. člen Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (1996).⁹ Tako zakon določa, da je ravnatelj pedagoški vodja in poslovodni organ javnega vrtca (oziroma šole, če je vrtec del šole, enota pri osnovni šoli). Po Resmanu (1994: 124) se ravnatelju prej in zdaj pripisuje »skrb za celotno šolsko delo, odgovoren je za poslovodno (upravno) in tudi pedagoško (strokovno) delo šole. On mora videti šolsko perspektivo z obeh vidikov, tj. z managementske perspektive kakor tudi s pedagoške, vzgojno-izobraževalne«.

Ravnatelj kot pedagoški vodja vrtca se ukvarja z vprašanji vzgojnega procesa, opravlja hospitacije po oddelkih, razgovore z vzgojitelji in varuhi predšolskih otrok ter vodi pedagoški zbor (konference). Izhodišče njegovega dela so strokovnopedagoška znanja in spoznanja, mora biti strokovnjak na pedagoškem področju. V vlogi strokovnjaka se mora ravnatelj kot pedagoški vodja obnašati do vzgojiteljev »kot do enakopravnih in enakovrednih partnerjev in zato dobivati za strokovne (pedagoške) odločitve tudi njihova soglasja, podporo in pomoč«. (prav tam: 124).

Ravnatelj kot manager pa mora zagotavljati čim boljše pogoje za pedagoško delo, tako da se ukvarja z vprašanji pogojev (prostorskih, kadrovskih, finančnih) izvajanja predšolske vzgoje, s kratkoročnimi (letnimi) in z dolgoročnimi (večletnimi) načrti dela, razporejanjem in z delitvijo nalog, skrbi za povezovanje vrtca z okoljem in okolja z vrtcem; poskrbeti mora za evalvacijo dela (Resman 2002). Dokler je bil razvoj predšolske vzgoje usmerjan »od zunaj«, evalvacija ni niti bila potrebna. V razmerah dejanske decentralizacije in šolske avtonomije,

⁹ Uradni list RS, št. 12 – 567/96 z dne 29. februarja 1994, popravek št. 23/96. Veljati je začel 15. marca 1996.

pravi Resman, pa je evalvacija »glavni vzvod šolsko zasnovanega razvoja; brez nje ni mogoče niti oceniti niti načrtovati šolskega razvoja« (prav tam: 23).

Pri opisanih nalogah pa se postavlja vprašanje, kako razmejiti oziroma kako postaviti mejo med dvema vlogama ravnatelja: 1) ravnatelj kot odgovoren vodja vrtca (odgovornost do vseh zaposlenih v vrtcu, staršev, lokalne skupnosti kot ustanoviteljice zavoda, katerega on upravlja in vodi, in do države, zakonodajalke); 2) ravnatelj kot avtonomen, samostojen in neodvisen vodja vzgojno-varstvenega zavoda.

Resman (2002) ugotavlja, da je gotovo, da avtonomija ravnatelja lahko povečuje kakovost dela, vendar pa sama po sebi te kakovosti ne zagotavlja. Avtonomija je lahko tudi past, predvsem pa je odgovornost, ki si je država ne more odreči. Država mora zagotoviti pravne okvire delovanja vrtca. Država mora ravno prek teh okvirov (formalnopravnih) zagotavljati uresničitev določenih standardov na področju vzgoje (in izobraževanja), ki naj bi jih otroci dosegli. Vprašamo se lahko, kje je meja med odgovornostjo in avtonomnostjo ravnatelja (vodje vrtca) pri delu do prej naštetih dejavnikov? Ali je odgovor lahko preprost, se sprašuje Bečaj (2001). Pravi, da je za odgovor, ki je skladen z definicijo avtonomnosti – za vsakogar drugačne okoliščine –, treba poiskati optimalno rešitev, ki je določena z lastnostmi podsistemov, kot so se izoblikovale v preteklosti, ter seveda s trenutnimi okoliščinami, v katerih vzgojno-izobraževalni sistem deluje. Prvi korak pa je vedno ugotavljanje resničnih interesov in potreb posameznih podsistemov (prav tam: 80), v našem primeru staršev, otrok, vzgojiteljev in lokalne skupnosti pa tudi države, o čemer bomo govorili podrobneje nekoliko pozneje. Poudariti moramo le, da doseganje avtonomije, kot pravi Bečaj, »ni enkratna akcija, temveč trajen proces usklajevanja, ki zahteva dobro povezavo med temi podsistemi« (prav tam: 81). Da posamezni interesi ne bi bili v nasprotju s stroko, moramo ravno pri opredelitvi avtonomije ravnatelja oziroma vodje vrtca najti *pravo* ravnotežje, »ki je v danih razmerah mogoče in za vse najboljše« (prav tam). To pa pomeni, da ima ravnatelj izredno veliko odgovornost (večjo kot kdaj koli prej), kajti visoke kakovosti ni mogoče doseči brez na novo premišljenih predhodnih, zdajšnjih in prihodnjih možnih soodločanja vseh omenjenih podsistemov (Döber 2001).

Med zakonsko določenimi nalogami ravnatelja vrtca je npr. organiziranje, načrtovanje in vodenje dela vrtca. Ravnatelj je zadolžen, da ob podpori strokovnih delavcev pripravi letni delovni načrt. Le-tega mora na svetu zavoda potrditi večina vseh članov, predstavnikov zaposlenih, predstavnikov staršev in ustanovitelja, občine. Skrbi tudi za sodelovanje zavoda s starši, ki lahko poteka posredno prek predstavnikov v organih vrtca ali neposredno prek sestankov in drugih oblik, kot so na primer izvajanje anket, javnomnenjskih raziskav in podobno. Ravnatelj avtonomno vodi pedagoško delo oziroma vse naloge, ki

izhajajo iz njegove pedagoške funkcije. Je pa njegova avtonomija drugačna, ko odloča o finančnih zadevah, kot so investicije, ali pa samo o investicijskem vzdrževanju. Avtonomija ravnatelja je omejena, ko govorimo o njegovi vlogi managerja. Ravnatelj na eni strani spodbuja strokovno izobraževanje in izpopolnjevanje strokovnih delavcev, tako da poskrbi za motivacijo za delo, ki posledično predstavi kakovostno delo kot vrednoto in s tem tudi skrbi za celotno klimo vrtca, na drugi strani pa predlaga napredovanje delavcev v plačilne razrede in nazive.

Ravnatelj oz. direktor vrtca, kot ga imenujejo v konceptu Reggio Emilia, pa ima večjo avtonomijo, saj menijo, da je pomembno, da pustijo pri načrtovanju dela dovolj prostora za nepričakovano. Med njegove naloge tako sodijo: zaposlovanje in nadziranje strokovnega osebja, upravljanje učilnic/igralnic, skrb za preostale programe, ki se izvajajo v zgradbi vrtca, delo s starši, skrb za zdravstveno nego, iskanje nadomestitev za manjkajoče vzgojitelje/učitelje in sestavljanje poročil o financah, vpisu, navzočnosti ter o zdravstvenih in socialnih storitvah. Direktorji vrtcev v Reggio Emilia se pogosto pritožujejo nad obsežnostjo dela, kljub temu pa ostaja odprto še vprašanje o njihovi pedagoški vlogi. Do leta 1996 so direktorji skrbeli le za administrativno stran delovanja vrtca, nato pa so jih vključili tudi v pedagoško delo, tj. zaradi večje povezanosti s konceptom. Kljub temu je njihovo pedagoško delo »skrčeno« le na dva sestanka mesečno, kjer se dobijo s centralnim osebjem oz. t. i. koordinatorji (npr. koordinatorji za zdravstveno oskrbo, sodelovanje s starši itn.). Tudi v slovenskih vrtcih imamo glede na Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja iz leta 1996 (51. člen) možnost, da v javnem vzgojno-izobraževalnem zavodu, v katerem se za izvajanje programov za predšolske otroke oziroma posameznega izobraževalnega programa oblikuje organizacijska enota, opravlja poslovodno funkcijo direktor javnega vzgojno-izobraževalnega zavoda, funkcijo pedagoškega vodje v organizacijski enoti pa ravnatelj te enote. V tem primeru se pravice, dolžnosti in obveznosti direktorja in ravnatelja določijo z aktom o ustanovitvi. Administrativno delo direktorja pa je v konceptu Reggio Emilia precej natančno razdelano. Glavno nalogo vodenja prevzema direktor programa za razvoj otrok, ki nadzira delo direktorja za administracijo, direktorja za profesionalni razvoj, direktorja za izobraževanje in direktorjev posameznih centrov. Direktor za administracijo svoje delo razdeli še koordinatorju za zdravstveno nego in zagotavljanje kakovosti ter koordinatorju za sodelovanje staršev, direktor za izobraževanje pa koordinatorjem za izobraževanje (Scheinfield et al. 2008).

Ugotovili smo, da je področje dela ravnatelja v vrtcu v mnogočem odvisno od države in marsikdaj mu država »bolj ali manj veže roke samostojnega odločanja. S tega vidika se tudi lahko definira šolski management in ravnatelj

kot manager (...) – razmerje med »moram« in »hočem«, med tem, kar šola (vrtec – opomba avtorice) mora (ali kar moraš kot ravnatelj) narediti, ker je tako predpisano, in tistim, kar bo šola (op. vrtec) še delala (naredila), vendar je pri tem pomembna odločitev ljudi« (Resman 2002: 21), ki so zaposleni v šoli ali vrtcu. Del managementa pa sta tudi šolska uprava in civilna javnost. Na ravnateljevo delo in vodenje pa imajo vpliv še šolsko okolje, zlasti lokalna skupnost kot ustanoviteljica vrtca, starši, materialna moč okolja kakor tudi »cilji, organizacija, program, opremljenost, velikost itn., izobrazba in delovne izkušnje strokovnega osebja, ambicije, iniciativnost, zadovoljstvo, komunikacija, klima« (prav tam), o čemer bomo pisali v nadaljevanju.

Pristojnosti lokalne skupnosti

Zapisi smo že, da je lokalna skupnost ustanovitelj javnega vrtca, vrtec pa se lahko ustanovi kot vzgojno-izobraževalni zavod ali gospodarska družba ali pa se organizira kot organizacijska enota zavoda (npr. vrtec kot sestavni del osnovne šole), družbe ali pravne osebe. Tako na podlagi zakonskih in podzakonskih aktov določimo pristojnosti lokalne skupnosti na področju predšolske vzgoje. To so:

1. ustanovitev vrtca po zakonskih pravilih, načelih, normah in standardih (40.–45. člen Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja 1996);
2. zagotavljanje sredstev za financiranje delovanja vrtca (izvajanje programa predšolske vzgoje) (78.–80. člen Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja 1996);
3. aktivno vključevanje v pripravo razvojnih programov delovanja predšolske vzgoje;
4. aktivno vključevanje v nadzor izvedbe programa (v smislu kakovostne izvedbe), investicij in investicijskega vzdrževanja ter porabe proračunskih sredstev.

Ustanovitev vrtca po zakonskih pravilih, načelih, normah in standardih

Zakonski in podzakonski akti Republike Slovenije na področju vzgoje in izobraževanja točno določajo, kdaj, kako in na kakšen način mora lokalna skupnost zagotoviti občanom (staršem) organizirano predšolsko vzgojo. Zakon o vrtcih (1996) predpisuje pogoje delovanja, organizacijo in vsebino predšolske vzgoje v vrtcih, financiranje dejavnosti, povezovanje zavodov v skupnosti, izobrazbene pogoje zaposlenih v vrtcu, zbiranje in varstvo osebnih podatkov;

določa, kdo izvaja upravni nadzor nad zakonitostjo dela in izpolnjevanjem pogojev za opravljanje predšolske dejavnosti v vrtcu (52. člen Zakona o vrtcih).

Zagotavljanje sredstev za financiranje delovanja vrtca (izvajanje programa predšolske vzgoje)

Zakon o vrtcih (1996) določa, da se programi predšolske vzgoje financirajo iz: 1) javnih sredstev; 2) sredstev ustanovitelja; 3) plačil staršev; 4) donacij in drugih virov.

Iz proračuna lokalne skupnosti se za razliko med ceno programov in plačilom staršev zagotavljajo sredstva za plače in prejemke ter davke in prispevke za zaposlene v vrtcih in za materialne stroške skladno z normativi in s standardi¹⁰. Glede na Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o vrtcih iz leta 2008 pa se iz državnega proračuna vrtcem zagotavljajo tudi sredstva za sofinanciranje plačil staršev, ki imajo v vrtec hkrati vključenega več kakor enega otroka, in sicer v višini, ki je staršem določena kot plačilo za program vrtca, v katerega so vključeni mlajši otroci¹¹. Starši za starejšega otroka plačujejo za en razred nižjo ceno, za mlajše otroke pa so plačila oproščeni (za otroke, ki so dopolnili starost 5 let, začne ta odločba veljati 1. 1. 2011, za otroke, ki so dopolnili starost 4 let, 1. 1. 2012, in za otroke, ki so dopolnili starost 3 let, 1. 1. 2014). Iz državnega proračuna se vrtcem zagotavljajo tudi sredstva za sofinanciranje plačil staršev za otroka, ki je dopolnil starost treh let, in sicer v višini 50 % plačila, ki jim je skladno z zakonom določeno kot plačilo za vrtec (29. in 32. člen).

Osnova za plačilo staršev je cena programa, v katerega je otrok vključen; ocena obsega stroške vzgoje, varstva in prehrane otroka ter ne vsebuje sredstev za investicije in investicijsko vzdrževanje. To zagotavlja lokalna skupnost, tudi s pomočjo državne uprave (različni razpisi za investicije, vendar je delež občine obvezen in odvisen od proračunskega prihodka oziroma »izračuna na podlagi zneskov dejansko realizirane dohodnine posamezne občine za preteklo leto, izračunane na prebivalca v občini« (Zakon o financiranju občin 1998, člen 26); to znaša od 30 do 90 % vrednosti investicije oziroma je občina opravičena do dodatnih sredstev v višini od 70 do 100 % vrednosti celotne investicije).

V 15. členu Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o vrtcih (2008) je zapisano, da se spremeni 31. člen, in sicer tako, da cene programov v vrtcih, ki izvajajo javno službo, predlaga vrtec, skupaj s predlogom finančnega načrta, pripravljenega skladno z izhodišči, ki veljajo za občinski proračun. Ceno

¹⁰ V povprečju je npr. razmerje glede izvora financiranja: sredstva lokalne skupnosti – prispevki staršev v Občini Velike Lašče 70: 30.

¹¹ Odločba je stopila v veljavo 1. 9. 2008.

programa določi pristojni organ občine ustanoviteljice oziroma koncedentke. Plačilo staršev določi lokalna skupnost na podlagi lestvice, ki starše razvršča v razrede, upošteva dohodek na družinskega člana v primerjavi s povprečno plačo na zaposlenega v RS in upošteva premoženje družine. Zakonska novost je, da država prek lokalne skupnosti omogoča staršem, da drugega otroka v vrtec vključijo brezplačno. Zakon tudi določa, katere dejavnosti predšolske vzgoje se financirajo iz državnega proračuna.¹²

»Po določitvi cene mora vrtec z izračunom cene seznaniti starše, občine, zavezanke za plačilo, in ministrstvo, pristojno za predšolsko vzgojo.«

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (1996) v 26. členu predpisuje, da porabo javnih sredstev v vrtcih nadzoruje Računsko sodišče Republike Slovenije, namensko porabo javnih sredstev pa organ šolske inšpekcije. Ker je delež sredstev iz lokalne skupnosti za izvedbo programa predšolske dejavnosti visok, se nekatere lokalne skupnosti poslužujejo svojih nadzornih odborov za nadzor nad porabo namenskih proračunskih sredstev.

Aktivno vključevanje lokalne skupnosti v pripravo razvojnih programov s področja predšolske vzgoje

Organiziranje in financiranje dejavnosti, kot je predšolska vzgoja (področje družbenih dejavnosti v lokalni skupnosti), je ravno tako podvrženo (kot dejavnosti drugih področij, kot so: komunala, gospodarstvo, finance itn.) razvojnemu načrtovanju, pri katerem občina sodeluje in vpliva na naloge, ki sicer niso samo v njeni pristojnosti (sem se uvrščajo tudi vse tiste naloge, ki zaradi ekonomskih, prostorskih ali kadrovskih razlogov posamezna lokalna skupnost ne bi mogla rešiti sama), kljub temu pa imajo velik vpliv na življenje njenih občanov. Poleg navedenih dejstev obstajajo razlogi za razvojno načrtovanje posameznih dejavnosti tudi pri zunanjih financerjih ali zagotavljanju in porabi namenskih sredstev. Vsebinsko razvojnega programa na področju predšolske vzgoje določa lokalna skupnost (občinski svet, ko sprejema proračun in planske dokumente) na podlagi potreb (in želja) zavoda, nosilcev dejavnosti, uporabnikov (staršev, občanov) in predhodnih usklajevalj vseh

¹² Sredstva za raziskovalno in eksperimentalno dejavnost, strokovno izobraževanje strokovnih delavcev, za informacijsko-dokumentacijsko dejavnost, sredstva za strokovna posvetovanja, sredstva za šolo za ravnatelje, sredstva za zaposlovanje in usposabljanje pripravnikov, sredstva za štipendiranje za pedagoški poklic in subvencioniranje šolnin, sredstva za otroško in strokovno periodiko ter subvencioniranje cene strokovne literature, sredstva za nacionalno nagrado za strokovne delavce in sredstva za mednarodno sodelovanje (Zakon o vrtcih, 1996, člen 38).

udeležencev. Rezultat izvajanja teh funkcij so vsebinsko opredeljeni dokumenti, v katerih so razvojni cilji predstavljeni:

- opisno v dolgoročnih dokumentih (strategijah, vizijah itn.) razvojne politike;
- konkretno in kvantificirano v razvojnih programih (večletnih obdobjih);
- v izvedbenih projektih razvojnih programov in operativnih (izvedbenih letnih ali mesečnih) dokumentih (po Thommen et al. 1998).

V Italiji pa je v ospredju predvsem vprašanje, kako lahko lokalna skupnost kot politična entiteta oblikuje pedagoško prakso in kako pomembno vlogo daje otroštvu v tradicionalni glavni politiki. V vrtcih Reggio Emilia svojo izkušnjo opisujejo kot eno izmed možnosti – njihova izbira je izbira etike in vrednot, deloma pa tudi politična izbira, kjer ideja politične skupnosti vključuje misli, refleksije in razprave o odnosih med otroki, odraslimi in lokalno skupnostjo, razumevanje otroka, učenja, znanja in drugih konceptov v odnosu do časa, v katerem živimo, in do sprememb, ki smo jim priča (Dahlberg in Moss 2005). Župan mesta Reggio Emilia je jasno povedal, kaj pričakuje in želi od 'svojih' vrtcev – na vprašanje, kaj je spodbudilo prebivalce Reggia Emilie, da so oblikovali predšolsko vzgojo na perspektivi otroka, je odgovoril, da je izkušnja fašizma ljudi naučila, da so ljudje, ki so poslušni in ubogljivi, nevarni in da je pri gradnji nove družbe nujno, da se ohrani in sporoča vizija otroka, ki lahko misli in dela s svojo glavo (Dahlberg 2000: 177).

Ravnateljeva vloga je ravno pri oblikovanju naštetih dokumentov izredno pomembna. On lahko s svojimi strokovnimi ugotovitvami in z analizami (ki jih ravnatelju na njegovo pobudo zagotovijo za to ustrezne in strokovne službe, kot npr. inšpekcijske: neprimerni prostori, matični urad: povečanje števila predšolskih otrok v občini in posledično potrebe po novih oddelkih, šolska svetovalna služba: prevelik osip predšolskih otrok, vključenih v vrtec, itn.) izredno pripomore k predčasnemu opozorilu ter pravočasnemu načrtovanju in sprejemanju za to potrebnih dokumentov.

Dokumenti so posledica izvajanja funkcij managementa; ena izmed njih je planiranje. To je odločanje vnaprej. »Na podlagi poznavanja dogajanja v sedanjosti in predvidevanja dogajanj v prihodnosti je potrebno sprejemati odločitve, katerih posledice bodo znane v prihodnosti. Zato so zanj pomembni poznavanje razmer v sedanjosti in napovedi vseh tistih dogajanj, ki bodo vplivala na proces, ki ga obravnavamo in načrtujemo« (Devjak 2001: 198). Management na področju organizacije in vodenja šolstva in šole (tudi vrtcev) je odvisen tudi »od razmerja med tem, kar moramo narediti, ker je tako

predpisano, in tistim, kar bomo še (delali) naredili, vendar bo odvisno od naših odločitev« (Resman 1993: 458).

Aktivno vključevanje lokalne skupnosti v nadzor izvedbe programa, investicij in investicijskega vzdrževanja ter porabe proračunskih sredstev.

Pomen nadzora (angl. controlling) pri reševanju vprašanja uspešnosti uresničevanja ciljev predšolske vzgoje

Splošne programe za predšolske otroke, ki jih izvajajo javni vrtci, sprejme Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje, izvajalce programa pa določi lokalna skupnost. Zakon o vrtcih (12.–15. člen) predvideva celodnevne, poldnevne in krajše (izmenične) programe. Programi pa se v javnih vrtcih izvajajo skladno z normativi in s standardi, ki jih predpiše ministrstvo, pristojno za predšolsko vzgojo, potem ko si pridobi mnenje strokovnega sveta.¹³

Z razvojnim načrtovanjem (večletnim in enoletnim) pa so lokalne skupnosti predvidele sredstva tudi za izvedbo potrebnih investicij in sredstva za investicijsko vzdrževanje.

Pri reševanju vprašanja uspešnosti razvojnih ciljev se zavedamo, da je to vprašanje izvajanje funkcij managementa in s tem »*controllinga*« pri občinskem razvojnem načrtovanju (Ossadnik 1998). Pomen »*controllinga*« pri reševanju vprašanja uspešnosti uresničevanja ciljev na področju predšolske vzgoje razumemo kot funkcijo, ki usmerja delovanje sistema k naprej opredeljenim ciljem. Večina avtorjev (Ossadnik, 1998; Ivanko, 1996; Brüggemeier 1998) opredeljuje »*controlling*« (v nadaljevanju: nadzor) kot funkcijo managementa in ga ločuje na operativni in strateški nadzor; za razlago pojma uporablja prisposodbo »*navigatorska sistema*«, ki skrbi, da ladja ne nasede na nevarnih čerih. Ivanko (1996: 3) obravnava nadzor kot službo, ki:

- usmerja delovanje podjetja (v našem primeru občine ali javnega vrtca);
- vodi sodelovanje pri odločanju jasno opredeljenih strateških in operativnih ciljev;
- presoja odmike od opredeljenih ciljev;

¹³ »Normativi in standardi določajo delovno obveznost strokovnih delavcev, merila za oblikovanje oddelkov, merila za oblikovanje svetovalne službe, administrativno-računovodske in tehnične službe, pogoje za kadrovske zasedbe, prostor in opremo ter merila za vrednotenje materialnih stroškov v vrtcih, ki izvajajo javno službo« (Zakon o vrtcih, 1996, člen 14).

- pripravlja predloge, kako naj se vodstvo odzove na nastale razmere.

Nadzor tako pomeni zgodnje opozarjanje menagementa o pozitivnih ali negativnih dogajanjih v podjetju ali javnem zavodu.

Pučko (1995: 25–38) pa pravi, da je nadzor le eden izmed izrazov (tudi benchmarking, reinženiring, analiza poslovanja), ki opisuje metodo, s katero merimo in skušamo izboljšati uspešnost poslovanja.

Ossadnik (1998: 26) pa med temeljne naloge nadzora šteje: 1) koordinacijsko nalogo v sistemu ali med sistemi (npr. lokalna skupnost, ki je odgovorna za izvajanje predšolske vzgoje, mora poskrbeti, da to dejavnost izvaja v sodelovanju z vsemi udeleženci v procesu, usklajeno s programi občinskega in državnega proračuna); 2) podpora managementu za potrebe odločanja (razvoj modelov in metod, ki omogočajo analize dogajanj in analize posledic odločitev na cilje – poslanstvo, v našem primeru vrtca); 3) razvoj informacijske podpore za potrebe odločanja: razvoj in distribucija vseh informacij, ki so za udeležence razvojnega načrtovanja relevantni za udeležbo pri odločanju. Sem sodijo kvantitativne informacije z veliko informacijsko vrednostjo, ki jih imenujemo indikatorji ali kazalniki.¹⁴ Izvajanje predšolske dejavnosti v lokalni skupnosti in njeno uspešno usmerjanje je torej odvisno od obsega, kakovosti in od uporabne vrednosti kazalnikov – indikatorjev. Od tega so odvisni realno ovrednotenje izvajanja dejavnosti (z vidika izvajalca – vrtca in ustanovitelja – lokalna skupnost) pa tudi obseg in vsebina (so)udeležbe – participacije občanov (uporabnikov te storitve) na kakovostnejšo izvedbo predšolske vzgoje, to pa pomeni na zadovoljstvo občanov s storitvijo in s tem doseganje osnovnega cilja organizacije predšolske vzgoje v občini.

Resman opozarja še na en vidik kontrole: nacionalni interes. Decentralizacija šolstva ne pomeni, »da se država izrinja iz šolstva oziroma zgublja vajeti nad javno vzgojo in izobraževanjem v družbi« (Resman 1999: 16). Decentralizacija in demokracija sta po Resmanu (prav tam) le »pogojno povezana pojava. (Samo)omejevanje je tudi sestavni del demokracije.« Ni demokracija, če se vsa pooblastila prenesejo na regijo ali lokalno skupnost, demokracija je po Resmanu tudi, da nekaterih pooblastil ne prenesemo z nacionalne na regijsko ali lokalno raven, kajti le tako se lahko določeni nacionalni interesi zavarujejo. Prav zaradi »zavarovanja družbe in demokracije sta zato država in njena kontrola potrebni tudi na področju šolstva« (prav tam: 17) in na področju predšolske vzgoje.

¹⁴ Kazalniki so torej tiste numerične informacije, ki jih je treba razvijati z razvojem funkcije *controllinga* in obratno.

Kako načrtovati in vrednotiti uspešnost programov javnega zavoda?

Ovrednotenje izvajanja programov (za vrtce v strokovni pristojnosti ravnatelja) pomeni analiziranje ciljev programa predšolske vzgoje in njihovega doseganja po vsebinskem, časovnem in po ekonomskem vidiku. Cilje kvantificirano izražamo s kazalniki, analize pa pomenijo ovrednotenje ciljev dejavnosti: doseganje ciljev in posledice odmikov od zastavljenih ciljev.

V zadnjem desetletju se za področje javnega sektorja proučuje uspešnost s posebno zavzetostjo skoraj v vseh razvitih državah (Evrope pa tudi drugod). Uveljavilo se je splošno merilo oziroma kriterij ocenjevanja uspešnosti izvajanja nalog javnega sektorja. Rouse (po Kester 1993: 73–104) opredeljuje tri osnovne kriterije merjenja uspešnosti v javnem sektorju (sem sodita tudi občina kot vrtec). Uspešnost je definirana s hkratnim doseganjem šestih osnovnih kriterijev merjenja uspešnosti v javnem sektorju, t. i. kriterijev »6 E«: 1) ekonomičnost – gospodarnost (**economy**); 2) zmogljivost – zmožnost (**efficiency**); 3) učinkovitost (**effectiveness**) s kakovostjo; 4) pravičnost (**equity**); 5) okolje (**environment**); 6) etika (**ethics**) (Odar 2008).

Ekonomičnost izraža stroške za opravljeno storitev. V vrtcih bi to lahko izrazili z ekonomsko ceno storitve na otroka (za posamezen program in za vse programe za prvo in drugo starostno skupino). Cena je pogosto »rezultat« tudi organizacijskih lastnosti izvajalca storitev in izrabe razpoložljivih zmogljivosti. Da bi spoznali ta kazalnik uspešnosti, bi morali: 1) z analizo »trga uporabnikov – staršev« ugotavljati pozitivne in negativne učinke izvajanja programa oziroma dejavnosti; 2) z analizo »porabe stroškov« ugotoviti namensko porabo sredstev po postavkah (plače, materialni stroški, npr. ali izvajalec porabi za igrače, hrano, didaktični material itn. toliko sredstev, kot jih je načrtoval in bi jih po normativih tudi moral) ali ne; 3) z analizo nefinančnih kazalnikov¹⁵, ki so kot opozorilni signal, da je v zavodu vse v redu ali pa gre kaj hudo narobe (Rejc in Pevcin 2001: 277), kot so npr. število ur neposrednega in posrednega dela z otroki, znanja, spretnosti in sposobnosti zaposlenih itn.

Zmogljivost označuje obseg storitev, ki jih zavod (vrtec) opravlja glede na sposobnost, ki jo ima v zmogljivostih, zmožnostih (število razpisanih ur programa na m² površine vrtca, kadri, prostor, dnevna prisotnost otrok v vrtcu, število predšolskih otrok (od vseh), vključenih v programe predšolske vzgoje ...) ali drugače, kakšne zmogljivosti bi zadoščale za opravljanje obravnavanega

¹⁵Finančni kazalniki so tisti, ki so izračunani na osnovi denarno izraženih kategorij in so zajeti v temeljnih računovodskih izkazih, nefinančni kazalniki pa so lahko izraženi kot poznejši učinki. V ozadju le-teh so npr. zmožnosti (znanja, spretnosti, sposobnosti) zaposlenih, brez katerih ni ne inovativnih rešitev ne inovacij, delovno vzdušje v zavodu, hiter odziv na potrebe staršev uporabnikov itn. (Rejc in Pevcin 2001).

obsega storitev. Med kazalnike učinkovitosti lahko prištevamo tudi take, ki vplivajo na izid storitev, kot so: razvoj znanja, usposobljenost kadra, »klima« v vrtcu, medosebni odnosi zaposlenih, zadovoljstvo s plačo, možnost napredovanja, fluktuacija zaposlenih, koristnost predlogov, predpisov ali celo zakonov.

Učinkovitost je rezultat, ki je bil dosežen z opravljenimi storitvami. Obseg storitev pa se lahko meri z zadovoljstvom uporabnikov z izvajanjem storitve (Devjak 2001: 205; Pečar 2001: 259). Ali drugače: na končne učinke lahko gledamo ožje in širše.

Ožje gledanje na učinkovitost – končni učinki so: stopnja skladnosti doseženih rezultatov glede na pričakovanja, cilje in načrte. Ker ni točno izdelanih meril za merjenje efektnosti (organizacijska raven), se ocenjuje le subjektivna skladnost s pričakovanji. Posledica takšnih razmer so nerealne ocene (npr. ekonomska cena) in takšni organizacijski ukrepi (neukrepi), ki izražajo interes izvajalcev storitev, ne pa interesa uporabnikov (staršev) oziroma ustanovitelja in sofinancerja storitev ali zavoda – lokalne skupnosti.

Širše gledanje na učinkovitost – tu upoštevamo, da so uporabniki lahko vsi, tj. notranji in zunanji udeleženci po načelu odnosov ustanovitelj/uporabnik (Pečar 2001: 260).

Končni učinki so:

- zadovoljstvo uporabnikov (staršev);
- zadovoljstvo vseh zaposlenih v vrtcu;
- zadovoljstvo ustanovitelja, lokalne skupnosti;
- izboljšana »raba« prostora, kadrov (njihovega znanja, sposobnosti, pripravljenosti delati še bolje, inovativnosti ...);
- porast števila predšolskih otrok, vključenih v programe vrtca, itn.

Pri ugotavljanju **uspešnosti** je izredno pomembna vloga ravnatelja, zlasti pri informiranju javnosti, občanov in ustanovitelja o uspešnosti delovanja vrtca. Zadovoljstvo uporabnika s kakovostjo storitve je opredeljeno z razliko med njegovimi pričakovanji in dejanskimi okoliščinami izvedene storitve. Ali kot pravi Pečar: »Pričakovanja običajno določajo uporabnikove potrebe, pretekle izkušnje in mnenje drugih uporabnikov. Če so pričakovanja presežena, storitev uporabnik oceni kot izjemno kakovostno – in kot prijetno presenečenje. Če pa pričakovanja niso dosežena, je kakovost ocenjena kot neprimerna – nesprejemljiva. Če pa je izvedba storitve enaka pričakovanjem, se storitev oceni kot zadostno kakovostna« (prav tam).

Meritve lahko izvajamo tudi z vprašalniki, ki vključujejo tudi take razsežnosti kakovosti, kot so: prijaznost, strokovnost, preglednost dejavnosti, prožnost pri upoštevanju želja in interesov staršev, tudi otrok.

V konceptu Reggio Emilia pa na ravni vrednotenja pripisujejo velik pomen pedagoški dokumentaciji, saj je ta pomembno ozadje pri oblikovanju reflektivne in demokratične pedagoške politike. Pedagoška dokumentacija v smislu vrednotenja dela omogoča vpogled v učenje in gre še dlje ter stopa v politične sfere, s tem ko to, kar je vidnega skozi dokumentacijo, daje možnost interpretacije, kritike in argumentacije znotraj skupnosti vseh sodelujočih (starši, vrtec, lokalna skupnost oz. okolje). Pedagoška dokumentacija omogoča evalvacijo kakovosti dela vrtca. Evalvacija tako postane demokratični proces, s katerim vsi vključeni postanejo aktivni člani in ko za svoja dejanja prevzemamo odgovornosti, namesto da bi jih »prenesli« na strokovnjake, zakonsko odgovorne in inšektorje. Pedagoška dokumentacija pokaže potencialno tesno razmerje med etično in demokratično politiko. Lahko celo rečemo, da je pedagoška dokumentacija orodje za oboje – etiko (kar je nepredpisanega) in politiko (iskanje sprejemljivega skozi kompromise in pogajanje med različnimi akterji (na primer med določeno skupino pedagogov ali staršev oz. pedagogov in staršev). Pedagoška dokumentacija lahko tako služi mnogočemu, glavna prednost pa je, da so otroci in odrasli manj »nadzorovani« in bolj odprti za nove možnosti (Dahlberg in Moss 2005).

Pravičnost (**equity**), okolje (**environment**) in etika (**ethics**) so trije novi kriteriji, ki se uporabljajo v zadnjem času in so za družbo zdajšnjega časa zelo pomembni. Odar (2008) meni, da navedeni trije kriteriji opozarjajo na nepoštenost oziroma mogočo družbeno neodgovornost v smislu skupnih usmeritev in splošne prakse, delovanje v okolju na do okolja prijazen način in na spoštovanje zakonskih in drugih, sicer prevladujočih vrednot obnašanja pri odločanju in delovanju ravnateljstva oziroma vodstvenih delavcev pa tudi vseh drugih zaposlenih.

Kakovost v vzgojno-izobraževalnem procesu

Države Evropske unije že nekaj let svojo energijo posvečajo tudi merjenju kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja. Obstaja množica projektov v državah, kot so Velika Britanija, npr. na Škotskem, Nemčija, Španija, Norveška, Švedska in Avstrija. Obstajajo tudi skupne smernice evropske fundacije za poklicno izobraževanje in priporočila Unesca za ugotavljanje kakovosti v predšolskih ustanovah in šolah (predvsem v osnovnem in srednjem šolstvu). Spoznavanje teh projektov pokaže, da ne gre toliko za to, »da bi se ob zdajšnji šolski politiki Evropske unije pojavile težnje po homogenizaciji izobraževalnih

sistemov« (Medveš 2000: 9), bolj gre za interes posamezne države, da po verodostojni poti pokaže pravi obraz svojega vzgojno-izobraževalnega sistema drugim članicam.

V sodobnem življenju je kakovost postala eden izmed osrednjih pojmov. Preprosto ni več področja, na katerem pomislek o kakovosti ne bi bil pomemben. To velja tudi za vrtec. Vse pogosto obstaja občutek, zlasti za področje primarnega in sekundarnega šolstva, da ni več kos vse hitrejšemu razvoju tehnologij in ne družbenim razmeram.

Štrajn (2000: 7) na primer pravi, da obstaja danes o tem več literature, kot jo lahko kdor koli prebere v vsem svojem delovnem veku. Izdelana je vrsta teorij in postopkov za doseganje večje kakovosti, obstaja več interpretacij, pa vendar ne obstaja nobena univerzalno sprejeta definicija o tem, kaj kakovost pravzaprav je. Pirsig (po Mintzberg 1983) pravi: »Vem, da obstaja nekaj takega kot kakovost, a čim jo skušam definirati, gre nekaj navskriž. Ne morem ..., kajti definicije so produkt togega, formalnega mišljenja« (prav tam: 272).

Kakovost se v laičnem besednjaku po Sallisu (1993) in Zormanu (1998) najpogosteje enači ali zamenjuje z učinkovitostjo. Mintzberg (1983: 269) definira učinkovitost kot največjo merljivo korist za merljiv strošek. Glede na to, da vrtci poslušajo s približno enakimi sredstvi, je vrtec, ki dosega višjo kakovost, navadno tudi učinkovitejši, če je seveda kakovost (zadovoljstvo odjemalcev) njen glavni cilj. Za vrtee ne velja Mintzbergova ugotovitev, da neučinkovite organizacije prenehajo obstajati. Vrtci preprosto ne morejo prenehati obstajati. Slovenščina tudi ne omogoča natančnega razlikovanja med uspešnostjo (koristnostjo) in učinkovitostjo, kakršnega omogočata različni izpeljanki v angleščini – *effective* in *efficient*.

Štrajn (2000) označuje pojma, kot sta dobro in slabo, na področju vzgojno-izobraževalnega dela kot nenatančna; pravi, da sta bolj stvar strinjanja ali nestrinjanja. Da bi torej vedeli, ali vrtec deluje dobro, ali prinaša dobre ali slabe učinke, rezultate, ni dovolj le intuicija. Uporabiti moramo bolj preizkušene in zanesljivejše metode. Po Štrajnu je evalvacija eden najbolj razširjenih načinov ugotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela, »ki se je zlasti v letih, v katerih je naraščal pomen izobraževanja, vse bolj razvijala v množico metod merjenja učinkov vzgoje in izobraževanja, opredeljevanja lastnih šolskih sistemov« (Štrajn 2000: 6). S. Kump (2000), Rossi in Freeman (1993) opredeljujejo evalvacijo kot sistematično uporabo metod družboslovnega raziskovanja za ocenjevanje načrta, implementacije in rezultatov ter učinkovitosti programov, politik oz. opazovalne enote. Nekateri avtorji (Patton, 1987; Toulemonde, 1995) k tej opredelitvi dodajajo, da je evalvacija sistematična, kritična analiza, katere namena sta lahko odločanje in strateško

načrtovanje ali izpopolnjevanje (Kristoffersen et al. 1998). Bassey (po Podgornik et al. 2008) opredeli akcijsko raziskovanje na področju izobraževanja kot obliko raziskovanja, ki jo opravljajo vzgojitelji in učitelji z namenom, da spoznajo, proučijo in evalvirajo svoje delo ter vanj vnesejo spremembe, ki naj bi izboljšale vzgojno-izobraževalno prakso. Evalvacija je lahko formativna ali sumativna, kjer prva omogoča sprotno presojo dejavnosti in pravočasne posege za izboljšanje kakovosti, druga pa pomaga pri končni presoji izvedenega koraka in odločitvah, kako raziskovalni proces nadaljevati. Če je izhodiščni namen preprost, pravi Štrajn, pa se mnogokrat zaplete pri »uporabi« evalvacije. V slovenščini lahko evalvacijo razumemo kot ovrednotenje. Lahko torej sklepamo, da evalvacija ni najbolj objektivni način ugotavljanja tega, kar hočemo ugotoviti. Vendar so z leti metode evalvacije postale vse bolj natančne, veliko več jih je, zlasti pri meritvah učnih dosežkov v mednarodnem merilu, v katerih je udeležena tudi Slovenija (prav tam: 5).

Sodobna družba tudi pred vzgojitelje postavlja vedno nove zahteve, zato je za zagotavljanje kakovostnega izvajanja vzgoje in izobraževanja tudi na vzgojiteljski poklic treba gledati kot na profesionalni poklic. Kritična refleksija in samoevalviranje pedagoške prakse postajata vse pomembnejša dejavnika zagotavljanja kakovosti v vzgojno-izobraževalni ustanovi, kar pa v prvi vrsti predpostavlja usposobljenost vzgojiteljev za raziskovanje in samoevalvacijo vzgojno-izobraževalnega dela (Podgornik et al. 2008). Vsi nacionalni projekti držav Evropske unije kakovost vrtca utemeljujejo na samoevalvaciji. Prvi in zelo pomemben korak je ustvarjanje kulture za samoevalvacijo in klime za zagotavljanje kakovosti.

Na začetku uvajanja samoevalvacije je pomembno dvoje:

1. da vrtec ustanovi skupino za kakovost, ki jo veže etični kodeks v uporabi podatkov, pripravi ukrepov in delu z drugimi informacijami;
2. da v procesu samoevalvacije sodelujejo vzgojitelji in preostali pedagoški delavci na podlagi prostovoljne odločitve; pomembno je ozračje zaupanja (prav tam: 22).

Pojavi se vprašanje, kako evalvirati. Vzgojitelj profesionalec mora poleg posodabljanja in poglobljanja med študijem pridobljenega znanja, znanje tudi nadgrajevati skozi nenehno refleksijo in raziskovanje lastne prakse. Različni avtorji takšno raziskovanje različno pojmujejo, nam najbližja pa je definicija Carra in Kemmisa (po Podgornik et al. 2008: 239), ki govorita o raziskovanju kot o »obliki razmišljajočega proučevanja, ki se ga lotevajo udeleženci socialnih situacij, da bi izboljšali razumnost in pravičnost svoje prakse, razumevanje te prakse in okoliščin, v katerih poteka«.

Ker v šolstvu ne težimo le h kakovosti končnega produkta, izdelka (kot v gospodarstvu, saj je vzgojno-izobraževalno področje zelo specifično in neprimerno za neposredne prenose ugotavljanja kakovosti iz gospodarstva), postavljamo v ospredje kakovost procesa in – kot piše M. Cencič (2000) – tudi kakovost odnosov. Avtorica poudarja tri sisteme:

1. QC: ugotavljanje ali kontrola kakovosti (quality control); sistem je usmerjen na odkrivanje ter odpravo pomanjkljivosti in slabosti, ki se izraža kot odkrivanje pomanjkljivosti od zunaj – inšpekcija ali od znotraj – hospitiranje ravnatelja.
2. QA: zagotavljanje kakovosti (quality assurance); gre za razvijanje sistema kakovosti, ki temelji na preprečevanju pomanjkljivosti in napak; skrb za kakovost poleg inšpekcije in ravnatelja vključuje tudi odgovornost vseh zaposlenih, da se preprečuje pomanjkljivosti.
3. TQM: celostno obvladovanje kakovosti (total quality management), ta sistem pa sloni na stalnem – kontinuiranem izboljševanju; vključuje zagotavljanje kakovosti, razširjanje in razvijanje le-te; osnova so taki medsebojni odnosi vseh akterjev, ki težijo k stalnemu izboljševanju ter zadovoljevanju potreb, želja in pričakovanj različnih uporabnikov: primarnih, sekundarnih in terciarnih.¹⁶

CAF kot četrti, najnovejši model za uvajanje kakovosti in odličnosti predstavlja v javni upravi najbolj prilagojen pripomoček za izboljšanje uspešnosti delovanja. Ob sprejetih načelih delovanja, določitvi vizije, poslanstva in vrednot, ki jih uprava želi razvijati in izboljševati, CAF omogoča zasledovanje ciljev, merjenje rezultatov in doseganja ciljev. Prav tako omogoča vključevanje v ocenjevalni okvir z drugimi organizacijami izvajanje analiz benchmarking. S tem lahko organizacija realno spremlja in ocenjuje lasten razvoja kakovosti in odličnosti. Bistvo tega modela je predvsem v tem, da temelji na vključevanju

¹⁶M. Cencič uporablja podobno razvrstitev uporabnikov vzgojno-izobraževalnih institucij kot Milekšič (1999). Uporabnike deli na A) primarne (otroci, učenci, dijaki, študentje), B) sekundarne (starši) in C) terciarne (tudi delavci vzgojno-izobraževalnih institucij kot notranji uporabniki. Milekšič je nekoliko natančnejši pri definiranju uporabnikov. O tem govorimo že pri opisu projekta Ogledalo na 1. strani). Avtor uporabnike poleg primarnih, sekundarnih in terciarnih deli še na zunanje (širše družbeno okolje) in notranje (učitelji in drugi delavci šole). Vsak je torej na svoj način uporabnik storitve drugega. Z vidika konkretizacije ciljev pa zadovoljstvo notranjih uporabnikov pripelje do zadovoljstva zunanjih uporabnikov storitve. Po Mintzbergu (1983: 26) sodijo v notranjo koalicijo vsi redno zaposleni, ki uporabljajo svoj glas, vsi torej, ki so trajno zadolženi za sprejemanje odločitev – oni določajo izide, ki izražajo cilje organizacije; v zunanjo koalicijo pa vsi drugi, ki uporabljajo svoje temelje moči, da bi vplivali na vedenje zaposlenih. Skupaj se v zunanji in notranji koaliciji pojavlja deset skupin vplivnikov.

vseh zaposlenih, uporabnikov storitev in partnerjev. Odpira nove možnosti v razumevanju in reševanju problemov kakovosti ter ustvarja večjo angažiranost in dinamiko znotraj kolektiva, kar je seveda ključno pri uvajanju in dvigu ravni dela v organizacijah javnega sektorja, predvsem v njenem odnosu do uporabnikov njenih storitev (CAF 2009).

Dozdajšnja proučevanja kakovosti vrtcev po L. Marjanovič Umek (2002) narekujejo vsaj dve pomembni usmeritvi:

- področje predšolske vzgoje v vrtcu zahteva oblikovanje lastnega koncepta kakovosti;
- v posameznih državah je glede na specifično ureditev predšolske vzgoje v vrtcih nujno iskati lastne poti in pristope za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti, pri tem pa je treba upoštevati širše teoretske koncepte, ki sodoločajo obči okvir za opredelitev koncepta in kazalnikov kakovosti.

M. Batišič Zorec (2003) na tem mestu poudari še pomembnost jasnih vrednot in prepričanj, na katerih kakovost vrtca temelji, pomembnost širšega konteksta, saj za vsako institucijo stoji več interesnih skupin (starši, vzgojno osebje, lokalna skupnost), ter upoštevanje političnega in organizacijskega okvira delovanja institucije. L. Marjanovič Umek (2002) opozori na dejstvo, da so si vrtci po Evropi in v svetu zelo različni, in sicer z vidika upravne ureditve, sistemskih in vsebinskih rešitev pa tudi z vidika prevladujoče vloge, ki jo imajo (ali temeljijo na varstvu, edukaciji, kompenzaciji itn). V knjigi *Kakovost v vrtcih* (prav tam) se avtorji sklicujejo na Mossa, ki ugotavlja, da različnih vrtcev po Evropi in svetu ne moremo dati na isti imenovalec – niti glede na relativno objektivne kriterije (poslovni čas, starost otrok, zahtevana stopnja izobrazbe strokovnih delavcev), še manj pa glede ciljev, metod in oblik. Sicer so soustvarjalci v okviru projekta *Kakovost ciljev v institucijah za predšolske otroke*, ki so ga pripravili za evropski projekt mreže vrtcev, ponudili nekaj parametrov, ki so pomembni za kakovost vrtcev, vendar z jasnim opozorilom, da ni mogoče postaviti enotnih standardov kakovosti za vse vrtce, kar z drugimi besedami pomeni, da ni mogoče postaviti enotnih ciljev in metod dela. Ali kot pravi Woodehead, cilji in funkcije so različni glede na različne poglede na otroštvo, različne kulturne vzorce, edukacijske in politične kontekste, osebne vrednote. Prav tako avtor govori o kazalnikih kakovosti, ki jih umešča na tri ravni. Prva raven so kazalniki na vhodni ravni (stavba, oprema, zaposleni), na procesni ravni (odnosi med otroki, cilj vzgoje, igra) in na kazalnikih izhodne ravni (zdravje otrok, šolska uspešnost). Podobno kazalnike opredeli tudi M. Batišič Zorec (2003), le da govori o strukturnih, objektivno merljivih kazalnikih (velikost skupine, število otrok na odraslega, prostor, oprema, izobrazba in

praktične izkušnje vzgojiteljic), procesnih kazalnikov (kakovost interakcij med odraslimi in otroki, značilnost kurikuluma, vzgojno osebje) ter o kazalnikih kakovosti z različnih perspektiv, kjer se osredinja na doživljanje vrtca s strani otrok, staršev, osebja in širše družbe. Tukaj se naveže na perspektive kazalnikov kakovosti, o katerih govori L. Katz (1993), saj izpostavi, da večina strokovnjakov predstavlja kazalnike iz perspektive od zgoraj navzdol, ne osredinjajo pa se na perspektivo od spodaj navzgor (kako dejansko doživljajo program otroci), od znotraj navzven (kako program doživljajo družine), od znotraj (kako doživlja program osebje) ter perspektivo od zunaj (kako program služi lokalni in širši skupnosti). Tudi Woodhead (prav tam: 12–13) opozarja, da je zelo pomembno vprašanje, kdo je zainteresiran za kakovost v vrtcu (starši, lokalna skupnost, otroci, raziskovalci, država...) in kdo od tistih, ki so povezani z vrtcem, ima korist od kakovosti v vrtcu (starši, vzgojiteljice, občina).

Udeležba občanov pri ocenjevanju storitev in oblikovanje takih pogojev delovanja predšolske vzgoje (vrtca), ki bodo omogočali kakovostno storitev

Udeležba občanov je v procesu odločanja v javnem sektorju proces, v katerega so občani vključeni pri oblikovanju vseh tistih odločitev, ki imajo vpliv na njihovo življenje in življenje drugih občanov (Fisher 2000: 3). Participacija občanov, pravi Resman (1992), lahko s seboj prinese tudi neželen učinek: od »laikov« bo odvisno, kaj se bo dogajalo na področju vzgoje in izobraževanja. Da se ne bi pojavilo povečanje možnosti razdrobljenosti, anarhičnosti, konservativnosti v organizaciji predšolske vzgoje in šolstva, država poskrbi za: 1) normativno opredelitev minimalnih standardov (nacionalni izobraževalni programi, ki omogočajo delovanje šolskega sistema in so pogoj njegove konstrukcije; 2) standarde in normative izvajanja programa (zaradi zaščite otroka) (prav tam: 502).

Fisher (2000: 3) pravi, da je udeležba občanov lahko: 1) aktivna, če občani sodelujejo (sooblikujejo) z voljenimi funkcionarji ali uradniki lokalne samouprave ali uprave; 2) relativno pasivna, če se občani le udeležujejo javnih shodov, da bi spoznali, kakšni so ali v kakšni fazi bodo določeni programi, ali da zberejo kakršne koli druge informacije (politične, ekonomske, okoljske itn.). Vključevanje občanov v odločanje v lokalni skupnosti je vprašanje, ki je izjemnega pomena z vidika uvajanja in razvoja demokracije v državi. Osnova vsake demokratične skupnosti je, da imajo tisti, ki so prizadeti zaradi odločitev, pravico vplivati na oblikovanje take odločitve. Proces razvijanja pobud in

predlogov za reševanje nalog, ki jih občani rešujejo v okviru lokalne skupnosti, je povezan s primernim informiranjem udeležencev in javnosti.

Osnova vsake demokratične skupnosti, pravi Fisher (prav tam: 5), je, da imajo tisti, ki so prizadeti zaradi odločitev, pravico vplivati na oblikovanje take odločitve. V našem primeru, ko govorimo o izvajanju predšolske vzgoje na področju lokalne skupnosti, je torej v nekem demokratičnem sistemu »pravično« (prav tam), da javnost, torej starši kot uporabniki in lokalna oblast kot ustanovitelj vrtca, »vplivajo« na uspešnost te dejavnosti. Ta pa se meri v doseganju vseh t. i. kriterijev »6 E«.

Načini vključevanja občanov pa so lahko različni. Če izhajamo iz Crofta in Beresforda (1993: 19), so načini vključevanja občanov na področje izvajanja predšolske dejavnosti naslednji:

- *menjava informacij*: A) občani predstavijo svoje vidike, ideje, izkušnje, da bi lahko izvajalci (uprava vrtca) in občinska uprava to upoštevali pri načrtovanju in izvedbi nalog, ki so v njihovi pristojnosti; B) vloga ravnatelja pri informiranju javnosti in ustanovitelja o uspešnosti delovanja vrtca s pomočjo kriterijev »6 E« merjenja uspešnosti v javnem sektorju: ekonomičnost, npr. stroški za storitev; učinkovitost, npr. obseg storitev na enoto zmogljivosti in uspešnost s kakovostjo opravljene storitve pri porabljenih sredstvih, npr. ocena uporabnika, število vključenih otrok od skupnega števila vseh predšolskih otrok, počutje otrok, pravičnosti (neizključenosti), etiki dela itn.;
- *spreminjanje odločitev*: organizacijskih in izvedbenih na podlagi aktivne vključenosti staršev v proces;
- *spreminjanje vplivov*: ko posredovana stališča uporabnika in ustanovitelja vplivajo na razvoj dejavnosti predšolske vzgoje;
- *spreminjanje samega sebe*: ko smo z vključevanjem pripravljeni spreminjati sebe ali svoje delovanje, to velja zlasti za izvajalce storitev dejavnosti vzgoje predšolskih otrok.

Croft in Beresford (1993: 21) pravita, da se vključevanje občanov (uporabnikov storitev) v proces odločanja delovanja in razvoja neke dejavnosti razvije na dveh osnovnih vidikih:

1. občan kot uporabnik storitev – uporabniški vidik;
2. občan kot soupravljaavec zadev skupnega pomena – demokratični vidik.

Če bomo vključevali lokalno skupnost (uporabnike in upravo lokalne skupnosti) v kakovostnejšo izvedbo predšolske dejavnosti z demokratičnega vidika (ne da bi pri tem kršili avtonomijo ravnatelja kot vodje vrtca), bomo dosegli učinke, ki se izražajo v:

- *večanju zmogljivosti*: starši lahko s svojim znanjem, spretnostmi in z vplivom povečujejo zmogljivosti in pripomorejo h kakovostnejši izvedbi določenih programov ali zastavljenih projektov v vrtcu (pri nespremenjenih stroških delovanja vrtca);
- *informiranosti*: za dajanje predlogov in mnenj morajo biti starši najprej korektno in tekoče informirani, imeti morajo celostne informacije o mogočih načinih reševanja problemov in pričakovanih rezultatih odločitev, kar povečuje splošno informacijsko razvitost v skupnosti;
- *usposobljenost*: vključevanje staršev in lokalne skupnosti v proces sprejemanja odločitev s področja predšolske vzgoje terja tudi določeno stopnjo znanja s tega področja, kar pomeni, da mora vodstvo vrtca poskrbeti tudi za strokovno izobraževanje staršev;
- *raziskovanju in evalvaciji*: vključevanje staršev in občanov v proces pomeni njihovo spoznavanje problematike in problemov reševanja s področja predšolske vzgoje, to pa povečuje interes za sodelovanje in potrebo po razvoju te dejavnosti v kraju;
- *enakosti v dostopnosti storitev*: enaka dostopnost vrtca vsem otrokom;
- *upoštevanju drugačnosti*: enakopravna obravnava in upoštevanje drugačnosti otrok in staršev;
- *priložnosti do (pravne) zaščite*: poleg formalne zaščite se razvijajo tudi druge oblike; ljudje, večči določenih opravil, pomagajo v skupini ali individualno drugim z napatki, nasveti, s prostovoljno pomočjo itn.

V konceptu Reggio Emilia velik pomen pripisujejo sodelovanju med otroki in lokalno skupnostjo. Eden izmed načinov sodelovanja je t. i. mozaični pristop, ki se je razvil iz pedagoške dokumentacije in kjer je fokus na odnosu med odraslimi in otroki in kjer gre za izkušnje otrok in njihove poglede na predšolsko vzgojo. V zadnjih letih se je na podlagi tega pristopa povečal interes otrok za sodelovanje na lokalni in nacionalni ravni. Konvencija o otrokovih pravicah iz leta 1989 je še povečala zavedanje pomembnosti sodelovanja otrok in prepoznavanja pomembnosti njihovih pogledov. Tako je v 12. členu zapisano, da morajo odrasli zagotoviti, da lahko vsak otrok, ki je sposoben oblikovati svoje mnenje, tega tudi svobodno izrazi v vseh zadevah, ki se ga tičejo, ob

upoštevanju otrokove starosti in zrelosti. Na lokalni ravni so se na podlagi tega oblikovali določeni mehanizmi za poslušanje pogledov in izkušenj otrok; vse več držav imenuje zagovornika otrokovih pravic, v Angliji pa so celo oblikovali t. i. osnovne principe sodelovanja, kjer so zapisana navodila lokalnim skupnostim glede sodelovanja otrok in mladih – gre za navodila, s katerimi želijo povečati učinkovito vključevanje otrok in mladih v oblikovanje lokalne (predšolske) politike. Na ravni ponudbe se je v zadnjih 15 letih povečala potreba po poznavanju mnenj in izkušenj uporabnikov. Le-ta je začela vključevati tudi mnenja otrok in mladih, vendar za zdaj predvsem na ravni zdravstvenih in socialnih služb, manj pa na ravni vzgojno-izobraževalnih ustanov (Dahlberg in Moss 2005).

Pri upoštevanju naštetega se bomo izognili problemom, ki se v zadnjem času pri nas kažejo v povezavi ravnatelj – vodja vrtca, lokalna skupnost kot ustanovitelj in financer dveh tretjin stroškov izvedbe dejavnosti (in sofinancer investicij in investicijskega vzdrževanja) ter uporabniki – starši. V pluralističnih družbah sodelovanju s starši pripisujejo predvsem tri funkcije. Eni gledajo na sodelovanje s starši kot na sodelovanje z državljani. Tak tip sodelovanja deluje kot možnost povečevanja izobrazbe in politične kompetentnosti staršev skozi t. i. sodelovalno učenje, vpliva pa tudi na demokratičnost vzgojno-izobraževalnih institucij in izboljševanje sodelovanja s širšo skupnostjo. Starši imajo drugačno vlogo, kadar je njihovo sodelovanje obravnavano v obliki podpore instituciji. Takšen način sodelovanja je bil v ospredju predvsem v poznih šestdesetih letih prejšnjega stoletja, starši pa so bili »zadolženi« predvsem za nadzor nad domačimi nalogami in didaktičnimi igrami. Tretji tip sodelovanja pa lahko imenujemo sodelovanje, orientirano na otroka. Takšen način sodelovanja že sam po sebi zahteva bolj odprt in fleksibilen odnos pa tudi dolgoročneje, bolj kontinuirano sodelovanje, ki ni usmerjeno samo na »krizne« situacije. Tak način sodelovanja izhaja iz spoznanja, da vrtci potrebujejo boljše razumevanje celotne življenjske situacije in izkušenj otrok ter da starši potrebujejo lastne izkušnje, povezane s posameznim vrtcem. Za vse oblike sodelovanja pa je pomembno, da vsi udeleženi poznajo pričakovanja in cilje tega sodelovanja (prim. Schleicher 1989).

Glede na odnose med vzgojno-izobraževalno institucijo in starši lahko govorimo tudi o partnerskem, klientskem in paternalističnem odnosu (pa tudi »managerskem« odnosu). Kadar gre za klientski odnos, je v ospredju predvsem pravica staršev do izbire vrtca za svojega otroka. O starših kot »managerjih« je govor v tistih državah (npr. Portugalska), kjer so predstavniki staršev zastopani v vseh pomembnejših odborih (Devjak in Berčnik 2008). Resman (1991) govori še o tretjem, paternalističnem odnosu, kjer strokovnjaki »poučujejo« starše – na primer v mešanih šolskih telesih, kjer sedijo skupaj starši in strokovnjaki, se

velikokrat izgublja čas, ko morajo strokovnjaki svoja stališča utemeljevati in starše prepričevati o pomembnosti sprejemanja odločitev, do katerih so prišli po strokovni poti. Tak odnos staršev ne postavlja v enakopraven položaj in starši se ne morejo enakovredno vključevati v razpravljanje in odločanje v situacijah, kjer je treba uporabiti strokovno znanje. Kadar je govor o partnerskem odnosu, pa gre največkrat za odnos, ki vključuje deljenje odgovornosti, moči (seveda v primeru vrtca ta moč ne more biti enakovredno porazdeljena), izkazovanje naklonjenosti, postavljanje skupnih ciljev in skupno delovanje (Devjak in Berčnik 2008). Raab (1993) pa v partnerstvo vključi še možnost formalnega odločanja, dolžnosti in interakcijo. Doseženi cilji so po njegovem mnenju rezultat skupnih artikuliranih prispevkov partnerjev, ki pa niso nujno enakovredni. Sklenimo, da je pri sodelovanju med vrtcem, starši in lokalno skupnostjo pomembno določiti stopnjo aktivne udeležnosti vseh akterjev pri postavljanju in doseganju ciljev; kot poudari Macbeth (1993), je pri takšnem partnerskem odnosu bistveno ugotavljanje pravega razmerja moči med akterji. Če razmerje med sodelujočimi ni natančno določeno, se pojavijo problemi, kot so:

- oblikovanje in potrditev ekonomske cene za storitev (problem zagotavljanja vedno večjih sredstev, ki zažirajo v proračun občine – osebni dohodki zaposlenih: napredovanja, sočasnost itn. – domena ravnatelja);
- kakovost storitev (zadovoljstvo staršev, dobro počutje otrok itn.);
- neskladje med materialnimi postavkami in postavki za osebne dohodke v ekonomski ceni;
- neskladje med dejanskim prostorskim stanjem, normativi in zakonskimi predpisi;
- prikaz potreb (prostorskih, kadrovskih in materialnih), nujno potrebnih za izvedbo predšolske dejavnosti po zakonodaji;
- sodelovanje med starši in lokalno skupnostjo z upoštevanjem strokovne avtonomije vrtca tudi v obliki izdelave kazalnikov, s pomočjo katerih bi lahko vrtec in lokalna skupnost spremljala delo, ga spreminjala na osnovi mnenj in stališč vseh (so)udeležencev v procesu predšolske vzgoje, tudi s pomočjo sprotnih kvantitativnih in kvalitativnih analiz celotnega procesa, tj. od načrtovanja, izvedbe do rezultatov dela.

Sklep

V sodobnem življenju je kakovost postala eden izmed osrednjih pojmov. Preprosto ni več področja, na katerem premislek o kakovosti ne bi bil pomemben. Države Evropske unije že nekaj let svojo energijo posvečajo tudi merjenju kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja. Kakovost, še posebej na področju vzgoje in izobraževanja, pa je lahko zelo subjektivna, neoprijemljiva in »mehka« zadeva. Zato moramo, zlasti če hočemo spremljati uspešnost izvajanja storitve predšolske dejavnosti, k spremljanju kakovosti pristopiti na načine, ki se zadnje čase uveljavljajo tudi drugod. To so politična decentralizacija sistema vzgoje in izobraževanja, spremenjeni in dopolnjeni vlogi ravnatelja: ravnatelj kot pedagoški vodja in ravnatelj kot manager. Razviti in uporabiti moramo tudi ustrezen sistem meritev in ocenjevanja storitev predšolske dejavnosti. Sodobno merjenje in ocenjevanje uspešnosti storitev mora poleg subjektivne interpretacije uspešnosti omogočati tudi objektivnejše poznavanje vsebine in kriterijev uspešnosti.

Prav tako pa moramo upoštevati, da je nujno sprotno spremljanje finančnih in nefinančnih dejavnikov uspešnosti; ravno v procesu spremljanja ima ravnatelj izredno pomembno vlogo. Ne samo pri oblikovanju t. i. vizije delovanja vrtca/predšolske ustanove, skozi katero se kažejo hotenja ljudi in vodstva, predvsem z vidika, kakšno predšolsko vzgojo si predstavljajo vzgojitelji, starši, socialno okolje in ne nazadnje, kaj je všeč otrokom, temveč tudi pri zaščiti »nacionalnega interesa«. Njegova avtonomnost je hkrati tudi zato izredno zavezujoča. Doseči ali preseči pričakovanja vseh zaposlenih, staršev in ustanovitelja je vprašanje, ki si ga ravnatelj (vodja vrtca) pogosto zastavlja. Plačniki storitev so starši in lokalna skupnost (proračun). Ravno zato bi se morali starši in lokalna »oblast« pojavljati v vlogi »kupca«, plačnika, ki mora kritično presojati ne le ceno storitve (za izvedbo predšolske dejavnosti), temveč tudi končne učinke. Za namen zagotavljanja kakovosti v vrtcu je treba spodbujati in razvijati hotenje, kulturo in klimo v vsakem vrtcu in pri vsakem vzgojitelju, da kritično spremlja in vrednoti svoje delo ter ga ohranja na visoki ravni kakovosti ali izboljšuje šibke točke svojega delovanja. Kakovostna storitev v vrtcu mora namreč nenehno spodbujati v zavodu med zaposlenimi potrebo po rasti, razvoju, spodbujati samorefleksijo in samoevalvacijo, biti mora pripravljena na diskusijo o kritičnih vprašanjih, znati poiskati lastne poti za presojo in dosego kakovosti, upoštevajoč standarde kakovosti in pričakovanja uporabnikov – staršev in lokalne skupnosti.

V konceptu Reggio Emilia t. i. vodenje iz skupnosti (»community based management«) že vključuje teoretično in praktično sintezo medosebnih razmerij, sklenjenih med otroki, družinami, ponudniki storitev in širšo družbo.

Takšen način vodenja spodbuja močno interakcijo in komunikacijo med pedagogi, otroki, starši in skupnostjo, kar posredno tudi zagotavlja zadovoljstvo vseh strani. Sklenemo lahko, da je resnično pomembno iskreno prizadevanje izvajalca za izboljšanje storitev z namenom, da bi zadovoljili »odjemalce«, uporabnike, financerja (starše), lokalno skupnost (kot ustanovitelja) in ne nazadnje tudi državo. Ena izmed možnosti zagotavljanja vedno boljših storitev pa je tudi uporaba pedagoške dokumentacije. V konceptu Reggio Emilia ji pripisujejo velik pomen pri zagotavljanju kakovostne predšolske vzgoje. Pedagoška dokumentacija v smislu vrednotenja dela po njihovem mnenju omogoča vpogled v učenje in stopa v politične sfere, s tem ko to, kar je vidnega skozi dokumentacijo, daje možnost interpretacije, kritike in argumentacije znotraj skupnosti vseh sodelujočih (starši, vrtec, lokalna skupnost oz. okolje).

Sicer je mnogo lažje presojati kakovost izdelkov kot pa kakovost storitev, vendar pa je ravno kakovost storitev v vrtcih pogosto ogrožena. Kakovost določajo odjemalci, strokovnjaki pa imajo veliko možnosti, da nanje in na njihovo prepričanje glede prednosti in slabosti sprememb vplivajo z argumenti. Marketinški pristop v načrtovanju storitev v naših vrtcih ni več tabu tema. Sicer so nekateri elementi prisotni že dlje časa, kot npr. sodelovanje vrtca in staršev pri vzgojnih nalogah, sodelovanje vrtca in lokalne skupnosti pri načrtovanju dolgoročnih in kratkoročnih ciljev, vendar možnosti še daleč niso izčrpane. Odgovornost in pobude so na stani vrtca in staršev, lokalne skupnosti, stroke. In ne nazadnje tudi iz primerov »dobre prakse«, kot je koncept predšolske vzgoje Reggio Emilia, lahko črpamo ideje, izkušnje in motive za ustvarjanje pogojev za kakovostnejše delo na področju predšolske vzgoje.

Literatura

- Batistič Zorec, M. (2003). Razvojna psihologija in vzgoja v vrtcih. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Bečaj, J. (2001). Šolska avtonomija v Evropi. Ljubljana: Družina in Celje: Mohorjeva družba.
- Brüggemeier, M. (1998). Controlling in der Öffentliche Verwaltung. München: Rainer Hampp Verlag.
- Cencič, M. (2000). Sistemi kakovosti in vzgojno-izobraževalno področje. *Sodobna pedagogika*, letn. 51, št. 4, str. 8–28.
- Community support and parental involvement (2009). Dostopno na: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041_IT_EN.pdf (10. 1. 2010).
- Croft, S., Beresford, P. (1993). *Getting Involved – A Practical Manual*. London.

- Dahlberg, G. (2000). Evrything is a beginning and everything is dangerous: some reflections on the Reggio Emilia experience. V: Penn, H (ur.). *Early childhood services: Theory, policy and practice*. Buckingham: Open University Press.
- Dahlberg, G in Moss, P. (2005). Ethics and politics in early childhod education. RoutledgeFalmer: London in New York.
- Delors, J. et al. (1996). Učenje – skriti zaklad. Poročilo mednarodne komisije o izobraževanju za 21. stoletje. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Devčič, B. (2005). Vzgoja in varstvo predšolskih otrok kot predmet javnih politik. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Devjak, S. (2001). Regionalni razvojni programi kot dejavnik razvojnega planiranja občine v Sloveniji. V: Grad, J. et al (ur.) *Zbornik znanstvenih razprav*. Ljubljana: Visoka upravna šola, str. 189–211.
- Devjak, T. (2001). Europski ciljevi postizanja kvalitete u obrazovanju. *Napredak: Časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 142, 3, str. 354–366.
- Döber, H., Geißler, H. (2001). Šolska avtonomija v Evropi, Ljubljana: Družina in Celje: Mohorjeva družba.
- Fisher, F. (2000). Citizen Partizipation – Local Government Financial Management Training Series. Book 14. Bratislava: Local Self Government Assistance Center (LSGAC).
- How good is our school? Self – evaluation using performance indicators (1996). Teh Scottish Office. Education and Industry Department.
- Ivanko, Š. (1996). Organiziranje controllinga za TEVE Varnost Zagorje. Maribor: Ekonomsko-poslovna fakulteta.
- Juran, J. (1990). Juran s guality control handbook. New York: McGraw-Hill.
- Katz, L. (1993). Five perspectives on quality in early childhood programmes. ERIC/ECEE Publications.
- Kester, I. (1993). Management in the public sector. London: International Thomson Business Press.
- Kristoffersen, D., Sursock, A., Westerheijden, D. (1998). Manual of Quality Assurance: Procedures and Practices, Quality Support Centre, EC/Phare/ETF, London.
- Kump, S. (2000). Paradigme, koncepti in metode v evalvaciji izobraževanja. V: Štrajn, D. (ur.) *Evalvacija*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Lipičnik, B. (1995). Ravnateljstvo ravnanje. V: Bečaj, J. in Velikonja, M. (ur.) *Menedžment v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 79–129.

- Liston, C. (1999). *Managing Quality and Standards*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Medveš, Z. (2000). Kakovost v šoli. *Sodobna pedagogika*, 51, št. 4, str. 8–28.
- Odredba o normativih in kadrovskih pogojih za opravljanje dejavnosti predšolske vzgoje. Uradni list RS, 57/1997.
- Milekšič, V. (1999). Ogledalo. *Vzgoja in izobraževanje*, 31, št. 4, str. 4–8.
- Mitzberg, H. (1983). *Power in and Around Organizations*. Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Možina, S. (1994). *Osnove vodenja*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- National summary sheets on education system in Europe and ongoing reforms 2009). Dostopno na: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_IT_EN.pdf (10. 1. 2010).
- Odar, M. (2008). *Revizija. Gradivo za izobraževanje*. Ljubljana: Slovenski inštitut za revizijo.
- Organization of education system in Italy (2008/2009). Dostopno na: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/IT_EN.pdf (10. 1. 2010).
- Ossadnik, S. (1998). *Controlling*. München - Wien: Oldenbourg Verlag.
- Pečar, Z. (2001). Modeli za merjenje/ocenjevanje kakovosti v javni upravi. V: Grad, J. et al (ur.) *Zbornik znanstvenih razprav*. Ljubljana: Visoka upravna šola, str. 245–269.
- Peček, M. (1998). *Avtonomnost učiteljev nekdanj in sedaj*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Podgornik, V., Devjak, T., Vogrinc, J. (2009). Zagotavljanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela s pomočjo samoevalvacije in raziskovanja. V: Devjak, T. in Skubic, D (ur.), *Izzivi pedagoškega koncepta Reggio Emilia*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 235–245.
- Pučko, D. (2000). *Strateško upravljanje*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
- Pučko, D. (1995). Aktualnost analize poslovanja danes. V: *Zbornik 1. strokovnega posvetovanja o sodobnih vidikih analize poslovanja in organizacije*. Portorož, 28.–29. september 1995. Ljubljana: Zveza ekonomistov Slovenije, str. 25–38.
- Resman, M. (1992). Temeljni nivoji šolske organiziranosti. *Sodobna pedagogika*, 43, št. 9–10, str. 497–511.

- Resman, M. (1993). Management, šolstvo in šola. *Sodobna pedagogika*, 44, št. 9–10, str. 457–473.
- Resman, M. (1994). Ravnatelj in vizija šole. *Sodobna pedagogika*, 45, št. 3–4, str. 122–132.
- Resman, M. (1999). Utemeljevanje, organizacija in naloge regionalnega šolstva. *Sodobna pedagogika*, 50, št. 3, str. 8–25.
- Resman, M. (2002). Vzvodi šolskega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 53, št. 1, str. 8–26.
- Rejc, A. in Pevcin, P. (2001). Sodobno spremljanje (merjenje in ocenjevanje), uspešnosti podjetij v javni upravi. V: Grad, J. et al (ur.) *Zbornik znanstvenih razprav*. Ljubljana: Visoka upravna šola, str. 269–299.
- Rossi, H. P., Freeman, E. H. (1993). Evaluation, a systematic approach. Newbury Park: Sage Publications.
- Sallis, E. (1993). Total Quality Management in Education. Philadelphia – London: Koran – Page.
- Schleicher, K. (1989). Home-school relations and parental participation. V: M. Galton (ur.). *Handbook of primary education in Europe*. London, Strasbourg: Fulton in association with The Council of Europe.
- Schools must speak for themselves: the case for school self – evaluation (1999). London and New York: Routledge.
- Sentočnik, S. (1999). Sodobni pogledi na vodenje in presojo kakovosti šol. *Vzgoja in izobraževanje*, 31, št. 4, str. 4–8.
- Skupni ocenjevalni okvir za organizacije v javnem sektorju (CAF) (2009). Dostopno na: http://www.mju.gov.si/si/delovna_podrocja/kakovost_v_javni_upravi/skupni_ocenjevalni_okvir_caf/ (10. 1. 2010).
- Spaggiari, S. (1998). The community – teacher partnership in the governance of the schools V: C: Edwards, L. Gandini, G. Forman (ur.) *The hundred languages of children, The Reggio Emilia Approach – Advanced reflections*. London: Ablex publishing, str. 99–113.
- Structures of education, vocational training and adult education systems in Europe, (2008). Dostopno na: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041_IT_EN.pdf (10. 1. 2010).
- Svetlik, I. (1997). Sredi kulikularne prenove. V: *Kurikularna prenova*. Zbornik. Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.

- Šmidovnik, J. (2002). Prazen prostor med državo in občinami narekuje pokrajine. V: Vlaj, S. (ur.) *Posvet lokalna demokracija*. Udeležba občanov v lokalnem javnem življenju. Ljubljana: Visoka upravna šola, str. 107–108.
- Šmidovnik, J. (2006). Lokalna samouprava/Napačna smer/Še se nam bodo rojevale nove občine. *Mladina*, št. 16, str. 32–33.
- Štrajn, D. (2000). Evalvacija kot vzgojno-izobraževalna vsakdanjost. V: Evalvacija. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Tomič, A. (1995). Pedagoško vodenje. V: Bečaj, J. in Velikonja, M. (ur.) *Menedžment v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Thommen, J. P., Mugler, J., Belak, J. (1998). Management in razvoj, MER Evrocenter.
- Toulemonde, J. (1995), Should Evaluation Be Free from its Causal Links?. *Evaluation and Program Planning*, 2, 179–190.
- Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v vzgoji in izobraževanju (1999). Gradivo za posvet ravnateljev srednjih šol. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Vlaj, S. (2001). Lokalna samouprava. Ljubljana: Visoka upravna šola.
- Zakon o financiranju občin. Uradni list RS, št. 80/1994, 89/1999, 119/2002, 40/2003, 90/2005, 32/2006, 57/2008.
- Zakon o lokalni samoupravi. Uradni list RS, 72/1993, 6/1994, 20/1995, 44/1996, 26/1997, 70/2000, 108/2003 in 60/2007.
- Zakon o organizaciji in finansiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI). Uradni list RS, 12/1996, 16/2007 in 22/2009.
- Zakon o osnovni šoli. Uradni list RS, 12/1996, 33/1997, 54/2000, 59/2001, 71/2004, 23/2005, 60/2006 in 102/2007.
- Zakon o vrtcih. Uradni list RS, 12/1996, 44/2000, 78/2003, 100/2005, 25/2008.
- Zeithaml, V., Parasuraman, A. in Berry, L. (1990). New York: Delivering quality services.
- Zorman, M. (1998). Kakovost osnovne šole in distribucija moči. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

2

KURIKULARNA PODROČJA V VRTCU skozi prizmo pedagoškega koncepta Reggio Emilia

ANALIZA GIBALNIH/ŠPORTNIH DEJAVNOSTI OTROK IN VZGOJITELJEV KOT ARGUMENT ZA VKLJUČEVANJE NEKATERIH DEJAVNIKOV ZDRAVEGA NAČINA ŽIVLJENJA V VRTCE

***ANALYSIS OF MOVEMENT/SPORTS ACTIVITIES OF CHILDREN AND
PRESCHOOL STAFF AS AN ARGUMENT FOR INTEGRATING SOME
ASPECTS OF HEALTHY WAY OF LIFE INTO KINDERGARTENS***

POVZETEK

Procesno-razvojno naravnani kurikulum daje vzgojitelju veliko svobode v izbiri različnih vsebin za realizacijo istih ciljev. Njegova avtonomnost pri izbiri seže na vsa temeljna področja kurikuluma. Dosedanje raziskave na področju gibanja dokazujejo, da na pogostost vključevanja gibalnih/športnih dejavnosti v vrtcu vplivajo materialni, kadrovski, vsebinski in organizacijski dejavniki. Z analizo gibalne/športne dejavnosti otrok in vzgojiteljev ter z ugotavljanjem materialnih dejavnikov za izvajanje gibanja smo ugotavljali stanje v vrtcih, zajetih v našo raziskavo. Vzorec je zajemal 810 vzgojiteljev, ki so se profesionalno usposabljali za strokovne delavce za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel koncepta Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje. Podatke smo obdelali s statističnim paketom SPSS (Statistical Package for social Sciences inc., Chicago IL, različica 16), kjer smo uporabili podprogram Frequencies za izračun frekvence posameznih odgovorov v anketnih vprašalnikih. Pri številčnih spremenljivkah pa podprogram Descriptives za izračun srednjih vrednosti in standardnega odklona. Na podlagi rezultatov smo zasnovali smernice, ki so argumenti za pogostejše vključevanje gibalnih/športnih dejavnosti v vrtce.

KLJUČNE BESEDE:

otrok, vzgojitelj, vrtec, gibalna/športna dejavnost, zdrav življenjski slog

¹ Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani
Faculty of Education, University of Ljubljana

ABSTRACT

A curriculum which is oriented toward process development gives the preschool staff much freedom when it comes to choosing various contents for achieving the same objectives. Their autonomy regarding the degree of choice they have applies to all core areas of the curriculum. Research from the field of Movement show that frequency of integrating movement/sports activities in kindergartens is influenced by material, human resources, content and organisational factors. By analysing movement/sports activities of children and preschool staff and by determining some material aspects for implementing the Movement, the situation in kindergartens was studied. In the survey 810 preschool staff participated who have undergone professional training for implementing elements of special Reggio Emilia principles of pedagogy from the field of preschool education. The data were processed using SPSS (Statistical Package for social Sciences Inc., Chicago IL, Version 16), whereby the Frequencies subprogramme was used to calculate frequencies of individual responses from questionnaires, whereas with numerical variables the Descriptives subprogramme was applied in order to calculate the mean and standard deviation. Based on the findings, the guidelines were provided that should serve as arguments for a more frequent inclusion of movement/sports activities in kindergartens.

KEY WORDS:

child, preschool staff, movement/sports activity, healthy way of life

Uvod

Pozitiven vpliv gibalne/športne dejavnosti na zdravje smemo podkrepiti s trdijo, da je od sedmih ključnih dejavnikov tveganja za nastanek kroničnih nenalezljivih bolezni, kar pet takih, ki so tesno povezani z gibalno/športno nedejavnostjo in nezdravo prehrano (Maučec Zakotnik, 2005). Ustrezna gibalna/športna dejavnost in zdrava prehrana sta torej edina logična odločitev vsakega posameznika in nujna sestavina izvedbenega kurikulumuma slehernega vrtca. Ker se oblikovanje načina življenja začne že v zgodnjem otroštvu (Gabrijelčič Blenkuš, 2005) in ker na otroka v tem času vplivajo dednost, okolje in lastna aktivnost (Pišot in Završnik, 2001, Pišot et al., 2002, Pišot in Kropelj, 2005, Pišot idr., 2006), je vloga ožjega okolja, še posebej staršev in vzgojiteljev ključna pri razvoju otrokovega vedenjskega sloga in posledično tudi kakovosti njegovega življenja. Če želimo, da bo otrok razvil zdrav življenjski slog, ki mu

bo omogočal zdravo odraščanje in kvalitetnejše življenje ter ga obvaroval pred kroničnimi nenalezljivimi boleznimi, kot so artritis, povišan krvni pritisk, povečan holesterol itn., mu moramo tak življenjski slog primerno predstaviti že v otroštvu in ga usmerjati skozi celotno obdobje odraščanja.

Termin gibalna/športna dejavnost ter strokovna priporočila o količini in kakovosti gibalne/športne dejavnosti za zdravje

Kadar govorimo o gibanju za zdravje ter o gibanju predšolskih otrok in ju povezujemo z nekaterimi športnimi dejavnostmi, zadenemo ob pereče vprašanje ustreznosti termina. Številni strokovnjaki (Videmšek in Pišot, 2007, Pišot in Završnik, 2001, Pišot in Kropelj, 2005, Pišot idr., 2002, Pišot idr., 2006, Zajec, 2009, Završnik in Pišot, 2005) poudarjajo, da naj se termin gibalna/športna dejavnost uporablja, kadar mislimo na individualno telesno dejavnost, v okvir katere sodijo tako aktivnosti v prostem času in pri delu kot tudi aktivnosti za približevanje ciljem vsakodnevnih nujnih in načrtovanih dejavnosti posameznika (npr. pot na delo, po opravkih, nakupih, obiskih in/ali drugih zadolžitvah). Pri tej obliki gre za vse vrste gibanja lastnega telesa s pomočjo skeletnih mišic, ob katerih se porablja energija. Zaradi specifičnosti razvoja predšolskega otroka, čigar motorični prostor še ni popolnoma sofisticiran in se razvija celostno na vseh področjih hkrati, še težje ločujemo med terminoma gibalna in športna dejavnost. Poleg tega se športna dejavnost predšolskega otroka razlikuje od športne dejavnosti odraslega. Za odraslega smemo termin športna dejavnost uporabljati le, kadar govorimo o aktivnostih, ki jih izvajamo v prostem času z določenim namenom in so vnaprej načrtovane, sistematične in nadzirane, kar za predšolskega otroka ne moremo trditi. Pri predšolskem otroku so vse dejavnosti prilagojene njegovi stopnji razvoja ter se razlikujejo od dejavnosti odraslih. Kljub temu pa se otroci že v vrtcu srečujejo tudi s športnimi dejavnostmi, kot so smučanje, drsanje, rolanje, kolesarjenje, planinarjenje, dejavnosti z žogo. V tej raziskavi je zato edina smiselna uporaba termina gibalna/športna dejavnost.

Poleg ustreznega termina pa je treba upoštevati še priporočila gibalne/športne dejavnosti. Ta so se oblikovala več desetletij. Leta 1995 so se Pate et al. zavzemali za povečanje gibalne/športne dejavnosti za najmanj 30 %. Priporočila so oblikovali za otroke od 6. leta starosti naprej, pa vse do odraslih. Med zdrave in koristne oblike gibalnih/športnih dejavnosti so prištevali športno rekreacijo, delovno rekreativne dejavnosti ter transportne oblike gibanja. Završnik in Pišot (2005) poudarjata, da je za pozitiven vpliv gibalne/športne dejavnosti na zdravje vsakega posameznika potrebno najmanj pol ure zmerno-intenzivnega gibanja vsaj petkrat tedensko. Za zmerno-intenzivni napor pa opredelujeta napor na ravni 40 do 60 % aerobne kapacitete, kjer se porablja 4–7 kilokalorij na minuto.

V strokovni literaturi lahko zasledimo tudi druga priporočila glede pogostosti, vrste, intenzivnosti in trajanja gibalne/športne dejavnosti otrok in mladostnikov za zdravje (Sallis et al., 1994; Corbin et al., 2002). Strong et al. (2005 po Videmšek in Pišot, 2007) podajajo okvirna priporočila za šoloobvezne otroke (6–18 let) in predlagajo 60 minut ali več vsakodneвне gibalne/športne dejavnosti, ki bi dosegala zmerno do visoko stopnjo intenzivnosti. V priporočilih za predšolske otroke se skladno z njihovimi razvojnimi potrebami poudarja predvsem različnost gibalnih/športnih dejavnosti. P. Dolenc idr. (2008) poudarjajo, da naj bodo te dejavnosti za predšolske otroke v prvi vrsti zabavne in zanimive. V tem obdobju je potrebno na otroke vplivati predvsem motivacijsko. Upoštevati je treba naravo gibalne/športne dejavnosti, ki je pri otrocih pretežno intervalne narave in ne toliko kontinuirane (Bailey et al., 1995). Raziskave so pokazale, da so te dejavnosti pri predšolskih otrocih krajše in prekinjene ter zmernih do visokih obremenitev s pogostimi obdobji mirovanja (Videmšek in Pišot, 2007).

Z gibalno/športno dejavnostjo učinkovito proti nastanku kroničnih nenalezljivih bolezni

Gibalna/športna nedejavnost sama po sebi ne povzroča debelosti. Kljub temu obstaja znanstveno utemeljena povezanost med sedečim načinom življenja in prekomerno telesno težo. Pišot idr. (2005) trdijo, da stalna debelost v otroštvu pogosto poveča ogroženost za nastanek in razvoj številnih nenalezljivih kroničnih bolezni v odraslem obdobju, kot so: bolezn srca in ožilja, sladkorna bolezen tipa II, osteoartritis in rak debelega črevesa. Tudi izsledki najnovejše raziskave (Jurdana et al., 2009) o pomenu preventive pri vzgoji otrok nakazujejo, da sta prehrana in redna gibalna/športna dejavnost tesno povezani z zdravjem. Z zdravo prehrano in s primerno gibalno/športno dejavnostjo varujemo zdravje in hkrati preprečujemo debelost, zvišan krvni tlak, zvišan holesterol in sladkor ter zvišan homocistein v krvi. Homocistein je stranski produkt presnove beljakovin in njegova prevelika količina v plazmi povečuje tveganje za nastanek kroničnih bolezni srca in ožilja. Epidemiološke raziskave in drugi trenutno dostopni podatki nakazujejo, da lahko homocistein s poškodovanjem notranjih sten arterij in povzročanjem krvnih strdkov učinkuje na aterosklerozo. Poleg prehrane in nedejavnosti pa na raven homocisteina v plazmi močno vplivajo genetski dejavniki, starost in kajenje. M. Jurdana et al. (2009) so z omenjeno raziskavo, imenovano *Bed rest (BR)*, testirali 24,3 ± 2,6 let stare posameznike in ugotovili, da so najnižje koncentracije folne kisline v krvi povezane s povečanim tveganjem za srčno žilna obolenja ter da ima življenjski slog, ki ga oblikujemo v zgodnji mladosti, velik vpliv na poznejše spremembe v organizmu.

Pomen gibalne/športne dejavnosti že v predšolskem obdobju

Zakaj vključevati primerno gibalno/športno dejavnost že v predšolsko obdobje? M. Videmšek in Pišot (2007) trdita, da lahko sodelovanje v najrazličnejših zvrsteh gibalnih/športnih dejavnosti pospešuje ali povečuje socialno integracijo, kulturno toleranco, razumevanje etike in spoštovanja okolja, kar ima vse večji pomen med mladimi, predvsem v državah razvitega dela sveta. Završnik in Pišot (2005) strneta neposredne in posredne koristi za zdravje otrok:

- preprečevanju prekomerne telesne teže in debelosti,
- omogočanju pogojev za oblikovanje močnejših kosti, zdravih sklepov in učinkovitega delovanja srca,
- vzdrževanju in krepitvi primerne duševnega zdravja, pozitivne samopodobe,
- vzpostavljanju trdnih temeljev zdravega življenjskega sloga, ki ga je mogoče nadaljevati oz. obdržati v odraslem življenjskem obdobju.

M. Videmšek idr. (2008) so med drugim ugotavljali vpliv gibalne/športne dejavnosti in prehranjevalnih navad v otroštvu na prekomerno telesno težo in način življenja v odraslem obdobju. Raziskovanje je temeljilo na uporabi anketnega vprašalnika z 38 spremenljivkami. Izpolnilo ga je 71 debelostnikov, ki so takrat obiskovali center za zdravljenje debelosti. Raziskovalci so ugotovili, da več kot polovica debelostnikov v času svojega otroštva ni bila športno aktivna. Prav tako jih starši v otroštvu niso usmerjali in spodbujali k športnim dejavnostim. Kljub dejstvu, da so izsledki različnih raziskav o pozitivnem vplivu zdravega življenjskega sloga v otroštvu na enak življenjski slog v odrasli dobi deljeni, nekateri raziskovalci poudarjajo (Cavill in Biddle, 2001), da je to bolj posledica neprimernih metodoloških pristopov kot dejstva, da ne bi bilo vpliva. Blair et al. (1989) še ugotavljajo, da je smiselno na zdrav življenjski slog navajati že predšolskega otroka, saj bo s tem gibalna/športna dejavnost in zdrava prehrana vplivala na zdravje otroka in s tem direktno vplivala na njegovo zdravje v odrasli dobi, zato je eden izmed pomembnih subjektivnih dejavnikov, ki jih je potrebno približati otrokom že v predšolskem obdobju, gotovo skrb za zdravje. Strel idr. (2005) so ugotovili, da so otroci in mladostniki pri ocenjevanju na lestvici od 1 (zelo dobro skrbim za lastno zdravje) do 5 (ne vem) v povprečju ocenili lastno skrb za zdravje z zelo dobro (otroci 4. razreda), otroci 7. razreda z oceno kar dobro in mladostniki z oceno dobro. To lahko predstavlja več pomembnih prediktorjev. Najprej se je potrebno vprašati, če so v četrtem razredu učenci hitreje zadovoljni s svojim prizadevanjem za zdravje kot kasneje, če vedo o zdravju in primerni skrbi zanj dovolj ali pa šele potem, ko se o vsem poučijo, ugotovijo, da premalo skrbijo zanj. Podobno je bilo ugotovljeno tudi pri

ocenjevanju zdravstvenega stanja, telesne zmogljivosti in duševne pripravljenosti.

Zavedanje, da je gibalna/športna dejavnost nujna za skladen telesni razvoj slehernega otroka, starše, vzgojitelje, pedagoge, strokovne delavce v športu obvezuje k zagotavljanju primerne količine in kakovosti ter k ozaveščanju vseh ljudi o njenem pomenu. Razvoj je v zgodnjem otroštvu zelo dinamičen in celosten, zato ima gibalna/športna dejavnost izjemen pomen. Poleg tega, da predstavlja pomembno sredstvo za pridobivanje različnih informacij in nabiranje novih izkušenj, z njo otrok razvija gibalne in funkcionalne sposobnosti. Vloga ožjega okolja, še posebej staršev in učiteljev, je torej ključna pri razvoju otrokovega vedenjskega sloga in posledično kakovosti življenja posameznika (Pišot idr., 2002; Pišot in Završnik, 2001; Pišot in Kropelj, 2005; Pišot idr., 2006). Dokazano je, da otrok že pred rojstvom zaznava dražljaje iz okolja, ki lahko vplivajo na njegov nadaljnji razvoj. Po rojstvu pa je ravno okolje, v katerem se otrok rodi, ključnega pomena za njegov spoznavni, telesni, gibalni, čustveni in socialni razvoj, zato lahko dejavnike, ki vplivajo na otrokov razvoj, razdelimo v tri skupine. To so dejavniki dednosti, okolja in lastne dejavnosti (samodejavnosti) (Musek in Pečjak, 1997; Videmšek idr., 2008). Delovanje vseh treh dejavnikov hkrati pogojuje posameznikove sposobnosti, lastnosti in značilnosti. Otrokov razvoj je potrebno celostno načrtovati in pri tem upoštevati vse dejavnike, ki vplivajo na oblikovanje zdravega življenjskega sloga (Zajec, 2009).

V temi pričujoče raziskave je razvidna pomembnost gibalne/športne dejavnosti v otroštvu tako za zdravje kot tudi za razvoj vseh gibalnih sposobnosti in funkcionalne. Pomen primerne gibalne/športne dejavnosti za zdravje in pomen okolja, ki močno vpliva na izbiro zdravega življenjskega sloga vsakega posameznika, kamor uvršamo tudi zgled vzgojitelja in materialne pogoje za delo v vrtcu, želimo še posebej izpostaviti. Nedavne raziskave so namreč potrdile, da ravno materialni, kadrovski, organizacijski in vsebinski dejavniki za izvajanje gibanja v vrtcu pogojujejo pogostost organizirane gibalne/športne dejavnosti predšolskih otrok v vrtcu (Zajec, 2009).

Namen in cilji raziskave

S pričujočo raziskavo želimo ugotoviti trenutno materialno stanje v raziskovanih vrtcih in analizirati gibalne/športne dejavnosti otrok in vzgojiteljev ter vse skupaj s pomočjo dosedanjih raziskav predstaviti kot pomemben argument za vključevanje nekaterih dejavnikov zdravega načina življenja v vrtcih. Glede na dejstvo, da so otroci pretežni del budnega časa v vrtcu, je vzgojiteljev odnos do gibalnih/športnih dejavnosti pomemben dejavnik pri oblikovanju otrokovega odnosa do gibanja in športa.

V skladu z namenom raziskave, smo si zastavili naslednje cilje:

1. analizirati gibalno/športno dejavnost otrok,
2. analizirati gibalno/športno dejavnost vzgojiteljev in njihov odnos do nje,
3. ugotoviti količino in kakovost športnih pripomočkov v vrtcu.

Metodologija

Metoda

Pri raziskavi smo uporabili deskriptivno metodo pedagoškega raziskovanja (absolutne in relativne frekvence, povprečna vrednost, standardne odklone).

Vzorec

Vzorec anketirancev

Vzorec anketirancev je obsegal 810 vzgojiteljev in vzgojiteljic, ki so se udeležili prvega dela »Profesionalnega usposabljanja strokovnih delavcev za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel Reggio Emilia koncepta na področju predšolske vzgoje«. Med anketiranimi je bilo 98,4 % vzgojiteljic in 1,6 % vzgojiteljev, ki so prihajali iz podeželskega (26,9 %), primestnega (22,9 %) in mestnega okolja (50,2 %). Glede na delovno mesto je v raziskavi sodelovalo 66,8 % vzgojiteljic in 33,2 % pomočnic vzgojiteljic. Povprečna starost vseh anketiranih je bila 39,6 let. Celoten proces zbiranja podatkov je bil izveden v skladu z zahtevami Zakona o varovanju osebnih podatkov (Uradni list RS, št.59/1999).

Vzorec spremenljivk

Vzorec spremenljivk celotne raziskave je obsegal vsa področja, ki so zajeta v Kurikulumu za vrtce. V pričujoči raziskavi bomo predstavili le spremenljivke, ki so bile vezane na področje gibanja.

Postopek zbiranja podatkov in opis instrumenta

Zbiranje podatkov je potekalo septembra 2009, in sicer v okviru projekta »Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel Reggio Emilia koncepta na področju predšolske vzgoje«. Pripravili smo enotne vprašalnike za vzgojitelje in pomočnike vzgojiteljev. Vrnjenih je bilo 810 vprašalnikov, ki so bili vneseni v SPSS.

Postopek obdelave podatkov

Podatki so bili obdelani s statističnim paketom SPSS (Statistical Package for social Sciences inc., Chicago IL, različica 16). Pri raziskavi smo uporabili deskriptivno metodo pedagoškega raziskovanja (absolutne in relativne frekvenca, povprečna vrednost, standardne odklone), za analiziranje povezav med spremenljivkami smo uporabili podprogram CORRELATE/BIVARIATE, in sicer Pearsonov koeficient korelacije. Statistično značilnost smo ugotavljali na stopnji 5 % tveganja. Podatke smo prikazali s tabelami in z grafi.

Rezultati z interpretacijo

Rezultati bodo predstavljeni s tabelami in z grafi. V razpravi jih bomo natančneje analizirali in primerjali z dosedanjimi študijami.

Tabela 1: *Gibalna/športna dejavnost otrok v vrtcu.*

Koliko so otroci vašega vrtca deležni gibalnih/športnih dejavnosti? <i>Obkrožite ustrezno oceno.</i>	f	f %
Zelo malo	1	0,1
2	1	0,1
3	41	5,1
4	275	34,5
Zelo veliko	479	60,1
Skupaj	797	100,0

Legenda: f – število odgovorov; f % – odstotki

Iz Tabele 1 razberemo pogostost ocen vzgojiteljev o gibalni/športni dejavnosti otrok na lestvici od 1 do 5, kjer 5 pomeni zelo veliko in 1 zelo malo. Razvidno je, da je 60,1 % vzgojiteljev mnenja, da so otroci njihovega vrtca zelo veliko gibalno/športno dejavni. 34,5 % pa jih je obkrožilo oceno 4.

Tabela 2: *Gibalna/športna dejavnost otrok v vrtcu.*

Gibalna/športna dejavnost otrok v vrtcu.	f	min	max	srednja vrednost	standardni odklon
Koliko so otroci vašega vrtca deležni gibalnih dejavnosti?	797	1	5	4,54	0,61

Legenda: N – število odgovorov; min – minimalna vrednost; max – maksimalna vrednost.

2 KURIKULARNA PODROČJA V VRTCU skozi prizmo pedagoškega koncepta Reggio Emilia

V Tabeli 2 razberemo kolikšna sta povprečna vrednost in standardni odklon vseh ocen anketiranih vzgojiteljev o pogostosti gibalnih/športnih dejavnosti otrok njihovega vrtca. Povprečna vrednost vseh ocen je 4,54 s standardnim odklonom 0,61.

Tabela 3: Preživljanje prostega časa otrok v oskrbi vašega vrtca *na dan* na prostem, v igralnici in v skupnih prostorih.

Prosti čas otroci preživljajo v različnih prostorih.	f	min	max	srednja vrednost	standardni odklon
Koliko časa povprečno v zadnjem mesecu je preživel otrok v oskrbi vašega vrtca na dan na prostem?	772	5,0	97,0	51,92	17,54
Koliko časa povprečno v zadnjem mesecu je preživel otrok v oskrbi vašega vrtca na dan v igralnici?	770	,0	90,0	37,32	16,57
Koliko časa povprečno v zadnjem mesecu je preživel otrok v oskrbi vašega vrtca na dan v skupnih prostorih?	694	,0	70,0	12,04	8,38

Legenda: f – število odgovorov; min – minimalna vrednost; max – maksimalna vrednost; srednja vrednost – odstotek časa, ki ga otrok dnevno preživi v posameznem prostoru.

Vzgojitelje smo spraševali koliko odstotkov prostega časa se otroci njihovega vrtca zadržujejo v posameznih prostorih. V Tabeli 3 razberemo, da otroci našega vzorca raziskovanja povprečno preživijo 51,92 % svojega prostega časa zunaj, 37,32 % v igralnici in 12,04 % v skupnih prostorih.

Tabela 4: Preživljanje prostega časa otrok v oskrbi vašega vrtca na dan na prostem, v igralnici in v skupnih prostorih v sedečem položaju.

Prosti čas otroci preživljajo na različne načine.	f	min	max	srednja vrednost	standardni odklon
Kolikšen odstotek časa, ki ga otrok preživi na dan na prostem, je v sedečem položaju?	705	,0	90,0	10,11	9,31
Kolikšen odstotek časa, ki ga otrok preživi na dan v igralnici, je v sedečem položaju?	741	1,0	90,0	28,00	17,28
Kolikšen odstotek časa, ki ga otrok preživi na dan v skupnih prostorih, je v sedečem položaju?	628	,0	90,0	16,77	19,46

Legenda: N – število odgovorov; min – minimalna vrednost; max – maksimalna vrednost; srednja vrednost – odstotek časa, ki ga otrok dnevno preživi v posameznem prostoru v določenem položaju.

Vzgojitelje smo spraševali tudi o načinu preživljanja prostega časa njihovih otrok v posameznih prostorih. V Tabeli 4 razberemo, da otroci našega vzorca raziskovanja zunaj povprečno presedijo 10,11 % svojega prostega časa, v igralnici presedijo v povprečju 28 % vsega prostega časa in v skupnih prostorih 16,77%.

Tabela 5: Mnenje o telesni pripravljenosti otrok.

Telesna pripravljenost otrok	f	min	max	srednja vrednost	standardni odklon
Kako ocenjujete telesno pripravljenost (kondicijo) otrok vašega vrtca? Obkrožite ustrezno oceno. Pri tem imejte v mislih povprečje vaše skupine.	807	1	5	3,98	,68

Legenda: f – število odgovorov; min – minimalna vrednost; max – maksimalna vrednost.

Mnenja vzgojiteljev o telesni pripravljenosti otrok njihovega vrtca razberemo v Tabeli 5. Na lestvici od 1 do 5, kjer 1 pomeni, da ocenjujejo telesno pripravljenost otroka kot zelo slabo in 5 kot zelo dobro, lahko iz Tabele 5

2 KURIKULARNA PODROČJA V VRTCU skozi prizmo pedagoškega koncepta Reggio Emilia

razberemo, da srednja vrednost vseh ocen znaša 3,98 s standardnim odklonom 0,68.

Tabela 6: Količina in kakovost športnih pripomočkov.

Športni pripomočki	f	min	max	srednja vrednost	standardni odklon
Ocenite količino športnih pripomočkov, ki jih imate v vrtcu.	804	1	5	3,22	1,05
Ocenite kakovost športnih pripomočkov, ki jih imate v vrtcu.	806	1	5	3,70	,86

Legenda: f – število odgovorov; min – minimalna vrednost; max – maksimalna vrednost.

Iz Tabele 6 lahko razberemo, kako vzgojitelji našega vzorca ocenjujejo količino in kakovost športnih pripomočkov, ki jih imajo v vrtcu. Povprečna ocena količine različnih športnih pripomočkov znaša 3,22, s standardnim odklonom 1,05 (na lestvici od 1 do 5, kjer 5 pomeni zelo dobro in 1 zelo slabo). Na enaki lestvici so vzgojitelji ocenjevali tudi kakovost športnih pripomočkov. Iz Tabele 6 razberemo, da je srednja vrednost vseh ocen 3,70, s standardnim odklonom 0,86.

Tabela 7: Gibalna/športna dejavnost vzgojiteljev

Gibalna/športna dejavnost	f	min	max	srednja vrednost	standardni odklon
Ocenite vaš odnos do gibalnih/športnih dejavnosti.	803	1	5	4,53	,62
Kako pogosto ste vi povprečno gibalno/športno dejavni na teden, organizirano?	485	,00	999,00	156,17	147,00
Kako pogosto ste vi povprečno gibalno/športno dejavni na teden, neorganizirano?	591	,00	999,00	248,27	185,13

Legenda: f – število odgovorov; min – minimalna vrednost; max – maksimalna vrednost.

Iz Tabele 7 razberemo odnos vzgojiteljev do gibalnih/športnih dejavnosti in pogostost aktivne udeležbe v organiziranih in neorganiziranih dejavnostih. Na lestvici od 1 do 5, kjer 5 pomeni največ in 1 najmanj, je povprečna vrednost

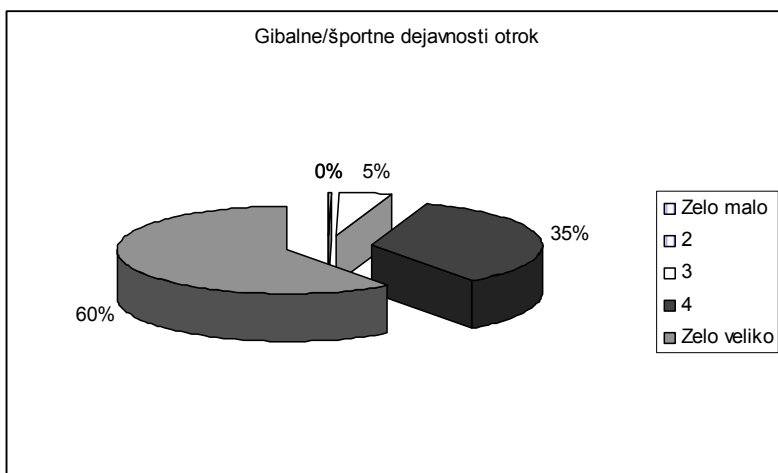
vseh ocen 4,5 s standardnim odklonom 0,62. Povprečno pa so vzgojitelji organizirano gibalno/športno dejavni 156,17 minut na teden in neorganizirano 248,27 minut na teden, s standardnim odklonom 185,13.

Tabela 8: Odnos vzgojiteljev do gibalnih/športnih dejavnosti.

Ocena odnosa vzgojiteljev do njihovih gibalnih/športnih dejavnosti.	f	f %
Zelo slab	1	,1
2	2	,2
3	44	5,5
4	277	34,5
Zelo dober	479	59,7
Skupaj	803	100,0

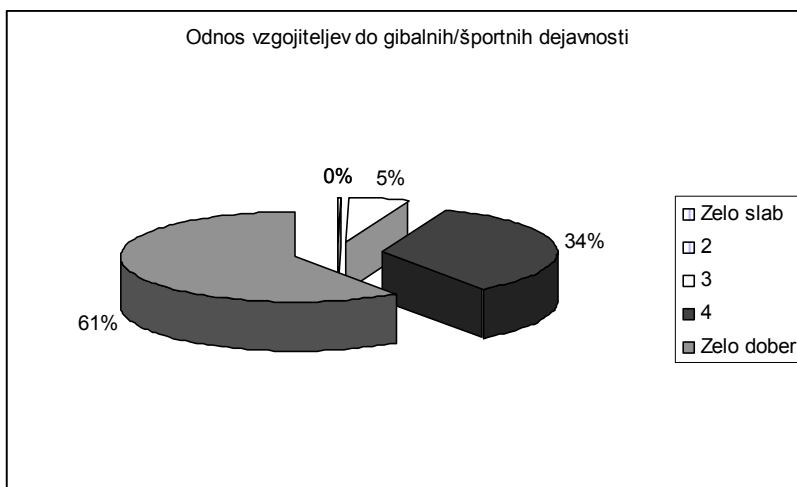
Legenda: f – število odgovorov; f % – odstotki

Iz Tabele 8 razberemo pogostost pojavljanja posameznih ocen odnosa vzgojiteljev do gibalnih/športnih dejavnosti na lestvici od 1 do 5, kjer 5 pomeni zelo dober in 1 zelo slab. Razvidno je, da je 59,7 % vzgojiteljev ocenjuje svoj odnos do gibalnih/športnih dejavnosti kot zelo dober, 34,5 % jih je obkrožilo oceno 4, srednjo vrednost (3) pa je obkrožilo 5,5 % vseh anketiranih vzgojiteljev.



Graf 1: Gibalne/športne aktivnosti otrok v vrtcu po mnenju vzgojiteljic.

2 KURIKULARNA PODROČJA V VRTCU skozi prizmo pedagoškega koncepta Reggio Emilia



Graf 2: Odnos vzgojiteljev do gibalnih/športnih dejavnosti.

Grafa 1 in 2 ponazarjata oceno vzgojiteljev o pogostosti ukvarjanja otrok z gibalnimi/športnimi dejavnostmi in njihov odnos do gibalnih/športnih dejavnosti.

Tabela 9: Izračun povezanosti med oceno gibalne/športne dejavnosti otrok in odnosa vzgojiteljev do gibalnih/športnih dejavnosti.

Pearsonov koeficient korelacije		Ocenite vaš odnos do gibalnih/športnih dejavnosti
Koliko so otroci vašega vrtca deležni gibalnih aktivnosti?	Pearsonov koeficient korelacije	0,313**
	Statistična značilnost (2-smerna)	0,00

Legenda: **Statistično značilna povezanost pri 1% tveganju (2-smerna).

Iz Tabele 9 lahko razberemo, da je statistično pomembna povezanost med odnosom vzgojiteljev do gibalnih/športnih dejavnosti in oceno pogostosti vključevanja otrok v gibalne/športne dejavnosti.

Razprava

V pričujoči raziskavi smo analizirali mnenja vzgojiteljev o gibalnih/športnih dejavnostih otrok in ugotavljali količino in kakovost preživljanja njihovega prostega časa. Analizirali smo tudi gibalno/športno dejavnost vzgojiteljev ter njihov odnos do nje. Poleg tega smo ugotovili tudi oceno kakovosti materialnih dejavnikov za izvajanje gibalnih/športnih dejavnosti. Vsa vprašanja, ki so se nanašala na mnenja, so bila zaprtega tipa. Anketiranci so svoje mnenje izražali na lestvici od 1 do 5, kjer je 1 pomenilo najnižjo vrednost strinjanja in 5 najvišjo.

Ugotovili smo, da 60,1 % vzgojiteljev meni, da so otroci njihovega vrtca dovolj gibalno/športno dejavni. Kljub temu še vedno ostaja 39,9 % vzgojiteljic, ki meni, da so otroci njihovega vrtca sicer pogosto gibalno/športno dejavni, vendar bi lahko to stopnjo ukvarjanja tudi povečali. Povprečna vrednost in standardni odklon vseh ocen anketiranih vzgojiteljev o pogostosti gibalnih/športnih dejavnosti otrok njihovega vrtca znaša 4,54 s standardnim odklonom 0,61, kar ocenjujemo kot visoko. V podobni raziskavi (Zajec, 2009) smo ugotovili, da se z neorganizirano gibalno/športno dejavnostjo ukvarja 91,9 % otrok, starih od 3 do 6 let, medtem ko se jih z organizirano le nekaj več kot 50 %. V isti raziskavi smo ugotovili, da so tisti otroci, ki so deležni več športnih pripomočkov doma, pogosteje neorganizirano gibalno/športno dejavni. Pogostost primerne dejavnosti je tako odvisna tako od vzgojiteljev, staršev, kot tudi od materialnih pogojev oz. okolja, ki ga odrasli otrokom ustvarjamo. Do podobnih rezultatov so prišli tudi J. Zurec idr. (2006). Njihova raziskava, ki je potekala v okviru aplikativnega projekta »Vloga biomehanskih lastnosti skeletnih mišic v gibalnem razvoju otrok« in je bila narejena na vzorcu 11- in 12-letnih otrok, je pokazala, da je 55,2 % anketiranih le dva- do trikrat gibalno/športno aktivnih in skoraj 20 % anketirancev gibalno/športno povsem neaktivnih. Tudi ugotovitve T. Šetina idr. (2007) so podobne. Njihova raziskava je na vzorcu 112 otrok, starih 5 do 8 let, pokazala padec gibalnih/športnih dejavnosti skozi odrasčanje. Torej smemo pričakovati, da bo čas ukvarjanja z gibalnimi/športnimi dejavnostmi le še krajši in podatek o trenutnem stanju je zaskrbljujoč. L. Kropelj in M. Videmšek (2003) sta ugotovili, da se skoraj 50 % otrok, starih 4 do 6 let, ne ukvarja z nobeno dodatno organizirano dejavnostjo. Med tistimi, ki se ukvarjajo z dodatnimi organiziranimi dejavnostmi, je 43 % takih, ki se ukvarja s športnimi dejavnostmi. Raziskovalki sta še ugotovili, da se predšolski otroci ukvarjajo s športnimi dejavnostmi pretežno neorganizirano. Do podobnih rezultatov so prišli tudi drugi raziskovalci, med njimi Štihec in Strel (1998), Štihec idr. (2000), Ritgers et al. (2007). Ker ima športna dejavnost nesporne pozitivne učinke na številne kazalce zdravja, kot so zmanjšanje obolevnosti in smrtnosti (Welk in Blair, 2000), neposredno zmanjševanje telesne teže, dvig

dobrega HDL holesterola (Sasaki et al., 1987), povečuje kostno gostoto, zmanjšuje neobčutljivost na inzulin (Craig et al., 1996), je potrebno poudariti tudi to, kakšna in kako pogosta dejavnost ima pozitivne vplive na dejavnike zdravega načina življenja.

Poleg pogostosti gibalne/športne dejavnosti otrok smo ugotavljali tudi kvaliteto preživljanja prostega časa. Rezultati so presenetljivi, saj po mnenju vzgojiteljev njihovi otroci povprečno preživijo 51,92 % svojega prostega časa zunaj, 37,32 % v igralnici in 12,04 % v skupnih prostorih. V dosedanjih raziskavah (Zajec, 2009; Strel idr., 2005) pa je bilo ugotovljeno, da je ta odstotek ravno obraten in otroci bistveno več časa preživljajo v zaprtih prostorih. Poleg kraja preživljanja prostega časa otrok smo vzgojitelje spraševali tudi o načinu preživljanja tega časa. V Tabeli 4 smo razbrali, da otroci našega vzorca zunaj povprečno presedijo 10,11 % vsega prostega časa, v igralnici presedijo v povprečju 28 % vsega prostega časa in v skupnih prostorih 16,77 %. Rezultati niso presenetljivi, saj je zunanje okolje bistveno boljši motivacijski dejavnik za gibanje kot igralnica ali skupni prostori. Torej bi bilo smiselno otroke še pogosteje voditi na zunanje površine.

Ugotavljali smo tudi mnenja vzgojiteljev o telesni pripravljenosti otrok njihovega vrtca in analiza dobljenih odgovorov nam je pokazala, da srednja vrednost vseh ocen znaša 3,98, s standardnim odklonom 0,68. Telesna pripravljenost otrok je ocenjena sorazmerno visoko, vendar pa, glede na to, da je povprečna ocena njihove gibalne/športne dejavnosti znašala 4,56, je potrebno to gibalno/športno dejavnost sistematizirati, načrtovati in ustrezno voditi, za kar bi bilo smiselno, da se vzgojitelji udeležijo stalnih strokovni izpopolnjevanj na področju gibanja.

Vzgojitelji so ocenjevali tudi količino in kakovost športnih pripomočkov, ki jih imajo v vrtcu. Povprečna ocena količine različnih športnih pripomočkov znaša 3,22, s standardnim odklonom 1,05. Pri spremenljivki kakovosti športnih pripomočkov pa je srednja vrednost vseh ocen znašala 3,70, s standardnim odklonom 0,86. Vidimo lahko, da imajo vrtci malo športnih pripomočkov, da pa je njihova kakovost višja od količine. V raziskavi (Zajec, 2009), v katero smo vključili 37 vzgojiteljic vrtcev iz treh večjih območij Slovenije, smo ugotovili, da je število športnih pripomočkov pomembnejše od kakovosti, saj se bodo otroci ukvarjali z različnimi športnimi pripomočki in bo njihov čas gibalnega/športnega udejstvovanja daljši, če bodo imeli pestrejšo izbiro. Predlagamo, da vzgojitelji sporočijo te izsledke ravnateljem, ki naj seveda pazijo tudi na kakovost, vendar naj bo količina pred njo. Vsakemu otroku svoj športni pripomoček, različne oblike žog, blazin, plezal ... To naj bo vodilo pri nakupu nove opreme.

Odnos vzgojiteljev do gibalnih/športnih dejavnosti in pogostost aktivne udeležbe v organiziranih in neorganiziranih dejavnostih smo ugotavljali z vprašalnikom in je predstavljen v Grafu 2 in v Tabeli 7. Povprečna vrednost vseh ocen o odnosu vzgojiteljev do gibalnih/športnih dejavnostih znaša 4,5 s standardnim odklonom 0,62. Povprečno pa so vzgojitelji organizirano gibalno/športno dejavni 156,17 minut na teden in neorganizirano 248,27 minut na teden, s standardnim odklonom 185,13. Rezultate malo poenostavimo in lahko razberemo, da so vzgojitelji približno 50 minut neorganizirano gibalno/športno dejavni na dan (kamor uvrščamo tudi različne oblike dejavnosti približevanja ciljem, kot npr. vožnja s kolesom v službo). Količina te dejavnosti je sicer v povprečju zadovoljiva za ohranjanje zdravja. Seveda pa je odstotek teh, ki so odgovorili na to vprašanje, le nekaj več kot 50 %. Enako velja za organizirano dejavnost. Vprašanje, ki ostaja neodgovorjeno je, koliko so gibalno/športno dejavni tisti, ki na vprašanje niso odgovorili. Razpravo bi bilo smiselno skleniti z zadnjo ugotovitvijo, kjer smo s pomočjo Pearsonovega koeficienta korelacije ugotovili statistično pomembno povezanost med odnosom vzgojiteljev do gibalnih/športnih dejavnosti in oceno pogostosti vključevanja otrok v gibalne/športne dejavnosti. Tisti vzgojitelji, ki imajo pozitivnejši odnos do gibalnih/športnih dejavnosti, pogosteje vključujejo otroke vanje. Tudi to je lahko vodilo pri načrtovanju novih smernic izobraževanja in stalnega strokovnega izpopolnjevanja vzgojiteljev.

Sklep

V pričujoči raziskavi smo želeli analizirati gibalno/športno dejavnost otrok in vzgojiteljev ter njihov odnos do nje. Poleg tega smo želeli ugotoviti tudi količino in kakovost športnih pripomočkov v vrtcih, v katerih so zaposleni vzgojitelji našega vzorca raziskovanja. Ob analizi rezultatov pa smo želeli ugotoviti tudi povezanost med odnosom vzgojiteljev do gibalnih/športnih dejavnostih in pogostostjo vključevanja otrok v te dejavnosti.

Ugotovili smo, da so otroci po mnenju vzgojiteljev dovolj pogosto gibalno/športno dejavni, da je telesna pripravljenost otrok po mnenju vzgojiteljev nižja kot njihovo udejstvovanje pri gibalnih/športnih dejavnostih, da več kot polovico prostega časa otroci preživijo zunaj in od tega v povprečju presedijo le dobrih 10 minut, da so vzgojitelji v povprečju gibalno/športno dejavni približno 50 minut na dan, da imajo v vrtcih premalo športnih pripomočkov in da pogosteje gledajo na kakovost pred količino.

Rezultati so pokazali tudi, da imajo vzgojitelji relativno visoko mnenje o pomembnosti vključevanja otrok v gibalne/športne dejavnosti in da imajo tudi sami dober odnos do nje. Med omenjenima trditvama je tudi statistično značilna

povezanost. Ugotovitve iz teme naše raziskave, v kateri smo govorili o pozitivnih vplivih zdravega življenjskega sloga, ki omogoča ohranjanje in krepitev zdravja ter izboljšuje kakovost življenja vsakega posameznika, je torej smiselno prenesti v oblikovanje učinkovite strategije na področjih spodbujanja in zagotavljanja tako zdravega prehranjevanja kot predvsem primerne gibalne/športne dejavnosti otrok, staršev in vzgojiteljev/ravnateljev vrtcev. Le sodelovanje vseh bo namreč obrodilo sadove in učinkovito pripomoglo k razvoju zdravega in harmonično razvitega otroka.

Literatura

- Bailey, R. C., Olson, J., Pepper, S. L., Porszasz, J., Barstow, T. J. in Cooper, D. M. (1995). The level and tempo of children's physical activities: An observational study. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 27 (7), str. 1033–1041.
- Blair, S. N., Clark, D. B. in Cureton, K. J. (1989). Adolescents's perceptions of friends and parents's influence on aspects of their school adjustment. *Journal of Early Adolescence*, 9, str. 419–435.
- Cavill, N. in Biddle, S. (2001). *What are the determinants of young people's participation in physical activity?: Does activity in childhood continue into adulthood?* London: Young Health Conference, National Heart Forum.
- Corbin, C. B., LeMasurier, G., Franks, B. D. (2002). *Making sense of multiple physical activity recommendations*. Washington, D. C.: President's council on physical fitness and sports.
- Craig, S. B., Bandini, L. G., Lichenstein, L. H., Schaefer, E. J. in Dietz, W. H. (1996). The impact of physical activity on lipids, lipoproteins, and blood pressure in preadolescent girls. *Pediatrics*, 98, str. 389–395.
- Dolenc, P., Kupec, L., Matejek, Č., Pišot, R., Planinšec, J., Šetina, T., Šimunič, B., Štemberger, V., Videmšek, M., Volmut, T. in Žnidaršič, M. (2008). *Otrok med vplivi sodobnega življenjskega sloga: gibalne sposobnosti, telesne značilnosti in zdravstveni status slovenskih otrok: končno poročilo*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstvenoraziskovalno središče, Inštitut za kineziološke raziskave.
- Gabrijelčič - Blenkuš, M. (2005). *Smernice zdravega prehranjevanja v vzgojno-izobraževalnih ustanovah (od prvega leta starosti naprej)*. Ljubljana: Ministrstvo za zdravje.

- Jurdana, M., Plazar, N. in Pišot, R. (2009). The influence of total physical inactivity on plasma homocysteine levels: risk factor for development of cardiovascular disease. V: Mikalački, M. (ur.). Proceedings book. Novi Sad: University of Novi Sad, Faculty of Sport and Physical Education, str. 201–205.
- Kropej, V. L. in Videmšek, M. (2003). Športno udejstvovanje štiri- do šestletnih otrok v ljubljanskem okrožju. *Šport 51* (1), str. 60–62.
- Maučec Zakotnik, J. (2005). Resolucija o nacionalnem programu prehranske politike 2005–2010. V: *Uradni list RS*, št. 39/2005. Ljubljana: Ministrstvo za zdravje.
- Musek, J. in Pečjak, V. (1997). *Psihologija*. Ljubljana: Educy.
- Pate, R. R., Pratt, M., Blair, S. N., Haskell, W. L., Macera, C. A., Bouchard, C., Buchner, D., Ettinger, W., Heath, G. W., King, A. C., Kriska, A., Leon, A. S., Marcus, B., H., Morris, J., Paffenberger, R. S., Patrick, K., Pollock, M. L., Rippe, J. M., Sallis, J. in Wilmore, J. H. (1995). Physical activity and public health. *Journal of the american medical association*, 273 (5), str. 402–407.
- Pišot, R. in Završnik, J. (2002). Z gibanjem do zdravja – od otroka do starostnika. *Zdrav Var*, 41 (1–2), 12–15.
- Pišot, R., Juriševič, M. in Završnik, J. (2002). Gibalno/športna aktivnost za zdravje ter samopodoba otrok in mladine ter njihov vpliv na spremembo vedenjskega sloga. V: H. Berčič (ur.), Zbornik Slovenskega kongresa športne rekreacije: prispevki in povzetki poročil, strokovnih predavanj in predstavitev 3. slovenskega kongresa športne rekreacije, z mednarodno udeležbo, str. 48–53. Športna unija Slovenije.
- Pišot, R. in Kropej, V. L. (2005). Relations between physical activity, life style and life quality indices of children and youth. V: J. Novotný (ur.), Sport a kvalita života: sborník článků a abstrakt mezinárodní konference konané. 10.–11. 11. 2005 v Brne: proceedings of articles and abstracts of International conference 10.–11. november 2005 in Brno, str. 1–16. Brno: Masarykova univerzita.
- Pišot, R., Kropej, V. L., Završnik, J., Zurec, J. in Strel, J. (2005). Child's spare time in the context of gender and environment. V: Moris, T. (ur.). Promoting Health & Performance for Life. Sydney: International Society of Sport Psychology, str. 1–4.

- Pišot, R., Završnik, J. in Kropej, V. L. (2005). Opredelitev problema. V: Završnik, J. (ur.) in Pišot, R. (ur.), *Gibalna/športna aktivnost za zdravje otrok in mladostnikov*, str. 13–29.
- Ridgers, N. D., Stratton, G., Fairclough, S. J. in Twisk, J. W. R. (2007). Children's physical activity levels during school recess: a quasi-experimental intervention study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 4, str. 19.
- Sallis, J. F., Patrick, K., Long, B. L. (1994). An overview of international consensus conference on physical activity guidelines for adolescents. *Pediatric Exercise Science*, 6, str. 299–301.
- Sasaki, J., Shindo, M., Tanaka, H., Ando, M. in Arakawa, K. (1987). A long-term aerobic exercise program decreases the obesity index and increases the high density lipoprotein cholesterol concentration in obese children. *Int J Obes.* (11), str. 339–345.
- Šetina, T., Volmut, T., Pišot, R., Dolenc, P., Štemberger, V., Videmšek, M. idr. (2007). Measurement of children's physical activity-related to age and gender. v: Bala, G. (ur.). *Zbornik radova interdisciplinarne naučne konferencije sa međunarodnim učešćem antropološki status i fizička aktivnost dece, omladine i odraslih*. Novi Sad: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja, str. 31–40.
- Štihec, J. in Strel, J. (1998). Analysis of the way primary and secondary school students in the Republic of Slovenia spend their summer holidays. *Kineziologija*, 30 (1), str. 14–21.
- Štihec, J., Karpljuk, D., Videmšek, M. in Kondrič, M. (2000). How do Slovene fourth grade primary schools students spend their summer holidays?. *International journal of physical education*, 2nd quarter, 37 (2), str. 70–74.
- Strel, J., Završnik, J., Pišot, R., Zorc, J. in Kropej, V. L. (2005). Ocena gibalne/športne aktivnosti ter zdravja otrok in mladostnikov. V: Završnik, J. in Pišot, R. (ur.), *Gibalna/športna aktivnost za zdravje otrok in mladostnikov*, str. 31–89. Koper: Založba Annales, Univerza na Primorskem, Znanstvenoraziskovalno središče inštitut za kineziološke raziskave.
- Videmšek, M. in Pišot, R. (2007). *Šport za najmlajše*. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.
- Videmšek, M., Štihec, J. in Karpljuk, D. (2008). *Analisis of preeschool psysical education*. Ljubljana: Faculty of sport, Institute of kinesiology.
- Videmšek, M., Karpljuk, D. in Štihec, J. (2008). Predšolski otroci in šport. V: Kovač, M. (ur.) in Rot, A. *Mednarodni strokovni posvet športnih pedagogov*

Slovenije. Ljubljana: Zveza društev športnih pedagogov Slovenije, str. 13–22.

Welk, G. J. in Blair, S. N. (2000). Physical activity protects against the health risk of obesity. Presidents Council on Physical Fitness and Sports Research Digest; 3, str. 12.

Zajec, J. (2009). Povezanost športne dejavnosti predšolskih otrok in njihovih staršev z izbranimi dejavniki zdravega načina življenja. Doktorska disertacija, Ljubljana: Fakulteta za šport.

Završnik, J. in Pišot, R. (2005). *Gibalna/športna aktivnost za zdravje otrok in mladostnikov*. Koper: Založba Annales, Univerza na Primorskem, Znanstvenoraziskovalno središče inštitut za kineziološke raziskave.

Zurc, J., Pišot, R. in Žerjal, I. (2006). Prostočasna gibalna/športna aktivnost otrok in njihovih staršev. V: Pišot, R., Šimunič, B. (ur.), *Vloga biomehanskih lastnosti skeletnih mišic v gibalnem razvoju otrok*, str. 8–20. Koper: Založba Annales, Univerza na Primorskem, Znanstvenoraziskovalno središče, Inštitut za kineziološke raziskave.

POMEN BESEDNEGA IN NEBESEDNEGA IZRAŽANJA V PEDAGOŠKEM PRISTOPU REGGIO EMILIA

VERBAL AND NON-VERBAL MANNER OF EXPRESSION IN THE REGGIO EMILIA EDUCATIONAL APPROACH

POVZETEK

V prvem delu prispevka spregovorim o pomenu besednega in nebesednega izražanja v predšolskem obdobju, pri čemer opozorim na pomen rabe vseh čutil, na prostor in čas, torej na vseh 100 jezikov, ki so prisotni v pedagoškem pristopu Reggio Emilia in v slovenskem Kurikulumu za vrtce. Vsi ti elementi so del sporazumevalnih dejavnosti (tj. govorjenje, poslušanje, pisanje, branje), prav tako brez njihove uporabe ne moremo uspešno razvijati teme (opisovanje, pripovedovanje, razlaganje, utemeljevanje). V prispevku se dotaknem tudi spraševalnih strategij kot pomembnega dejavnika oblikovanja otrokove misli. In ne nazadnje spregovorim tudi o slovenščini kot o drugem/tujem jeziku v vrtcu. Omenjeni elementi so bili tudi del raziskave, katere izsledke predstavljam v drugem delu prispevka. V sklepu navajam ugotovitve, ki izhajajo iz te raziskave.

KLJUČNE BESEDE:

pedagoški pristop Reggio Emilia, vrtec, besedno in nebesedno izražanje, sporazumevalne dejavnosti, slovenščina kot drugi/tuji jezik

ABSTRACT

In the first part the article is focused on raising the awareness of the significance of the verbal and non-verbal manner of expression in the preschool period, whereby the attention is drawn to the usage of all the sense organs (sight, hearing, a sense of touch, kinesthetic sense organ, etc.), to space and time, to visual images, to all 100 languages, that are topical, not only in the Reggio Emilia Approach, but are effectively being integrated in the Slovenian

¹ Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani
Faculty of Education, University of Ljubljana

kindergarten curriculum, as well. The aforementioned elements belong to communication activities (i.e. speaking, listening, writing, reading), the application of which is crucial for any theme development (description, narration, explanation, justification). Further, the questioning strategies as an important factor contributing to a child's mind development are mentioned. And last, but not least, Slovene as the second/foreign language, which is becoming an indispensable and valuable constant of our lives in the era of globalization is also included in the article. The aforementioned elements were also dealt with in the research, the results of which are presented in the second part of the article. In conclusion the findings of the research and, consequently, some contemplations leading to new research and upgrading the already acquired knowledge and topical knowledge are stated.

KEY WORDS:

the Reggio Emilia Approach, language, elements and strategies of verbal and non-verbal manner of expression, communication activities, Slovene as the second/foreign language

Uvod

V prvem delu članka spregovorim o besednem in nebesednem izražanju v predšolskem obdobju. Predstavim pomen rabe vseh čutil, prostora in časa, vseh 100 jezikov, ki so aktualni v pedagoškem pristopu Reggio Emilia in jih vključujemo tudi v slovenski Kurikulum za vrtce. Našteti elementi tvorijo sporazumevalne dejavnosti, brez znanja katerih ne moremo uspešno razvijati teme pedagoškega diskurza v vrtcu. Predstavim tudi jezikoslovno tipologijo vprašanj; vprašanja so namreč pomemben oblikovalec otrokove misli. Prvi del članka sklenem s slovenščino kot drugim/tujim jezikom, ki postaja v obdobju globalizacije stalnica tudi v vrtcu. Omenjeni elementi so bili tudi del raziskave, katere ugotovitve predstavim v drugem delu članka. V sklepu navedem ugotovitve, ki izhajajo iz te raziskave.

Sporazumevanje

Sporazumevanje/komunikacija (Bešter idr. 1999: 27) je izmenjavanje besedil med ljudmi. Vključuje najmanj dve osebi: tistega, ki govori ali piše, in onega, ki posluša ali bere. Proces izmenjavanja besedil med govorcem in poslušalcem

vključuje dve sporazumevalni dejavnosti, tj. govorjenje in poslušanje, isti proces med piscem in bralcem pa pisanje in branje. Ko oseba govori ali piše, sporoča/tvori/kodira besedila, ko pa posluša ali bere, besedila sprejema/dekodira. V procesu kodiranja in dekodiranja besedil sporočevalec razvija sporazumevalno zmožnost.² Za sporočanje so značilni dejavniki sporočanja (Bešter idr. 1999: 30–31 in 41): *okolščine* sporočanja (sporočevalec, naslovnik, prostor, čas), *namen* sporočanja (sporočamo neposredno ali posredno), *prenosnik* (slušni in vidni), *besedilo* (produkt sporočanja), *besedni jezik*, ki ga spremljajo nebesedni elementi (pri govorjenju so to glasnost, hitrost, melodija, kretnje, mimika, drža telesa) in *tema* sporočanja (to, o čemer govorimo ali pišemo).³

Sporočevalec (Bešter idr. 1999: 31) torej tvori besedila z besednim in nebesednim jezikom, tj. izraža se jezikovno in nejezikovno, pri čemer uporabi vsa čutila (vid, sluh, tip, kinestetično čutilo itn.), pozoren je na prostor in čas, na slikovne podobe, torej na vseh 100 jezikov, značilnih za pedagoški pristop Reggio Emilia. Tu želim opozoriti predvsem na zaznavanje prostorskega jezika kot sestavnega elementa oblikovanja sporočevalčeve misli in pomembnega dejavnika otrokovega aktivnega učenja.

Fizični prostor (Rinaldi 2006: 82–83) lahko opredelimo kot jezik, ki nam govori skladno z določenim kulturnim konceptom in biološkimi koreninami:

² Sporazumevalna zmožnost (Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment 2001: 108–109) je sestavljena iz naslednjih komponent: jezikovne, sociolingvistične in pragmatične zmožnosti. Jezikovna zmožnost obsega: leksikalno (besedno), gramatično (slovnično), semantično (pomensko), fonološko (glasovno), ortografsko (pravopisno) in ortopeično (pravorečno) zmožnost. Sociolingvistična zmožnost zajema govoročevo/piščevo znanje in spretnosti, ki se zahtevajo pri socialni/družbeni razsežnosti jezikovne rabe: (jezikovni markerji socialnih/družbenih razmerij: raba in izbor pozdravov, raba in izbor ogorov, pravila menjavanja vlog, raba in izbor mašil, kletvic, vzklikov), poznavanje in raba vljudnostnih načel, izrazov ljudske modrosti (npr. pregovori), razlik v rabi registra oz. jezikovnega koda (od zelo formalnega do neformalnega registra), različnih narečij (prepoznavanje jezikovnih markerjev za družbeni razred, geografsko poreklo, narodni izvor, sestav po narodnosti, poklicno skupino). Pragmatična zmožnost zadeva govoročevo/piščevo poznavanje načel, glede na katera so sporočila: a) organizirana in strukturirana (diskurzivna zmožnost), b) uporabljena za izvršitev komunikacijskih funkcij (funkcijska zmožnost) in c) nanizana glede na interakcijsko in transakcijsko shemo (oblikovalna/načrtovalna shema).

³ Po Gardnerju (1995) lahko sporazumevalne dejavnosti (govorjenje, poslušanje, pisanje, branje) primerjamo z jezikovno inteligenco. Gl. tudi Razvoj in uporaba vseh čutil, spodbujanje in omogočanje vseh oblik izražanja: jezikovno izražanje v pedagoškem pristopu Reggio Emilia (Skubic 2009).

1. Jezik prostora je zelo močan pogojevalni dejavnik. Čeprav njegov kod ni vedno ekspliciten in prepoznaven, ga zaznavamo in interpretiramo že zelo zgodaj.
2. Fizični prostor je kot drugi jeziki sestavni element oblikovanja misli.
3. Branje prostorskega jezika vključuje vsa čutila, tj. oddaljene (oči, ušesa, nos) in takojšnje receptorje okolja (koža, membrane in mišice).
4. Odnosne lastnosti med posameznikom in njegovim okoljem so recipročne (vzajemne), tj. posameznik in okolje sta aktivna in se vzajemno spreminjata.
5. Zaznavanje prostora je subjektivno in holistično (celostno), tj. taktilno, vizualno, z vonjem in kinestetično. Spreminja se skozi različne faze življenja in je zelo odvisno od posameznikovega kulturnega okolja: ne le da govorimo različne jezike, temveč tudi prebivamo v različnih čustvenih svetovih. Vsak posameznik da skupnemu prostoru svoj pomen, s tem ko ustvarja svoje prostor (področje), na katerega vplivajo naslednje spremenljivke: spol, starost, kultura.
6. Predšolski otroci kažejo prirojeno in izjemno visoko raven zaznavne občutljivosti in zmožnosti, ki je polisemična in holistična (celostna) v odnosu do obkrožajočega okolja. Njihovi takojšnji receptorji so aktivnejši kot v kasnejših življenjskih obdobjih in kažejo izredno zmožnost analize in razlikovanja realnosti, pri čemer ne rabijo le vida in sluha, temveč tudi druge senzorne (čutilne) receptorje. Zaradi tega razloga moramo posvetiti največ pozornosti svetlobi, barvam, vonjalnim (angl. olfactory), avditivnim in taktilnim elementom – vsi ti so namreč zelo pomembni pri določanju senzorne (čutilne) kakovosti prostora.
7. Upoštevati je potrebno otrokovo starost in držo (dojenčki preživijo veliko časa v sedečem in ležečem položaju, v določenem obdobju se premaknejo na štiri ure), večjo pozornost je potrebno nameniti površinam, za katere po navadi menimo, da so le elementi v ozadju, npr.: tla, stropi in stene.

Vedno bolj naj bi se torej zavedali pomena prostora in predmetov v njem; tudi prostorov, v katerih otroci gradijo svoje zgodbe, je veliko: so realni in virtualni. Da bi znali začititi prostor, se moramo najprej naučiti poslušati: poslušati sebe, poslušati sogovorca in ne nazadnje poslušati in slišati, kaj nam pripovedujejo prostor, sredstva v njem itn. Če se bomo naučili poslušati, bomo znali tudi postavljati korektna vprašanja in obratno. Poslušanje (Rinaldi 2006: 65) je občutljivost za vzorce, ki nas povezujejo z drugimi; zavedanje/prepričanje, da sta naše razumevanje in bivanje le majhen del večjega, integriranega (povezanega) znanja/védenja, ki združuje univerzum.

Poslušanje:

- je metafora za odprtost, občutljivost biti poslušalec in poslušati – ne le z ušesi, ampak z vsemi čuti (vid, otip, vonj, okus, orientacija);
- stotih, tisočerih jezikov, simbolov in kodov, ki jih uporabljamo za izražanje, komuniciranje in s katerimi se izraža življenje ter komunicira s tistimi, ki poslušajo;
- notranje poslušanje, poslušanje samega sebe, poslušanje kot premor, suspenz, kot element, ki producira poslušanje drugih, in obratno, ga producira poslušanje drugih;
- je odprtost za različnost, je prepoznavanje vrednosti mnenja drugih in njihove interpretacije;
- vključuje interpretacijo, dajanje pomena sporočilu, povratno informacijo sporočevalcu. Pomembno je, da se zavedamo, da poslušanje *ne prinaša odgovorov na vprašanja, ampak oblikuje vprašanja*; o vprašanih kot o pomembnem dejavniku sporazumevalnega procesa spregovorim v nadaljevanju.

Vprašanja kot pomemben del sporazumevalnega procesa

Ko se sporazumevamo, torej govorimo, poslušamo, pišemo in beremo. V vrtcu so zelo pomemben del govornega (pedagoškega) diskurza vprašanja, s katerimi otroke spodbujamo k opisovanju (deskripciji), pripovedovanju (naraciji, razlaganju (eksplikaciji), utemeljevanju (argumentaciji), tj. k t. i. slogovnim postopkom za razvijanje teme.

Opisovanje (Križaj Ortar 1994: 15–16) je sporočanje lastnosti kakega pojava (npr.: *Čokolada je sladka.*), sporočanje sestave stvari in pojmov (npr.: *Mačka ima ostre kremplje.*), sporočanje stanja/položaja bitij oz. stvari (npr.: *Dom Planika je na planoti Ledine.*), sporočanje dejavnosti, značilne za bitje oz. stvar (npr.: *Kača se plaz/sika/piči.*) in sporočanje faz/delov ponavljajočega se sestavljenega dogajanja/postopka (npr.: *Osnovni zavoj lahko razdelimo na štiri enake dele: izpluženje zgornje smučke, pluženje po vpadnici naravnost navzdol, vbodljaj palice s hkratno razbremenitvijo navzdol in vodenje zavoja z vzporednimi smučmi.*). Pripovedovanje (Križaj Ortar 1994: 16–17) je sporočanje o spremembah v času, tj. o nastanku, razvoju in minevanju pojavov, o spreminjanju lastnosti pojavov, o zapovrstju dogodkov (npr.: *Peter je šel lani na Triglav*), razlaganje je določanje/definiranje pojmov (npr.: *Davek je denarni*

prispevek, ki ga plača državljan državi od svojih dohodkov.), določanje logičnih razmerij med pojavi/dogodki oz. med deli istega pojava/stopnjami istega dogodka (npr.: *Rak na pljučih je posledica kajenja.*), utemeljevanje pa je sporočanje/pojasnjevanje razlogov in okoliščin za postavitev uvodne teze oz. trditve (npr.: *Peter je vesel, saj se smeje na vsa usta*) in je eden izmed osnovnih načinov razvijanja teme, saj moramo nenehno utemeljevati svoje misli, besede, dejanja, ravnanja.

Odziv na vzgojiteljeva vprašanja so otrokovi odgovori, ki jih vzgojitelj komentira, tj. da jim povratno informacijo. Od vzgojiteljevega vprašanja je odvisen tudi otrokov odgovor, zato v nadaljevanju spregovorim o vrstah vprašanj, predvsem pa o tem, katera bolj spodbujajo otrokov kognitivni in govorni razvoj, katera pa ga (pogosto) nehote tudi zavirajo. Vprašanja (glede na naravo članka) obravnavam z jezikoslovnega vidika.

Z jezikoslovnega vidika delimo vprašanja še na vprašanja s pomenskega in skladenjsko-pragmatičnega vidika.

a) Delitev vprašanj s pomenskega vidika

S pomenskega vidika (Marentič Požarnik, Plut Pregelj, 1980, 29) delimo vprašanja glede na to, ali sprašujejo po času, kraju, vzroku.⁴

b) Skladenjsko-pragmatična delitev vprašanj

Vprašalna poved (Toporišič 2000: 515) je tista poved, ki izraža nejasnost ali negotovost kakšne prvine v podstavi povedi ali glede celotne podstave in stremi za tem, da se ta nejasnost v odgovoru odpravi.

Z vprašalno povedjo (Riegel, Pellat, Rioul 1994: 391) sporočevalec izraža željo (zahtevo) po informaciji, ki jo nameni naslovniku; sestavlja jo vprašanje, ki po navadi zahteva (neki) odgovor

Po Greplu in Karlíku (1986: 66) so vprašanja prava in neprava. K pravim uvrščata dopolnjevalna oz. poizvedovalna in odločevalna vprašanja, k nepravim pa retorična vprašanja in vprašanja, ki izražajo željo, očitek, prepoved, namen. Toporišič v Slovenski slovnici (2000: 516–517) pravi, »da je vprašalnih povedi več vrst in skupin. Po enem načelu ločimo dopolnjevalna in odločevalna vprašanja«. Poleg dopolnjevalnih in odločevalnih vprašanj loči še dve skupini vprašalnih povedi: deliberativne (razmišljalne) in nedeliberativne (nerazmišljalne) povedi ter prave in neprave vprašalne povedi. Korošec (1998:

⁴ S skladenjsko-pragmatičnega vidika so to dopolnjevalna ali poizvedovalna vprašanja.

257–250) pa loči pet ravnin binarne delitve vprašalnih povedi. Osnovna delitev vprašalnih povedi je po njegovem delitev na odločevalne in dopolnjevalne.⁵ Druga ravnina delitve je na razmišljalne vprašalne povedi, s katerimi se vpraševalec obrača tudi nase ali samo nase, in nerazmišljalne vprašalne povedi, ki predpostavljajo navzočnost naslovnika, saj se z njimi vpraševalec obrača k odgovarjalcu. Tretja ravnina delitve zajema prave in neprave vprašalne povedi. Prve se opisujejo z lastnostjo »prevladovanje pričakovanja odgovora od navzočega predvidenega naslovnika«, druge te lastnosti nimajo. Četrta ravnina obsega preverjalne in nepreverjalne vprašalne povedi in se nanaša na neprave vprašalne povedi in ker pri njih ne gre za prevladujoči namen dobiti odgovor (o neveljavnosti vprašanja), se tako opisuje tudi lastnost te ravnine, tj. preverjanje pravilnosti (nepričakovanega) sporočila in začudenje nad tem, kar je v sporočilu (ali v sporočanjškem) stiku nepričakovanega. Peta, zadnja ravnina delitve zajema nikalniške in nenikalniške nepreverjalne vprašalne povedi, je posebna ravnina, ker je lastnost, opisana kot navzočnost/nenavzočnost nikalnice, pomensko razločevalna in pri nepreverjalnih (t. i. govorniških) vprašalnih povedih vsebuje pomenski kontrast: zanikanje v nepreverjalni vprašalni povedi ima lahko samo trdilni odgovor, in obratno, nezanikanje v nepreverjalni vprašalni povedi ima nikalni odgovor.⁶ Riegel, Pellat in Rioul (1994: 391–392) dodajajo dopolnjevalnim in odločevalnim vprašanjem še alternativna vprašanja. Navajajo tudi delitev na direktne in indirektno vprašalne povedi.⁷ S pragmatičnega vidika so direktna vprašanja izražena z vprašalno povedjo, indirektna vprašanja so določena glede na izrek in so izražena s katerokoli vrsto povedi. Moja klasifikacija vprašalnih povedi temelji na dihotomni delitvi, in sicer delimo vprašanja na prava (dopolnjevalna, odločevalna, alternativna) in neprava (retorična ali govorniška vprašanja in vprašanja, ki izražajo željo, očitek, prepoved, namen).

⁵ T. Korošec (1998: 248) uvršča k dopolnjevalnim vprašalnim povedim t. i. *izločevalne* (alternativne) vprašalne povedi z dvodelnim ločno zloženim jedrom. Odgovor zato ni možen z *Da/Ne*, ampak se odločevalnost izraža z izločanjem ene od sestavin dvodelnega jedra, in sicer tako, da se izbrana (želena) sestavina ponovi: *Boš pil pivo ali vino? Vino.*

⁶ T. Korošec (1998: 247) ločuje med vprašanjem in vprašalno povedjo. Vprašanje je zanj funkcijska in pomenska kategorija, vprašalna poved je kategorija, ki zajema jezikovne lastnosti povedi, tj. vprašalne besede v najširšem smislu, vprašalni besedni red in vprašalno intonacijo.

⁷ Prve (prav tam) obsegajo neodvisni stavek, druge pa glavni in odvisni stavek, npr. *Sprašujem se, ali ga bom še kdaj videl.*

Prava vprašanja

Prava vprašalna poved je tista (Toporišič 2000: 517), pri kateri res sprašujemo in pričakujemo odgovor. Prava vprašanja so dopolnjevalna, odločevalna in alternativna.

Dopolnjevalna vprašanja so tista (Toporišič 2000: 516), ki v odgovoru zahtevajo preubeseditev zaimenske vprašalnice: 1. za osebo – *kdo*, za drugo predmetnost *kaj*, 2. za lastnost – *kakšen (kolikšen)*, *kateri (katere vrste, kateri po vrsti)*, *čigav, koliko*, 3. za okoliščine – *kam, kje ...*, *kdaj, od kdaj ...*, *kako, do katere mere ...*, *zakaj, čemu*. Dopolnjevalna vprašanja pozivajo k identifikaciji udeležencev povedi (in njihovih lastnosti) ter povedja (in njegovih lastnosti). Intonacija takih vprašalnih povedi je izjavljalna (pripovedna), tj. s kadenčno glavo na koncu. Če gre za t. i. ponovljena vprašanja, je intonacija vprašalna: *Kje si bil? – Doma. – Kje (si bil)??*

Odločevalna vprašanja so tista (Toporišič 2000: prav tam), v katerih gre za negotovost celotne povedi ali njenega dela, od odgovarjajočega pa se pričakuje odločitev v smislu členkov *da, ne, morda, verjetno, pač* itn. Ob odločevalnih vprašanjih se lahko rabita členka *ali* in *a* (pogovorno). V odločevalnih vprašanjih se uporablja vprašalna intonacija, torej antikadenca, in sicer bodisi z nizkim težiščem in rastočim repom bodisi z visokim težiščem in spuščajočim se lebdečim repom; zadnja intonacija se lahko zamenja kar s povedno, če je vprašalnost zagotovljena z vprašalnim členkom ali z besednim redom.

Alternativne vprašalne povedi (Riegel, Pellat, Rioul 1994: 399) so povedi, ki se »nahajajo« med dopolnjevalnimi in odločevalnimi vprašalnimi povedmi. Avtorji ločijo *enostavne* (fr. simple) in *zložene* (fr. polaire) alternativne vprašalne povedi, v kateri si prvi in drugi del nasprotujeta, npr. *Ali je to gad ali belouška?* proti *Ali je to gad ali ni?* V obeh primerih lahko v drugem delu opustimo glagol in ga nadomestimo s členkom *ne*. Alternativna vprašalna poved (Riegel, Pellat, Rioul 1994: prav tam) je podobna »dvojni« odločevalni povedi, a nanjo ne moremo odgovoriti z *da* ali *ne*.

Neprava vprašanja

Neprava vprašalna poved je tista (Toporišič 2000: 517), pri kateri ne pričakujemo odgovora od navidezno vprašanega (tj. v bistvu le ogovorjenega), temveč si na vprašanje odgovarjamo sami, npr. *Kako se imenuješ?* (odgovor: Janez Suhadolčan) proti *Kako se imenuješ?* (Ali je mogoče, da se tako imenuješ!). Toporišič (2000: 517) loči retorična ali govorniška vprašanja in vprašanja čudenja.

Retorična ali govorniška vprašanja (Toporišič 2000: prav tam) niso zastavljena naslovniku, ampak jih govoreči zastavlja samemu sebi, npr. *Ali sem jaz kriv, da že tri dni dežuje?*

Vprašanja čudenja (Toporišič 2000: prav tam) se izražajo s protikadenčno intonacijsko glavo, so vzklična: *On je bil tam?!*

Pedagoški diskurz je zapleten, kompleksen proces, ki pogosto povzroča težave rojenim govorcem. Izbrati pravo vrsto vprašanja glede na okoliščine, v katerih se v danem trenutku udeleženci tega procesa nahajajo, pomeni v kar največji meri uspešno razvijati otrokovo sporazumevalno zmožnost. To je še posebej vitalnega pomena za otroka, katerega slovenščina ni materni, ampak drugi/tuji jezik. V naslednjem poglavju zato na kratko predstavim tudi termin slovenščina kot drugi/tuji jezik, za katerega se je v vprašalniku izkazalo, da ga pozna večina vprašanih (5,9 % vprašanih pa ne pozna pomena tega termina), a praksa kaže, da smo pri usvajanju slovenščine kot drugega/tujega jezika v vrtcu še na začetku poti.

Slovenščina kot drugi/tuji jezik

Da bi lažje razumeli navedeni termin, ga je nujno postaviti v razmerje s prvim jezikom. Prvi jezik oz. materni jezik (ang. first language, mother tongue, native language; nem. Erstsprache, Muttersprache; franc. langue première, langue maternelle) je s stališča posameznika tisti jezik (Pirih Svetina 2005: 9), ki se ga človek začne učiti kot prvega (v času), torej preden se začne učiti kateregakoli drugega jezika v svojem primarnem socializacijskem okolju. S stališča družbe (Ferbežar 1997: 279) je prvi jezik tisti, ki ima prednost v večjezikovni skupnosti in je prvi s stališča nacionalne in državne pomembnosti (nacionalni in državni jezik). Drugi jezik (ang. second language; nem. Zweitsprache; franc. langue seconde) je tisti jezik (Klein 1986: 19), ki je za posameznika sredstvo komunikacije vzporedno z njegovim prvim jezikom. Drugi jezik je lahko pojmovan tudi kot jezik, ki v nekem okolju opravlja določene socialne funkcije (Littlewood 1995: 2), ali kot neprvi jezik, ki se ga v nekem okolju uporablja kot sredstvo komunikacije na določenih področjih, npr. v šolstvu, državni upravi, v poslovnem svetu (Crystal 1992: 368). Z oznako tuji jezik (ang. foreign language, nem. Fremdsprache; franc. langue étrangère) pa po navadi poimenujemo tisti jezik, ki se ga učimo v okolju, kjer ta jezik običajno ni v uporabi (Ferbežar 1997: 279). To je jezik, ki ga, ko je usvojen, po navadi ljudje ne uporabljajo v vsakodnevnih, rutinskih situacijah (Crystal 1992: 368; Klein 1986: 19).⁸

⁸ V članku rabim oba termina.

Usvajanje prvega jezika (Pirih Svetina 2005: 23) poteka od zgodnjega otroštva (dostop do jezika je neomejen) predvsem skozi neposreden in nezaveden stik s ciljnim jezikom; pri čemer otroke okolica spodbuja in podpira, otroci pa niso pod nikakršnim pritiskom; usvajanje prvega jezika je povezano s socializacijskimi procesi in pridobivanjem družbene identitete. Usvajanje drugega jezika poteka kadarkoli, vedno za prvim jezikom (dostop pa ni vedno neomejen – sploh če gre za učenje v okolju, kjer se ciljnega jezika ne uporablja kot sredstva vsakodnevnega sporazumevanja); podpora okolice je bistveno manjša; odrasli so pod pritiskom v razredu in v okolju, kjer poskušajo uporabljati drugi jezik; usvajanje drugega jezika je pogosto povezano s spreminjanjem družbene identitete, pri čemer gre lahko za izgubo ali redukcijo prejšnjih družbenih vlog ali pridobivanje novih.

Pri usvajanju prvega jezika (Pirih Svetina 2005: 24) poteka jezikovni razvoj hkrati s kognitivnim, usvajanje je hitro, razvoj sistematičen, način usvajanja se med posamezniki ne razlikuje; pred tem jezikom ni bil usvojen še noben drug jezik; mentalna slovnica je po obsegu večja, kot je vhodni podatek, ki so ga prejeli; usvajanje je neizogibno in uspešno. Pri usvajanju drugega jezika se kognitivni razvoj v glavnem odvija pred usvajanjem drugega jezika; tempo se razlikuje od posameznika do posameznika; razvoj je sistematičen, odvisen od posameznika in tudi načina učenja jezika; pri učenju drugega jezika si človek pomaga z znanjem prvega jezika oz. vseh prej usvojenih jezikov; mentalna slovnica, ki jo razvijajo učeči se, je po obsegu običajno manjša od vhodnega podatka, ki ga učeči se prejme; usvajanje ni neizogibno in ni nujno uspešno.

Vloga motivacije, osebnostnih lastnosti in stališč je pri usvajanju prvega jezika zanemarljiva, saj je usvajanje nezavedno in neizogibno, pri usvajanju drugega jezika pa je omenjeno pomemben dejavnik v procesu usvajanja jezika in vpliva na njegovo uspešnost.

Sledijo izsledki raziskave.

Raziskava

Namen in cilj raziskave

Cilj raziskave je predstaviti mnenja vzgojiteljev o posameznih jezikovnih vprašanjih, da bi tako izboljšali dosedanjo jezikovno prakso v vrtcu.

Opis vzorca in postopka zbiranja podatkov

V raziskavo je bilo vključenih 95 slovenskih vrtcev. V vzorec so bile zajete vzgojiteljice (532) in pomočnice vzgojiteljic (265). Poslanih je bilo 1000

2 KURIKULARNA PODROČJA V VRTCU skozi prizmo pedagoškega koncepta Reggio Emilia

vprašalnikov, vrnjenih (in korektno izpolnjenih) pa 810. Vprašalniki so bili razposlani konec septembra, večina vprašalnikov je bila vrnjena v prvi polovici oktobra, nekaj pa še oktobra. V raziskavo so bili vključeni vrtci, ki so sodelovali v prvem krogu izobraževanja in usposabljanja Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel koncepta Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje v letih 2008–2013.

Opis vprašalnika

V skladu z namenom raziskave je bil izdelan *Vprašalnik za vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljic*, namenjen oceni strokovnih delavk o posameznih kurikularnih področjih v slovenskih vrtcih.

Vsebinsko vprašalnik vsebuje poleg osnovnih, osebnih podatkov anketirancev (spol, starost, stopnja izobrazbe, starost otrok, okolje vrtca, v katerega je vključen njihov otrok) šest vsebinskih sklopov, ki se nanašajo na posamezno kurikularno področje (gibanje, jezik, družba, narava, umetnost, matematika).

V nadaljevanju prispevam navajam rezultate tistega dela vprašalnika, ki se dotikajo jezikovnega področja v vrtcu. Takšnih vprašanj je 18, večinoma so zaprtega tipa, z večstransko izbiro in s stopnjevanimi odgovori.

Raziskovalna metoda

Uporabljena je bila deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metoda pedagoškega raziskovanja (Sagadin 1991).

Opis postopka obdelave podatkov

Podatke smo obdelali s programskim paketom SPSS 16,0. Kvantitativna obdelava podatkov je potekala na nivoju deskriptivne statistike, pri kateri smo uporabili frekvenčno distribucijo (f , $f\%$) atributivnih spremenljivk in osnovno deskriptivno statistiko numeričnih spremenljivk. Podatki so prikazani tabelarično.

Rezultati z interpretacijo

Tabela 1: Odnos vzgojiteljev do otrokovih vprašanj

Kakšen je vaš odnos do vprašanj otrok?	Število	Odstotek
Na vsa vprašanja skušam takoj odgovoriti.	335	56,8
Vprašanja otrok uporabim za načrtovanje dejavnosti.	239	40,5
Vprašanja otrok poslušam, le na nekatera odgovorim.	15	2,5
Na mnoga vprašanja nimam odgovorov in jih raje preslišim.	1	,2
Skupaj	590	100,0

Na vprašanje *Kakšen je vaš odnos do vprašanj otrok?* je odgovorilo 590 vprašanih. 56,8 % vprašanih skuša na otrokova vprašanja takoj odgovoriti, 40,5 % vprašanih uporabi otrokova vprašanja za načrtovanje dejavnosti, 2,5 % otrokova vprašanja posluša in le nekatera odgovori, le 0,2 % vprašanih pa na vprašanja otrok nima odgovorov in jih zato raje presliši. Zavedam se, da je na vsa vprašanja otrok težko takoj odgovoriti, a pričakovala bi višji odstotek, enako velja za drugo trditev. Razveseljuje pa nizek odstotek pri tretji in četrti trditvi.

Tabela 2: Ocena vzgojiteljev o količini ukvarjanja z otrokovimi vprašanji.

Ocenite, koliko bi se morali ukvarjati z vprašanji otrok.	Število	Odstotek
Več kot sedaj.	364	46,5
Enako kot sedaj.	416	53,2
Manj kot sedaj.	2	,3
Skupaj	782	100,0

Na vprašanje *Koliko bi se morali ukvarjati z otrokovimi vprašanji?* je odgovorilo 782 vprašanih. 46,5 % vprašanih meni, da bi morali ukvarjati z vprašanji otrok več kot sedaj, 53,2 % vprašanih meni, da enako kot sedaj, 0,3 % vprašanih pa meni, da manj kot sedaj. Rezultati kažejo, da skoraj polovica vprašanih spoznava, da je vloga otrok še vedno preveč odzivna, več kot polovica vprašanih pa je prepričana, da je aktualno stanje menjavanja vlog v vrtcu, v katerem je vzgojitelj/pomočnik vzgojitelja pretežno v pozivni vlogi, otrok pa v odzivni, zadovoljivo.

2 KURIKULARNA PODROČJA V VRTCU skozi prizmo pedagoškega koncepta Reggio Emilia

Tabela 3: Količina časa, ki jo vzgojitelji pri delu z otroki namenjajo govorjenju.

Koliko časa namenjate pri delu z otroki govorjenju?	Število	Odstotek
Zelo veliko.	468	58,5
Veliko.	279	34,9
Srednje.	51	6,4
Malo.	2	,3
Skupaj	800	100,0

Na vprašanje *Koliko časa pri delu z otroki namenjate govorjenju?* je odgovorilo 800 vprašanih. 58,5 % vprašanih namenja pri delu z otroki govorjenju zelo veliko časa, 34,9 % veliko časa, 6,4 % srednje veliko časa, 0,3 % malo časa in 0 % nič časa.

Tabela 4: Količina časa, ki jo vzgojitelji pri delu z otroki namenjajo poslušanju.

Koliko časa namenjate pri delu z otroki poslušanju?	Število	Odstotek
Zelo veliko.	358	44,8
Veliko.	344	43,1
Srednje.	91	11,4
Malo.	5	,6
Nič.	1	,1
Skupaj	799	100,0

Na vprašanje *Koliko časa pri delu z otroki namenjate poslušanju?* je odgovorilo 799 vprašanih. 44,8 % vprašanih namenja pri delu z otroki poslušanju zelo veliko časa, 43,1 % veliko časa, 11,4 % srednje veliko časa, 0,6 % malo časa in 0,1 % nič časa.

Tabela 5: Količina časa, ki jo vzgojitelji pri delu z otroki namenjajo branju.

Koliko časa namenjate pri delu z otroki branju?	Število	Odstotek
Zelo veliko.	194	24,4
Veliko.	357	45,0
Srednje.	185	23,3
Malo.	46	5,8
Nič.	12	1,5
Skupaj	794	100,0

D. SKUBIC POMEN BESEDNEGA IN NEBESEDNEGA IZRAŽANJA V PEDAGOŠKEM PRISTOPU REGGIO EMILIA

Na vprašanje *Koliko časa pri delu z otroki namenjate branju?* je odgovorilo 794 vprašanih. 24,4 % vprašanih namenja pri delu z otroki branju zelo veliko časa, 45 % veliko časa, 23,3 % srednje veliko časa, 5,8 % malo časa in 1,5 % nič časa.

Tabela 6: *Količina časa, ki jo vzgojitelji pri delu z otroki namenjajo predpisanju.*

Koliko časa namenjate pri delu z otroki predpisanju?	Število	Odstotek
Zelo veliko.	55	7,1
Veliko.	147	18,8
Srednje.	290	37,2
Malo.	233	29,9
Nič.	55	7,1
Skupaj	780	100,0

Na vprašanje *Koliko časa pri delu z otroki namenjate predpisanju?* je odgovorilo 780 vprašanih. 7,1 % namenja pri delu z otroki predpisanju zelo veliko časa, 18,8 % veliko časa, 37,2 % srednje veliko časa, 29,9 % malo časa in 7,1 % nič časa.

Tabela 7: *Razvijanje opisovanja.*

Koliko razvijate opisovanje?	Število	Odstotek
Zelo razvijam.	243	30,5
Razvijam.	446	55,9
Srednje razvijam.	95	11,9
Malo razvijam.	11	1,4
Ne razvijam.	3	,4
Skupaj	798	100,0

Na vprašanje *Koliko razvijate opisovanje?* je odgovorilo 798 vprašanih. 30,5 % vprašanih opisovanje zelo razvija, 55,9 % opisovanje razvija, 11,9 % ga razvija srednje, 1,4 % malo in 0,4 % opisovanja ne razvija.

Tabela 8: Razvijanje pripovedovanja.

Koliko razvijate pripovedovanje?	Število	Odstotek
Zelo razvijam.	409	51,3
Razvijam.	355	44,5
Srednje razvijam.	30	3,8
Malo razvijam.	4	,5
Skupaj	798	100,0

Na vprašanje je odgovorilo 798 vprašanih. 51,3 % pripovedovanje zelo razvija, 44,5 % pripovedovanje razvija, 3,8 % ga razvija srednje, 0,5 % ga razvija malo, nihče izmed vprašanih pa ni napisal, da opisovanja ne razvija.

Tabela 9: Razvijanje razlaganja.

Koliko razvijate razlaganje?	Število	Odstotek
Zelo razvijam.	212	26,6
Razvijam.	410	51,4
Srednje razvijam.	148	18,5
Malo razvijam.	26	3,3
Ne razvijam.	2	,3
Skupaj	798	100,0

Na vprašanje *Koliko razvijate razlaganje?* je odgovorilo 798 vprašanih. 26,6 % vprašanih razlaganje zelo razvija, 51,4 % razlaganje razvija, 18,5 % ga razvija srednje, 3,3 % ga razvija malo, 0,3 % pa razlaganja ne razvija.

Tabela 10: Razvijanje utemeljevanja.

Koliko razvijate utemeljevanje?	Število	Odstotek
Zelo razvijam.	150	18,8
Razvijam.	385	48,2
Srednje razvijam.	192	24,1
Malo razvijam.	60	7,5
Ne razvijam.	11	1,4
Skupaj	798	100,0

Na vprašanje *Koliko razvijate utemeljevanje?* je odgovorilo 798 vprašanih. 18,8 % vprašanih utemeljevanje zelo razvija, 48,2 % utemeljevanje razvija, 24,1 % ga razvija srednje, 7,5 % ga razvija malo, 1,4 % pa utemeljevanja ne razvija.

Tabela 11: Mnenje vzgojiteljev o prostoru kot dejavniku spodbujanja otrokovega govornega razvoja.

Kolikšno vlogo ima po vašem mnenju prostor pri spodbujanju otrokovega govornega razvoja?	Število	Odstotek
Zelo pomembno.	303	38,6
Pomembno.	355	45,2
Srednje pomembno.	108	13,8
Malo pomembno.	17	2,2
Nepomembno.	2	,3
Skupaj	785	100,0

Na vprašanje *Kolikšno vlogo ima po vašem mnenju prostor pri spodbujanju otrokovega govornega razvoja?* je odgovorilo 785 vprašanih. 38,6 % vprašanih meni, da ima prostor pri spodbujanju otrokovega govornega razvoja zelo pomembno vlogo, 45,2 % vprašanih meni, da pomembno, 13,8 % jih meni, da srednje pomembno, 2,2 % jih meni, da malo pomembno, 0,3 % pa jih meni, da nepomembno.

Tabela 12: Vloga, ki jo vzgojitelji namenjajo prostoru pri spodbujanju otrokovega govornega razvoja.

Kolikšno vlogo namenjate vi prostoru kot dejavniku spodbujanja otrokovega govornega razvoja?	Število	Odstotek
Zelo pomembno.	221	28,3
Pomembno.	416	53,3
Srednje pomembno.	131	16,8
Malo pomembno.	10	1,3
Nepomembno.	2	,3
Skupaj	780	100,0

Na vprašanje *Kolikšno vlogo namenjate prostoru pri spodbujanju otrokovega govornega razvoja?* je odgovorilo 780 vprašanih. 28,3 % vprašanih namenja prostoru kot dejavniku spodbujanja otrokovega govornega razvoja zelo pomembno vlogo, 53,3 % pomembno vlogo, 16,8 % srednje pomembno vlogo, 1,3 % malo pomembno vlogo, 0,3 vprašanih pa namenja prostoru kot dejavniku spodbujanja otrokovega govornega razvoja nepomembno vlogo.

Tabela 13: Mnenje vzgojiteljev o razvijanju sluha pri jezikovni dejavnosti.

Koliko po vašem mnenju razvijate pri jezikovni dejavnosti sluh?	Število	Odstotek
Zelo razvijam.	424	53,1
Razvijam.	355	44,5
Srednje razvijam.	18	2,3
Malo razvijam.	1	,1
Skupaj	798	100,0

Na vprašanje *Koliko po vašem mnenju razvijate pri jezikovni dejavnosti sluh?* je odgovorilo 798 vprašanih. 53,1 % vprašanih meni, da pri jezikovni dejavnosti sluh zelo razvijajo, 44,5 % jih meni, da ga razvijajo, 2,3 % jih meni, da ga srednje razvijajo, 0,1 % jih meni, da sluh malo razvijajo, nihče izmed vprašanih pa ne meni, da sluha pri jezikovni dejavnosti ne razvija.

Tabela 14: Mnenje vzgojiteljev o razvijanju vida pri jezikovni dejavnosti.

Koliko po vašem mnenju razvijate pri jezikovni dejavnosti vid?	Število	Odstotek
Zelo razvijam.	304	38,3
Razvijam.	431	54,4
Srednje razvijam.	52	6,6
Malo razvijam.	6	,8
Skupaj	793	100,0

Na vprašanje *Koliko po vašem mnenju razvijate pri jezikovni dejavnosti vid?* je odgovorilo 793 vprašanih. 38,3 % vprašanih meni, da pri jezikovni dejavnosti vid zelo razvijajo, 54,4 % jih meni, da ga razvijajo, 6,6 % jih meni, da ga srednje razvijajo, 0,8 % jih meni, da vid malo razvijajo, nihče izmed vprašanih pa ne meni, da sluha pri jezikovni dejavnosti ne razvija.

Tabela 15: Mnenje vzgojiteljev o razvijanju otipa pri jezikovni dejavnosti.

Koliko po vašem mnenju razvijate pri jezikovni dejavnosti otip?	Število	Odstotek
Zelo razvijam.	165	20,9
Razvijam.	381	48,3
Srednje razvijam.	180	22,8
Malo razvijam.	59	7,5
Ne razvijam.	4	,5
Skupaj	789	100,0

Na vprašanje *Koliko po vašem mnenju razvijate pri jezikovni dejavnosti otip?* je odgovorilo 789 vprašanih. 20,9 % vprašanih meni, da pri jezikovni dejavnosti otip zelo razvijajo, 48,3 % jih meni, da ga razvijajo, 22,8 % jih meni, da ga srednje razvijajo, 7,5 % jih meni, da ga malo razvijajo, 0,5 % vprašanih pa je napisala, da otipa pri jezikovni dejavnosti ne razvija.

Tabela 16: Mnenje vzgojiteljev o razvijanju okusa pri jezikovni dejavnosti.

Koliko po vašem mnenju razvijate pri jezikovni dejavnosti okus?	Število	Odstotek
Zelo razvijam.	96	12,2
Razvijam.	281	35,6
Srednje razvijam.	232	29,4
Malo razvijam.	152	19,3
Ne razvijam.	28	3,5
Skupaj	789	100,0

Na vprašanje *Koliko po vašem mnenju razvijate pri jezikovni dejavnosti okus?* je odgovorilo 789 vprašanih. 12,2 % vprašanih meni, da pri jezikovni dejavnosti okus zelo razvijajo, 35,6 % jih meni, da ga razvijajo, 29,4 % jih meni, da ga srednje razvijajo, 19,3 % jih meni, da ga malo razvijajo, 3,5 % vprašanih pa je napisala, da okusa pri jezikovni dejavnosti ne razvija.

Tabela 17: Mnenje vzgojiteljev o razvijanju vonja pri jezikovni dejavnosti.

Koliko po vašem mnenju razvijate pri jezikovni dejavnosti vonj?	Število	Odstotek
Zelo razvijam.	94	11,9
Razvijam.	277	35,1
Srednje razvijam.	228	28,9
Malo razvijam.	157	19,9
Ne razvijam.	33	4,2
Skupaj	789	100,0

Na vprašanje *Koliko po vašem mnenju razvijate pri jezikovni dejavnosti vonj?* je odgovorilo 789 vprašanih. 11,9 % vprašanih meni, da pri jezikovni dejavnosti vonj zelo razvijajo, 35,1 % jih meni, da ga razvijajo, 28,9 % jih meni, da ga srednje razvijajo, 19,9 % jih meni, da ga malo razvijajo, 3,5 % vprašanih pa je napisala, da vonja pri jezikovni dejavnosti ne razvija.

Tabela 18: Slovenščina kot drugi/tuji jezik v vrtcu.

Kako pogosto se v vrtcu srečujete s slovenščino kot drugim/tujim jezikom?	Število	Odstotek
Zelo pogosto.	45	6,0
Pogosto.	78	10,5
Občasno.	106	14,2
Redko.	204	27,4
Zelo redko.	268	36,0
Ne vem, kaj to pomeni.	44	5,9
Skupaj	745	100,0

Na vprašanje *Kako pogosto se v vrtcu srečujete s slovenščino kot drugim/tujim jezikom?* je odgovorilo 745 vprašanih. S slovenščino kot drugim/tujim jezikom se v vrtcu zelo pogosto srečuje 6 % vprašanih, 10,5 % se jih s slovenščino kot drugim/tujim jezikom srečuje pogosto, 14,2 % občasno, 27,4 % redko, 36 % zelo redko, 5,9 % vprašanih pa ne ve, kaj je slovenščina kot drugi/tuji jezik.

Sklepne ugotovitve

56,8 % vprašanih skuša na otrokova vprašanja odgovoriti takoj, kar je še vedno prenizek odstotek, in 46,5 % vprašanih meni, da bi se morali ukvarjati z otrokovimi vprašanji več kot sedaj, kar pomeni, da se vprašani vendarle že zavedajo, da je postavljanje jezikovno korektnih vprašanj zelo pomemben del pedagoškega diskurza/govora v vrtcu.

Odstotek vprašanih, ki zelo veliko časa pri delu z otroki namenja govorjenju (58,8 %), večji kot odstotek vprašanih, ki zelo veliko časa pri delu z otroki namenjajo poslušanju (44,8 %). Premalo vprašanih (le 24,4 %) namenja pri delu z otroki zelo veliko časa branju, še slabše je pri predpisanju, ki mu zelo veliko časa namenja le 7,1 % vprašanih. Iz podatkov je razbrati, da odstotek pada, in sicer najvišji odstotek pripada govorjenju, sledijo mu poslušanje, branje in predpisanje. Pri študentih je vsako leto bolj opaziti, da so razmeroma dobri govorniki, veliko slabši poslušalci, kar nekaj jih ima še vedno težave z branjem neznanih (umetnostnih in neumetnostnih) besedil, že pisanje preprostih besedil (npr. vabilo, voščilo, obvestilo) pa jim predstavlja nemalo težav.

Opisovanje zelo razvija 30,5 % vprašanih, pripovedovanje 51,3 % vprašanih, razlaganje 26,2 % vprašanih, utemeljevanje pa 18,8 % vprašanih. Ti odstotki niso zanemarljivi, saj so nekakšen napovednik kasnejše uspešnosti v šoli. Tudi pri študentih opažam, da znajo dobro opisovati in pripovedovati, zadovoljivo razlagati pojme, utemeljevanje pa je nezadovoljivo. Tu se vzpostavi povezava

med tipom vprašanj, ki jih postavi vzgojitelj/učitelj, in otrokovim/učenčevim usvajanjem slogovnih postopkov za razvijanje teme. Otroku/učencu je potrebno postavljati jezikovno (prava vprašanja), psihološko (vprašanja, ki spodbujajo miselne procese) in pedagoško (vprašanja, ki se nanašajo na otrokove izkušnje) korektna vprašanja. Le tako se bo otrok naučil vrednotiti izrečeno in kasneje argumentirati svoje mnenje.

Le 38,6 % vprašanih meni, da ima prostor pri spodbujanju otrokovega govornega razvoja, le 28,3 % vprašanih namenja prostoru kot dejavniku spodbujanja otrokovega govornega razvoja zelo pomembno vlogo. Ko sem na delavnici projekta RE vprašala študente, kakšna se jim zdi naša učilnica/kako jo čutijo, so jo vsi opisali kot pust, brezbarven prostor, a so hkrati dodali, da prostor naredijo tudi ljudje, ki se v prostoru nahajajo. Neizpodbitno dejstvo ostaja, da iz prostora lahko prihaja veliko spodbud (kje se nahajajo knjige, katere so te knjige, kako so zložene, kje so obešeni različni aplikati, kje se »skrivajo« igrače), zato je še kako pomembno, kako je prostor organiziran.

Pri jezikovni dejavnosti razvija sluh 53,1 % vprašanih, vid zelo razvija 38,3 % vprašanih, otip zelo razvija 20,9 % vprašanih, okus zelo razvija 12,2 % vprašanih, vonj pa zelo razvija 11,9 % vprašanih. Iz podatkov je razbrati, da odstotek pada, in sicer je najvišji pri razvijanju sluha, sledi razvijanje vida, otipa, okusa, na zadnjem mestu je razvijanje vonja.

S slovenščino kot drugim/tujim jezikom se v vrtcu zelo pogosto srečuje le 6 % vprašanih, zaskrbljujoč pa se zdi podatek, da 5,9 % vprašanih še vedno ne ve, kaj je slovenščina kot drugi/tuji jezik.

Iz navedenih ugotovitev lahko sklepamo, da bo potrebno vzgojiteljice in vzgojitelje predšolskih otrok še bolj osveščati o vprašanih, navedenih v anketnem vprašalniku, tj. v obliki organiziranega stalnega spopolnjevanja (seminarji, delavnice itn.). Na Oddelku za predšolsko vzgojo Pedagoške fakultete v Ljubljani študentke in študenti predšolske vzgoje pri predmetu Metodika jezikovne vzgoje (Jezik) že poslušajo predavanja z omenjeno tematiko in prepričana sem, da bodo usvojena znanja uporabili pri načrtovanju jezikovne vzgoje v vrtcu.

Literatura

- Bešter, M. in dr. (1999). *Na pragu besedila. Učbenik za slovenski jezik v 1. letniku gimnazij, strokovnih in tehniških šol*. Ljubljana: Založba Rokus.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. (2001). Council of Europe. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (1992). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Devjak, T., Batistič - Zorec, M., Turnšek, N., Krnel, D., Hodnik Čadež, T., Skubic, D., Hočevar, A. Posebna pedagoška načela pristopa Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje. V: Devjak, T. (ur.), Skubic, D. (ur.). *Izzivi pedagoškega koncepta Reggio Emilia*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2009, str. 7–15.
- Ferbežar, I. (1997). *Jezikovno testiranje na tečajih slovenščine kot drugega/tujega jezika*. Ljubljana: Jezik in slovstvo, 7, 279–292.
- Gardner, H. (1995). *Razsežnosti uma: teorija o več inteligencah*. Ljubljana: Tangram.
- Grepl, M., Karlík, P. (1986). *Skladba spisovné češtiny*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Klein, W. (1986). *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Korošec, T. (1998). *Stilistika slovenskega poročevalstva*. Ljubljana: ČZD Kmečki glas.
- Križaj Ortar, M., Bešter, M., Kržišnik, E. (1994). *Pouk slovenščine malo drugače*. Trzin: Založba Different, d. o. o.
- Littlewood, W. T. (1981). *Communicative language teaching: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pečjak, S. (1997). *Preverjanje ravni razumevanja pri branju*. Ljubljana: Skripta 1. Zbornik za učitelje slovenščine kot drugega/tujega jezika. Ur. Marja Bešter. 19–24.
- Pirih Svetina, N. (2005). *Slovenščina kot tuji jezik*. Domžale: Založba Izolit, d. o. o.
- Plut Pregelj, L. (1990). *Učenje ob poslušanju*. Ljubljana: Državna založba Slovenije (Zbirka Pedagoška obzorja).

Riegel, M., Pellat, J.-C., Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris: Presses Universitaires de France.

Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia*. London and New York: Routledge.

Skubic, D. Razvoj in uporaba vseh čutil, spodbujanje in omogočanje vseh oblik izražanja: jezikovno izražanje v pedagoškem pristopu Reggio Emilia. V: Devjak, T. (ur.), Skubic, D. (ur.). *Izzivi pedagoškega koncepta Reggio Emilia*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 2009, str. 161–174.

Toporišič, J. (2000). *Slovenska slovnica*. Maribor: Založba Obzorja.

LIKOVNO-PEDAGOŠKA PRAKSA V SLOVENSkih VRTCIH SKOZI PRIZMO PEDAGOŠKEGA PRISTOPA REGGIO EMILIA

ART EDUCATION-RELATED ACTIVITIES IN SLOVENIAN KINDERGARTENS FROM THE PERSPECTIVE OF THE REGGIO EMILIA EDUCATIONAL APPROACH

POVZETEK

Prispevek predstavlja rezultate raziskave o nekaterih elementih likovno-pedagoške prakse v slovenskih vrtcih, ki je bila izvedena v okviru prvega sklopa *Profesionalnega usposabljanja strokovnih delavcev za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel koncepta Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje 2008–2013*. Raziskava prinaša zanimive ugotovitve. Iz odgovorov vzgojiteljev razberemo razmeroma ustrezno teoretično poznavanje značilnosti likovnega izražanja v predšolskem obdobju, pedagoška dokumentacija tematske likovne naloge pa pokaže, da načelno védenje v praksi precej razvodeni in se mestoma izkaže kot nasprotje potrebam in zmožnostim predšolskih otrok. Avtorici izpostavita temeljna likovno-pedagoška izhodišča, predvidena za likovno prakticiranje predšolskih otrok, ter možnosti, kakršne na tem področju razvija pedagoški pristop Reggio Emilia, pri tem pa kritično ugotovita, da je tudi v imenovanem pedagoškem pristopu mogoče zaslediti določeno konceptualno razhajanje.

KLJUČNE BESEDE:

predšolska likovno-pedagoška praksa, likovno-pedagoška izhodišča, pedagoški pristop Reggio Emilia, raziskava

¹ Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani
Faculty of Education, University of Ljubljana

² Samostojna pedagoginja v kulturi in kustosinja
Independent educator in culture and curator

ABSTRACT

In the article the results of the research on the selected elements of the art education-related activities in Slovenian kindergartens are presented, which was conducted within the first phase of the education programme titled "Professional training for practitioners for the purpose of implementing elements of special pedagogical principles of the Reggio Emilia concept in the field of preschool education for the period 2008-2013". The findings of the research were interesting. From the responses of the preschool teachers it is evident that they dispose of rather suitable theoretical knowledge on the characteristic features of artistic expression in the preschool period, whereas on the basis of the educational documentation of a thematic artistic task it can be inferred that their fundamental knowledge is rather weak in practice; consequently, it is partly in opposition to the needs and abilities of preschool children. The authors emphasize the basic educational starting points of art activities for preschool children and the options provided by the Reggio Emilia Approach in this area, whereby they critically evaluate the mentioned educational approach as the one exhibiting certain conceptual disparity.

KEY WORDS:

preschool art education-related activities, art education-related starting points, the Reggio Emilia Approach, research

Uvod

Pri uvajanju posameznih elementov pedagoškega pristopa Reggio Emilia v slovensko predšolsko vzgojo se na področju likovne dejavnosti srečujemo s prav posebnimi izzivi, saj so risanje, slikanje, oblikovanje in drugi »jeziki«, s katerimi otrok izraža zaznavanje, doživljanje in razumevanje sebe in pojave v okolju, ena temeljnih sestavin Malaguzzijevega, na idejah postmodernizma zasnovanega pristopa dela s predšolskimi otroki. Likovno izražanje v predšolskem obdobju je del otrokovega spoznavnega sveta, saj mu pomaga razumeti duhovne in fizične razsežnosti prostora, v katerega je bil postavljen ob rojstvu, zato je razvijanje likovno-ustvarjalnih sposobnosti in izgradnja estetskega čuta pomemben del slehernega koncepta učenja in poučevanja v zgodnjem otroštvu. Sodoben pogled na likovno-pedagoško prakso v predšolski vzgoji izkazuje tudi cilji in načela uresničevanja ciljev slovenskega kurikulumuma za vrtce. V prispevku nas v luči vzgojne funkcije likovne dejavnosti zanima, kako so zapisani kurikularni cilji in načela doseženi na izvedbeni ravni

in s katerimi elementi pedagoškega pristopa Reggio Emilia bi lahko domačo likovno-pedagoško prakso nadgradili in izboljšali. Ker je celovita obravnava likovno-pedagoške prakse v slovenskih vrtcih in italijanskih vrtcih tipa Reggio Emilia ter njuna medsebojna primerjava preobsežna tema, da bi jo zajeli v enem prispevku, predstavljamo nekakšen presek problematike, ki ga utemeljujemo z rezultati v ta namen izvedene raziskave.

Teoretična izhodišča

Otroško risanje že dolgo ne velja več zgolj za igro naključij (Matthews 2003: 31), pač pa vsebuje več strategij predstavlja kompleksno dejavnost (Costall, 2001), pri kateri »otrokovi zaznavno-praktični doživljaji okolja poganjajo likovnost, likovnost pa strukturno osmišlja njihovo vrednost« (Muhovič 1986: 54).

Izhodišče zanimanja v okviru pričujoče raziskave temelji na značilnostih »odnosne pedagogike« (Ceppi, Zini 2003: 115), tipične za pedagoški pristop Reggio Emilia, katere vsebine pa slovenskim vzgojiteljem niso tuje, saj jih predvideva tudi domači kurikulum za vrtce. Ta vključuje tako »temeljna načela in cilje predšolske vzgoje kot tudi spoznanja, da otrok dojema in razume svet celostno, da se razvija in uči v aktivni povezavi s svojim socialnim in fizičnim okoljem ter da v interakciji z vrstniki in odraslimi razvija lastno družbenost in individualnost« (Bahovec idr. 1999: 3) in se na tej ravni od italijanskega modela bistveno ne razlikuje. Tudi pedagoški pristop Reggio Emilia poudarja, da si s svojim pedagoškim delovanjem in oblikovanjem edukacijskih kontekstov prizadevajo vzpostaviti raziskovalno-ustvarjalno klimo, ki izhaja iz otrokovih interesov (Ceppi, Zini 2003: 117), ter mu na tak način omogoča »postati sposoben razlikovanja, odločanja in samostojnega izbiranja možnosti; igrati vlogo osrednjega protagonista v spoznavnem procesu in biti obenem tudi njegov interpret (znanje se izgrajuje s kombinacijo refleksije in revizije); ne biti usmerjan zgolj v končni rezultat, pač pa v proces (čemur prispeva delovno zasnovano okolje – »laboratorij«) ter ključne kvalitete učenja, znanja in odnosov izražati na estetski način« (prav tam: 115).

In prav slednje botruje precej prepoznavni vizualni podobi pedagoškega pristopa Reggio Emilia, ki likovnosti kot enemu temeljnih otrokovih izraznih medijev daje velik pomen (Rabitti 1994: 61), saj kot pravi V. Vecchi, »vizualni jezik osmišlja strukturo misli in občutkov« (Vecchi 1998: 139). Pri tem pa velja vselej v ospredje postavljati sočasnost otrokovega razvoja kognitivnih sposobnosti, ki skupaj s pridobivanjem likovnih izkušenj vodijo v povezovanje intuitivnega spoznavanja in logičnega sklepanja – likovno-kognitivne spoznave (Muhovič 1986: 53–55). Predstave o predmetih, ki jih otroci v predšolskem

obdobju imajo, so sicer še relativno preproste in enostranske, v njih pa se odražajo le posamezne značilnosti objektov (Djačenko, Lavrenti 1998: 55). A s številom različnih praktičnih izkušenj z njimi te predstave postajajo vse kompleksnejše (Matthews 2003: 139).

Na področju likovnega razvoja predšolskega otroka strokovnjaki poudarjajo vlogo likovnega izražanja pri transformiranju čutne zaznave preko nazornega pojma v miselni pojem (Arnheim 1985), vlogo zaznavanja in izkustva pri tem (Muhovič 1986: 54; Butina 1997), ter vlogo likovnega izražanja pri omogočanju razvoja ustvarjalne osebnosti (Matthews 2003; Vrlič 2001). Precej izrazito poudarjanje vloge zaznavanja in izkustvenega učenja na likovnem področju zahteva od vzgojiteljev poznavanje različnih materialov in likovno-ustvarjalnih možnosti manipuliranja z njimi (Vrlič 2001; Thornton, Brunton 2007: 29–30), pa tudi upoštevanje celovitosti pri otrokovemu spoznavanju različnih objektov oz. pojavov (Matthews 2003; Thornton, Brunton 2007: 48–49). Glede na to, da likovnost otroku omogoča doumetje prostorskih zakonitosti na simbolni, abstraktni ravni (Muhovič 1997: 16), pri čemer obvladovanje, urejanje in oblikovanje vidnih in tipnih značilnosti prostora predstavlja eno otrokovih ključnih razvojnih nalog (Butina 1993: 4), naj bi vzgojitelji znali tudi aplicirati spoznanja različnih področij na likovno dejavnost in prenašati spoznanja z likovnega na druga področja. Pedagoški pristop Reggio Emilia individualnost interpretacije posameznega fenomena razume predvsem pod prisposodbo »sto jezikov« (Edwards, Gandini, Forman 1998). Posebno pedagoško vrednost predstavljajo »neobičajne« oblike likovnega prakticiranja, npr. izvajanje likovne dejavnosti ob pomoči oz. pod vodstvom likovnega umetnika (Thornton, Burton 2007: 46) ter izvajanje likovnih dejavnosti v različnih okoliščinah in lokacijah, kot so narava, galerija ali muzej (Thornton, Burton 2007: 39), kjer se kot pomemben poudarek izpostavlja dejavnost v likovno avtentičnem okolju, ob originalni likovni umetnini (Vecchi, Giudici 2004: 142–143; Stradiotto 2005: 89; Vrlič, Duh, 2009: 7). Kot pomemben vidik kakovosti predšolske vzgoje, ki velja tudi za likovno področje kot njen sestavni del, moramo tudi izpostaviti v pedagoškem pristopu Reggio Emilia posebej naglašeni partnerski odnos vseh akterjev: otrok, staršev in strokovnih pedagoških delavcev (Hewett 2001; Thornton, Brunton, 2007: 11).

Namen in cilji raziskave

Raziskava je potekala v okviru prvega sklopa *Profesionalnega usposabljanja strokovnih delavcev za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel koncepta Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje 2008–2013*. Njen namen je bil dobiti osnovni vpogled v trenutno likovno-pedagoško prakso v slovenskih vrtcih

skozi prizmo pedagoškega pristopa Reggio Emilia. V raziskavi smo se zato osredotočili na nekatere ključne vidike likovno-izraznih vsebin, ki jih izpostavlja pedagoški pristop Reggio Emilia, v skladu s Kurikulom za vrtce pa jih poznajo tudi slovenski vzgojitelji. Osnovna cilja raziskave sta bila ugotoviti, kako vzgojitelji načrtujejo in izvajajo likovno dejavnost in v katerih elementih vidijo možnosti njenega razvoja.

Metodologija raziskave

Raziskava je bila izvedena v obdobju od junija do oktobra 2009. Uporabili smo anketni vprašalnik, ki ga je izpolnilo 810 vzgojiteljev iz petindevetdesetih slovenskih vrtcev, in tematsko likovno nalogo *Poletne vodne igrarije*, za katero ocenjujemo, da jo je v tridesetih izvedbah realiziralo ok. 100 vzgojiteljev (v nadaljevanju opredeljene kot »praktične naloge prvega sklopa«). Naloge so bile zasnovane kot evalvacija in refleksija uvodnega izobraževanja za vzgojitelje in so obsegale šest področij: 1. Vrtec je vpet v kulturo okolja. 2. Otroci so različni. Prednost učenja pred poučevanjem. 3. Timsko delo. 4. Razvoj in uporaba vseh čutil, spodbujanje in omogočanje vseh oblik izražanja, dokumentiranje in arhiviranje izdelkov. 5. Kakovostna interakcija in komunikacija. 6. Participacija otrok in projektno delo. Likovna naloga *Poletne vodne igrarije* je bila zasnovana v okviru 4. področja, ki je vključevalo tudi glasbeno in lutkovno dejavnost. Nalogo smo zasnovali kot presečišče nekaterih temeljnih načel pedagoškega pristopa Reggio Emilia s posebnim poudarkom na večsenzorni zaznavi, otrokovih izraznih »jezikih« in pedagoškem dokumentiranju.

Podatke, pridobljene z vprašalnikom, smo statistično obdelali, podatke, vezane na praktične naloge prvega sklopa, pa smo pridobili z analizo pedagoške dokumentacije, tj. videoposnetkov, tekstovnih zapisov, fotografij.

Rezultati raziskave in komentar

Rezultate raziskave predstavljamo v desetih zaokroženih tematskih sklopih. Jedro analize predstavljajo podatki, pridobljeni z vprašalnikom, te pa dopolnjujemo z interpretacijo praktičnih nalog prvega sklopa (kjer je to ustrezno). V vsakem tematskem sklopu navajamo tudi oris likovno-pedagoških izhodišč, predvidenih za likovno prakticiranje predšolskih otrok, ter možnosti, kakršne skuša na tem področju razvijati pedagoški pristop Reggio Emilia.

Raziskavo smo začeli z vprašanjem *Kako pogosto vzgojitelj pri svojem delu v okviru likovnega izražanja otrokom pomaga s predpripravo materiala v obliki polizdelkov, ki naj omogočijo bolj tekoče likovno izražanje in uspešnejše likovne*

rezultate? Razveseljivo dejstvo je, da večina vzgojiteljev (50,2 %) to počne redko ali zelo redko. Domnevamo, da lahko to pripišemo zavedanju, da je metoda »pomoči« v obliki polizdelkov nepotrebna in celo izrazito neustrezna, še zlasti takrat, kadar naj bi predstavljala »uspešnejše« rezultate. Za tisti odstotek vzgojiteljev, pri katerih še naletimo na takšno prakso (25,7 % občasno, 17,6 % pogosto in 6,5 % zelo pogosto) in ki žal ni popolnoma zanemarljiv, pa je vendarle potrebno pojasniti, v čem je ključni problem dojemanja procesa otroškega likovnega izražanja kot v osnovi »ne-tekočega« in samostojnega otroškega likovnega izraza kot »manj uspešnega«. V takšnem razumevanju se skrivata dva pomembna, a konceptualno različna problema. Prvi je problem dojemanja vzgojno pedagoških možnosti, povezanih s ključnimi značilnostmi funkcioniranja otroka v predšolskem obdobju. Pojem »tekočega« dela mednje ne sodi, saj v svojem izhodišču vodi v rutinskost, ki silovito siromaši ustvarjalno mišljenje in funkcioniranje posameznika. Problem t. i. polizdelkov je v tem, da so otroci ob njih postavljeni v položaj, ko bolj ali manj spretno, hitro in serijsko (*tekoče*) realizirajo likovno zamisel nekoga drugega, odraslega. »Tekoč potek dela« pa ima še eno problematično točko: v kolikor je nek problem, predmet, dejavnost (tj. objekt, pojav) otroku zanimiv, ga pritegne in aktivira njegovo notranjo motivacijo, bo njegova osredotočenost bolj intenzivna in bo trajala dlje. Opazovanje otroškega odziva in fleksibilno prilagajanje procesu igra v tem primeru pomembno vlogo, saj otrokova spontana radovednost ni po nepotrebem okrnjena ali zavrta.

Drugi problem pa se skriva v dojetanju »uspešnosti« likovnega izraza. Strokovnjaki z likovnega področja si sicer že precej dolgo prizadevajo pojasniti pomen otroškega likovnega izražanja. Otroka namreč nikakor ne gre prikrajšati za likovno spontanost in avtonomnost, a kot kažejo rezultati naše raziskave, ima še vedno skoraj četrtina vzgojiteljev s tem težave. Dilema, kaj bi utegnil biti »uspešen« otroški likovni rezultat v primerjavi z »manj uspešnim«, je v razumevanju, čemu je otroško likovno izražanje dejansko namenjeno. Nagibamo se k predhodno izpostavljenemu razmišljanju o otrokovem zaznavno-praktičnem doživljanju okolja, ki poganja likovnost, ta pa recipročno strukturno osmišlja njihovo vrednost (Muhovič 1986: 54).

Ob analiziranju rezultatov raziskave se nam postavi vprašanje, kdo je v končni fazi tisti, ki lahko presoja, da je otrokov izdelek uspešen oz. da to ni. Na tem mestu bi želeli izpostaviti pomislek tudi nad nekaterimi likovnimi rešitvami, ki jih ponuja pedagoški pristop Reggio Emilia. Poznavanje ciljev otroškega likovnega razvoja in vloge spontanega likovnega izražanja nas namreč upravičeno navda z občutkom, da gre v nekaterih praktičnih rešitvah v pristopu Reggio Emilia prav tako za precej izrazito reguliranje likovne dejavnosti, ki pa je nekoliko bolj prikrita kot v primeru polizdelkov, o katerih smo spraševali

2 KURIKULARNA PODROČJA V VRTCU skozi prizmo pedagoškega koncepta Reggio Emilia

slovenske vzgojiteljke. Temeljna razlika med slovenskim in italijanskim pedagoškim pristopom pa je tudi v tem, da se slednji izkazuje z nekoliko bolj dopadljivim prezentiranjem otroških likovnih rezultatov.

Nadalje nas je v raziskavi zanimalo, *kako pogosto vzgojitelj otrokom daje možnost ustvarjanja z različnimi materiali (naravnimi, umetnimi, odpadnimi idr.)*. Odgovori udeležencev so bili sicer pričakovani, kljub temu pa nas je izrazito visok odstotek pogostosti uporabe različnih materialov nekoliko presenetil. Rezultati kažejo, da kar 98,5 % vzgojiteljev pogosto ali zelo pogosto omogoča ustvarjanje z različnimi materiali, 1,5 % občasno, 0,1 % pa zelo redko. Z likovno-izraznega vidika se vendarle moramo vprašati, ali zgolj raznovrstni materiali, njihovo neskončno kombiniranje in iskanje vedno novih izraznih možnosti resnično vselej predvsem oplemeniti oz. obogati otrokov likovni izraz in ali jih otrok dejansko vselej potrebuje. Ali pa se za t. i. novimi in drugačnimi (*izvirnimi*) likovnimi domislicami utegne pritajeno skrivati tudi vzgojiteljevo »pomanjkanje likovnih idej, likovne pismenosti ali domišljije«? (Vrlič 2001: 125) Pri izbiri materiala gre vselej v prvi vrsti slediti predvsem otrokovim potrebam in ne za vsako ceno iskati vedno novih tehničnih variacij, pri tem pa na vsebinski ravni izpostavljati ponavljajočih se, ne-navdihujočih vsebin. Ob ustreznem pristopanju in spoštovanju otrokove likovne avtonomnosti se večina tehnične »gimnastike« izkaže kot nepotrebne ali vsaj neutemeljene. Likovno izražanje gre v prvi vrsti razumeti kot otrokovo potrebo oz. medij, ki spremlja razvoj njegovih kognitivnih sposobnosti in mu pripomore k lažjemu razumevanju določenih prostorskih, socialnih in drugih relacij (razmerij in odnosov). Ob analitičnem opazovanju praktičnih nalog prvega sklopa pa se pogosto ni moč izogniti občutku, da se včasih pojavlja tudi uporaba nenavadnih likovno-tehničnih kombinacij brez domišljenega koncepta. Izbran in preiščljeno selekcioniran nabor materiala, izpostavitvev in načrtna izvedba projekta, koncipiranje likovnega dela kot celote ter tudi razstavljanje likovnih rezultatov pogosto ne delujejo najbolj prepričljivo. Pri vsem naštetem je za pedagoški pristop Reggio Emilia značilno, da nikoli ne zapostavlja pomena likovne teorije (likovnih načel, variabilnost likovnih elementov, uporabe likovnih spremenljivk), kar lahko povežemo predvsem z vlogo ateljerista.

Upoštevanje temeljnih načel likovnega oblikovanja vzgojitelju omogoča iskanje raznolikih izraznih možnosti, ki jih ob njihovem neupoštevanju skoraj ni moč v tolikšni meri razvijati, vendar pa se nam zdi pomembno, da ob tem ne zapostavimo otrokovih izraznih potreb in iz tega izhajajočega prilagajanja sleherne dejavnosti trenutnim sposobnostim otroka.

Osnovanje različnih raziskovalnih izzivov naj bi bilo z vidika Reggio Emilia razumevanja likovnosti oblikovano tako, da otroka preiščljeno omeji tam, kjer je to smiselno (npr. z upoštevanjem posameznega likovno-teoretskega načela,

izpostavitvijo prevladujočega likovnega elementa ipd.), obenem pa mu prepustili vso avtonomijo pri izrazni formi.³ Poznavanje temeljnih likovnih načel sicer ni absoluten garant za to, da bodo vzgojitelji tudi na otroških likovnih delih vselej zaznali oblikovno pestrost in likovno prepričljivost, je pa to od njih vsekakor lažje pričakovati, v kolikor jim omenjena načela niso povsem tuja. Vzgojiteljeva pomembna naloga je torej, da zna otroka preko premišljenega omejevanja napeljati v iskanje novih izraznih variacij in odkrivanje možnosti, ki jih ob neomejevanju ne bi imel potrebe iskati in izkoriščati. Prepričani smo torej, da pri likovnem izražanju otrok zato ni potrebno vselej iskati popolnoma novega likovnega materiala, potrebno pa ga je uporabiti s premišljeno in načrtno selekcijo.

Glede na obsežnost vsebine bo za določen napredek na tem področju verjetno potrebno razmišljati o podajanju določenih dodatnih likovnih vsebin vzgojiteljem. Pedagoški pristop Reggio Emilia je ta problem rešil z ateljeristom, ki predstavlja eno tretjino strokovnega tima in nudi vzgojiteljem stalno strokovno pomoč in podporo pri načrtovanju različnih vsebin, nekatere likovne aktivnosti pa se odvijajo neposredno pod njegovim vodstvom.

Nadalje smo vzgojitelje spraševali po tem, *kako pogosto otroke spodbujajo, da možnosti likovnega ustvarjanja odkrijejo sami (da »odkrijejo« neko orodje, material)*. Vprašanje o samoiniciativnem odkrivanju likovnega orodja, materiala bi lahko v njegovem izhodišču razširili na vprašanje »nastajajočega kurikuluma«, na katerem temelji vzgojno-izobraževalni proces pri pedagoškem procesu Reggio Emilia. »Nastajajoči kurikulum« tvori plodovit milje za vzgajanje zvedavih, ustvarjalnih malčkov, ki raziskujejo, spoznavajo in odkrivajo. In kaj kaže analiza rezultatov naše predšolske vzgojno-izobraževalne prakse? Več kot dve tretjini vzgojiteljev (69,2 %) izpričuje, da pogosto ali zelo pogosto otroke spodbuja, da možnosti likovnega ustvarjanja odkrijejo sami oz. jih izpostavlja določenim nenavadnim objektom, ki jih prav tako odkrijejo sami (24,7 % vzgojiteljev to počne občasno, 6,1 % pa redko ali zelo redko). Podrobnejša analiza praktičnih nalog prvega sklopa vpogleda v dejansko »odkrivanje« sicer ne daje. Kljub temu pa se ni moč izogniti vtisu, da prevladujeta predvsem dve obliki vodenja otroškega (likovnega) raziskovanja:

³ Pomislek, ki se ob tem poraja, je vezan na izpeljevanje tega v Reggio Emilia pedagoški praksi in izhaja iz vprašanja o upravičenosti poseganja v otrokov ustvarjalni proces ali oz. kdaj je vzgojitelj dejansko upravičen posegati v otrokovo dejavnost, npr. določiti, da je izdelek končan? Vtis umetne prekinitve dejavnosti daje namreč precej otroških likovnih prezentacij pedagoškega pristopa Reggio Emilia. Ne glede na enega od izhodišč »estetstskosti«, ki ga je moč v pristopu Reggio Emilia zaslediti in katerega smisel bi utegnil biti razvijanje občutka za ta pojem, je umetna prekinitve otrokovega ustvarjalnega procesa lahko skrajno delikatna. Poraja namreč vprašanje, komu je potemtakem otroško likovno izražanje dejansko namenjeno.

prva kaže znake dosledne reguliranosti, druga deluje nekoliko kaotično; oblika raziskovanja, kjer si vzgojitelj osnovno idejo prizadeva smiselno modificirati skladno z otroškimi pobudami, pa je razmeroma redka.⁴

In zakaj je otroško navdušenje nad »odkrivanjem« potrebno izkoristiti? Spričo intenzivnega črpanja informacij iz okolja otrokovo pozornost vzdrami vsak bolj ali manj reprezentativno postavljen nenavaden objekt ali pa tudi objekt, ki »se znajde« na neobičajni lokaciji. Pozornost, ki jo otroci takšnemu objektu namenijo, je lahko različno dolga, kar je pogosto povezano tudi s tem, za kakšne vrste objekt gre in koliko različnih čutno-zaznavnih poti aktivira. Opazovanje otrokovih interesov znotraj posamezne dejavnosti in premišljeno odzivanje nanje predstavlja eno ključnih značilnosti pedagoškega pristopa Reggio Emilia, potek dejavnosti pa je temu primerno fleksibilen. S sposobnostjo fleksibilnega modificiranja dejavnosti med ustvarjalnim procesom je možno dogajanje narediti bolj pestro in zanimivo (in to ne le otrokom, pač pa tudi vzgojitelju). Kljub temu se včasih zdi, da so naši vzgojitelji do tega nekoliko zadržani, kot bi se bali izgube nadzora nad dejavnostjo, ki bi utegnila zaiti v nepredvidljivo kaotičnost. Število otrok, za kakršnega skrbi posamezni vzgojitelj, vsekakor vpliva na to, da je tak strah pogosto celo upravičen. Vendar pa število otrok, za katere skrbi posamezni vzgojitelj v vrtcih tipa Reggio Emilia, ni nič manjše kot pri nas. Problem so rešili z načrtnim prizadevanjem vzpostavitve okolja, ki temelji na otrokovi samostojnosti. Dejavnosti se v ta namen izvajajo v obliki »raziskovalnih projektov«, ki jih v okviru manjših skupin tvorijo otroci s podobnimi skupnimi interesi (Muijs, Reynolds 2005: 183), interakcija med njimi pa ima igri analogne značilnosti. Razumljivo je, da samostojnost nikakor ne pomeni nenadzorovanosti, vzgojitelj njihovo dejavnost namreč pozorno opazuje, spremlja iz distance in beleži njihove zamisli, opažanja in spoznanja, vprašanja in reakcije (Kinney, Wharton 2008). Opažanja mu v nadaljevanju predstavljajo osnovo za načrtovanje nadaljnjih dejavnosti in mu omogočijo, da izpostavlja določena nova »odkritja«, ki izzovejo otroško radovednost in znova zagotovijo njihovo zanimanje in interes. To je pomembno z več vidikov, tudi z vidika razvoja ustvarjalnega mišljenja. V kolikor namreč otrokovo dejavnost zreduciramo na raven golega reševanja problema, otroka naredimo odvisnega od vzgojiteljevih idej, izgublja samoiniciativnost in spontano ustvarjalnost.⁵ Obenem takšen način dela dodatno obremeni vzgojitelja, na katerega se naloži naloga nenehnega produciranja vedno novih idej. Zavedati se je potrebno, da

⁴ To velja povezati tudi z dejstvom, da so imeli vzgojitelji za pripravo in izvedbo naloge relativno malo časa ter da jim je uvodno izobraževanje ponudilo šele predstavitev, ne pa tudi konkretnjših oz. bolj ilustrativnih praktičnih primerov delovanja pedagoškega pristopa Reggio Emilia.

⁵ Raziskovanje ustvarjalnosti je že relativno zgodaj prineslo spoznanje, da je bistvo ustvarjalnosti v zastavljanju problema in ne v njegovem reševanju.

samoraziskovanje otroku omogoča pridobivanje določenih pomembnih spoznanj, kljub temu pa utegnejo ta biti z odraslega gledišča netočna. A pretirana obremenjenost s tem, da mora vsako dejavnost, ki naj bi imela raziskovalni pomen, voditi vzgojitelj, ker je le na tak način možno otroka nečesa naučiti *pravilno*, je z vidika ustvarjalnega mišljenja vprašljiva vsaj iz dveh razlogov: »naučiti« in »naučiti pravilno«. Asociacijska neobremenjenost je otroku precej bolj lastna kot odraslemu, zato bolj sproščeno in spontano izpostavi tudi določene povezave, ki jih odrasli ne uvidi (ali izpostavi) več. Izhajajoč iz subjektivne realnosti so tudi te povezave možne in celo korektne. Neoporečna korektnost znanja odraslih je za otroka včasih preveč rigidna, še zlasti če je zaradi nje prikrajšan za možnost lastnih interpretacij in razumevanja, skladnega svojim pogledom. Intervencije v proces samostojnega raziskovanja naj bi bile torej čim manj »poučevalne« in naj otroku nikakor ne bi odvzemale pravice, da prek lastne izkušnje pride do izrazito pomembnih spoznanj o raziskovalnem objektu. Dana naj mu bo možnost, da se z objektom seznanja, da ga angažirajo njemu zanimive značilnosti in ga na tak način subjektivno spozna. V vsakem primeru je smiselno otroku v začetku pustiti popolnoma prosto pot odkrivanja, opazovanja, zaznavanja in raziskovanja objekta in odkrivanja njegovih značilnosti. Vzgojiteljeva intervencija je pogosto upravičena šele tedaj, ko se je otrok predmeta že »naužil«. Tudi takrat jo je smiselno udejanjiti v obliki novega izziva ter na tak način ponovno vzbuditi oz. podaljšati in poglobiti otrokovo pozornost in željo po nadaljnjem raziskovanju.

V raziskavi nas je zanimalo tudi, *kako pogosto vzgojitelj načrtuje in izvaja likovno dejavnost v »neobičajnih« okoliščinah in lokacijah, npr. v naravi ali galeriji*. Zunanjavrtčevsko okolje po pričevanju vzgojiteljev ni prav običajna lokacija za likovno izražanje oz. umetniško izkušnjo; prevladujeta skoraj izenačena deleža vzgojiteljev, ki to počnejo občasno (40,3 %) in redko ali zelo redko (40,8 %), pogosto ali zelo pogosto pa likovno dejavnost v naravi ali galeriji izvaja 18,9 % vzgojiteljev. V kolikšni meri in na kakšen način vzgojitelji znajo izkoristiti danosti zunanjega, naravnega okolja, so pokazale tudi praktične naloge prvega sklopa; s temo *Poletne vodne igrarije* smo želeli vzgojitelje spodbuditi ravno k temu, da izkoristijo prednosti letnega časa in dejavnost, ki naj temelji na likovnih igrah z vodo in ustvarjanje z mokrimi tehnikami, izvedejo zunaj igralnice. Iz pedagoške dokumentacije posameznih nalog je razvidno, da se je ustvarjanje zunaj, v naravi izkazalo kot izjemno motivacijsko sredstvo, da pa ta primarna privlačnost sama po sebi še ne zadostuje za optimalen potek likovne dejavnosti. Da bi vzgojitelj znal (ustvarjalno) izkoristiti naravne danosti okolja, jih mora dobro poznati in se vanje vživeti – od faze izbiranja materialov, orodij in postopkov, vzpostavljanja likovnega motiva do faze razstavljanja likovnih dosežkov (»forma viva«). Naravo velja odkrivati, ji slediti in se ji prepustiti, ne pa je obvladovati in nadzirati. Pedagoški pristop

Reggio Emilia, ki spodbuja likovno prakticanje v »neobičajnih« okoljih, idejo avtentičnosti utemeljuje predvsem s konceptom umetniške izkušnje in vlogo različnih čutnih spodbud pri intenziviranju doživetij. Pedagoški delavci tako v naravi združujejo otrokovo odkrivanje predmetov, pojavov in živih bitij, opazovanje in zaznavanje različnih vonjev, zvokov, oblik, barv, svetlob in kontrastov z neposrednim likovnim ustvarjanjem. Drugačne okoliščine (npr. naravna svetloba, izrazitejše sence, učinek vetra, naravni zvoki) otroka privedejo do novih in drugačnih čutnih izkušenj tako na ravni sprejemanja kot na ravni izražanja (Thornton, Brunton 2007). Da je okolje »tretji vzgojitelj« nedvomno drži tudi za galerije in muzeje, kjer imajo otroci možnost srečevanj z izvirnimi umetniškimi deli. Vzgojna vrednost muzejskega razstavnega prostora se kaže v povsem drugačnih čutnih izkušnjah, ki jih otrok pridobiva v stiku s sliko, kipom, instalacijo itn. »Samo v neposrednem stiku z nečim (umetnostjo) je možno razvijati občutek za to isto (umetnost).« (Vrlič, Duh 2009: 7) Pronicanje v fizični in duhovni prostor umetnine je predvsem soočenje različnih otrokovih doživetij, zato je pomembno, da ga vzgojitelj oz. muzejski pedagog zasnuje kot igro, pri tem pa v območju estetske izkušnje še posebej spodbuja tipno in kinestetično zaznavo, opazovanje umetnine prepleta s pripovedovanjem zgodb, z zavzetim poslušanjem in oblikovanjem ustreznih vprašanj mladega gledalca vodi v pogovor ter otroku omogoči avtonomen (likovno-ustvarjalni) odziv (Zollinger Henderson, Atencio 2007; Eckhoff, 2008; Bračun Sova 2009).

Ugotovili smo, da obiskovanje muzejev ali galerij in izkoriščanje drugih zunajvrtčevskih prostorov za likovno dejavnost v slovenskih vrtcih ni prav pogosta praksa, še manj pogosto pa je *izvajanje likovne dejavnost ob pomoči gostujočega sodelavca, npr. likovnega umetnika*. Več kot tri četrtine (80,7 %) vzgojiteljev to izvaja redko ali zelo redko, 17,1 % občasno in 2,2 % pogosto ali zelo pogosto. V vrtcih tipa Reggio Emilia na nek način to »delovno mesto zaseda« ateljerist, stalno zaposleni sodelavec in nepogrešljiv del strokovnega tima. Ateljerist – po izobrazbi ne nujno likovnik, lahko glasbenik, plesalec, fotograf ipd. – naj bi obvladal različne izrazne spretnosti, imel pretanjen občutek za otroško (likovno) govorico in znal iz otrok izvabiti ustvarjalen (likovni) odziv (Podobnik 2009). Ateljeristi vidijo svoje poslanstvo tudi v izobraževanju vzgojiteljev, kajti le likovno senzibilni pedagog je sposoben doživeti in razumeti likovni izraz otroka (Vecchi 1998). V slovenskih vrtcih »delo ateljerista« opravlja vzgojitelj, kar pomeni, da z vidika pedagoškega pristopa Reggio Emilia združuje dve (pogosto nezdružljivi) vlogi, to pa že samo po sebi kliče po tem, da se okrepi vlogo občasnih likovno-pedagoških sodelavcev (tudi v obliki pogostejšega obiska umetnostnih muzejev in galerij), pri tem pa likovno-izrazne

dejavnosti zasnuje in izvaja tako, da otroku omogočajo avtonomen likovni izraz.⁶

V navezavi z zgornjima vprašanjema nas je v raziskavi zanimalo tudi, *kako pogosto vzgojitelj pri likovni dejavnosti uporablja umetniška dela (originale ali reprodukcije)*. Dobili smo podobno sliko kot pri ugotavljanju pogostnosti obiskovanja muzejev in galerij. Le 13,5 % vzgojiteljev pogosto ali zelo pogosto v likovno dejavnost vključuje umetniška dela, približno tretjina (32,2 %) to počne občasno, več kot polovica (54,2 %) pa redko ali zelo redko. Vloga likovne umetnine pri predšolski vzgoji nas je zanimala zato, ker likovno vrednotenje, ki otroka seznanja z likovnimi umetniškimi deli in ga s tem uvaja v svet likovne umetnosti, podpirata tako slovenski kurikulum za vrtce kot pedagoški pristop Reggio Emilia. Praksa italijanskih kolegov kaže, da vzpostavljanje dialoga med otrokom in likovno umetnino pogosto poteka v obliki tematskih projektov, ki jih pedagoški delavci organizirajo in izvajajo v sodelovanju z muzeji, galerijami in drugimi ustanovami v kraju. Takšni projekti temeljijo na več fazah, od začetnih pogovorov o razstavi oz. tematiki projekta, ogledu razstave, do umetniškega poustvarjanja oz. podoživljanja (pri tem ne gre zgolj za likovno izražanje) in razstave otroških izdelkov. Pogosto tovrstne projekte pospremi tudi s katalogom. *Otroci, umetnost, umetniki: izrazni jeziki otrok in umetniški jezik Alberta Burri* je primer takšnega, kot ga imenujejo »razvojnega« projekta (Vecchi, Giudici 2004). Večtedenski projekt je povezal različne lokalne ustanove in organizacije v mestu Reggio Emilia (poleg vrtca in šole tudi muzej, dokumentacijski in raziskovalni center in center za recikliranje odpadkov), namenjen pa je bil različnim starostnim skupinam otrok (od predšolske do srednješolske stopnje). Burri (1915–1995) je svoj povojni abstraktni umetniški izraz utemeljil na materiji (npr. slikanje na juto, mešanje zemlje in akrila, uporaba industrijskih odpadkov) in tej pristni govorici materiala so »prisluhnili« tudi otroci. Pri tem ni šlo za shematično kopiranje Burrijevih del, ampak za to, da otrok »vzpostavi dialog, ki temelji na doživljanju poetičnega jezika umetnine« (Vecchi, Giudici 2004: 10, 142–143). Navidezno se italijanski projekt v ničemer ne razlikuje od domače prakse. Pa vendarle obstajata vsaj dve pomembni razliki. Prva je ta, da je didaktični projekt vključeval izobraževanje strokovnega tima. Vzgojitelji, ateljeristi in učitelji so

⁶ Ali bi v prispevku že omenjeno opazno regulacijo otroškega likovnega izraza in estetizacijo prezentiranih izdelkov v likovno-pedagoški praksi Reggio Emilia lahko razumeli tudi kot »stranski učinek« umetniškega eksperta v funkciji pedagoga in, kar je pomenljivo, pedagoškega dokumentalista? Ne glede na to, v kakšni obliki se koncept ateljerista udejanji v slovenskih vrtcih, naj bo njegova vloga v pedagoškem procesu predvsem »načrtovati možnosti svobodnega (likovnega) izražanja otrok z različnimi likovnimi in nelikovnimi materiali in orodji, ki izzivajo otrokovo radovednost /.../ spodbujajo domišljijo in spoznavanje hkrati.« (Podobnik 2009: 116)

se najprej dobro seznanili s tematiko projekta; organizirali so tridnevno izobraževanje, ki je vključevalo ogled razstave Burrijevih del pod vodstvom kustosa, strokovna predavanja in tipno raziskovanje strukture materialov, ki zaznamujejo umetnikova dela. Pedagoški tim se je tako usposobil za »poslušanje« umetnin, saj je izvajanje likovnih ustvarjalnic in vodenje pogovorov z otroki, ki naj otrokom omogočijo »pronicanje v likovno umetnino« (Stradiotto 2005: 89), od njih zahtevalo predvsem zmožnost »ustvarjalnega doživljanja« umetnikove govorice (Vecchi, Giudici 2004: 142–143), tj. razumevanja vizualnih, tipnih, simboličnih in metaforičnih vrednosti materialov, ki jih uporabi Burri (prim. Stradiotto 2005: 89). Druga razlika med italijansko in slovensko prakso pa je v pedagoškem dokumentiranju. Pedagoški tim je s skrbnim zapisovanjem otroških odzivov na Burrijevo umetniško govorico ustvaril bogato pedagoško dokumentacijo, ki so jo kritično pregledali in o njej razpravljali v različnih delovnih skupinah, gradivo pa so predstavili tudi v obliki posebne razstave. Pri iskanju »komunikacijskih strategij« z okoljem so se mnogi vzgojitelji prvič srečali z nekaterimi digitalnimi mediji in se jih naučili uporabljati (prav tam). Sklenemo z ugotovitvijo, da subjekt učenja v tem projektu tako ni bil samo otrok.

V nadaljevanju raziskave smo vzgojitelje spraševali po tem, *kako pogosto pri likovni dejavnosti skupaj z otroki ustvarjajo starši*. Rezultati kažejo, da takšen način predstavlja prej izjemo kot pravilo (46,5 % se za takšen način dela odloča občasno, 46,4 % redko ali zelo redko, 7 % pogosto ali zelo pogosto). Razlog za to, da smo vprašanje pravzaprav umestili v vprašalnik, izvira iz dejstva, da v pedagoškem pristopu Reggio Emilia vključevanje staršev v različne aktivnosti vrtca igra pomembno vlogo. Pomen, ki ga dajejo staršem, izvira iz njihovega temeljnega izhodišča – opazovanja otroka in prilagajanja njegovim interesom, potrebam in nagnjenjem. Pri tem naj bi starši odigrali svojo vlogo. S poznavanjem otroka ter z opazovanjem njegovih odzivov (zamisli, vprašanj, aktivnosti ...) namreč lahko bistveno pomagajo tudi z lastnimi opažanji vzgojitelju oblikovati čim bolj celostno sliko otrokovih potreb in interesov ter tako oplemenititi proces. Tega, da gre med vzgojiteljem in starši za dialog enakovrednih sogovornikov, katerih ključni cilj je vezan na dobrobit in napredovanje otroka, najbrž ni potrebno posebej poudarjati. V takšnem okviru vključevanje staršev v pedagoški proces nikakor ne ogroža vzgojiteljeve strokovne avtonomnosti, kar pri pedagoškem pristopu Reggio Emilia tudi povedo.

Problem, ki bi se utegnil pojaviti ob vključevanju eventualno manj senzibilnih staršev v pedagoški proces, je vezan na njihov vpliv na sproščenost likovnega odzivanja otrok. Mnogo staršev ima precej ambiciozne načrte, neredko »oplemenitene« z neustrezno predstavo o resničnih otrokovih sposobnostih in

potrebah, tipičnih za posamezno razvojno obdobje. Posledica tega je lahko nesmiselno primerjanje in tekmovalnost, ki nimata izrazito pozitivnega učinka na ustvarjalno funkcioniranje otroka. Pedagoški pristop Reggio Emilia tu vzgojitelju pomaga s pedagogom in z ateljeristom, ki skupaj tvorijo avtonomen strokovni tim. Ta spričo svoje nesporne pedagoške oz. likovne strokovnosti odigra dvojno pedagoško vlogo: prvo, vezano na delo z otroki, drugo pa v obliki »izobraževanja« staršev na temelju utemeljenih strokovnih argumentacij o možnostih in potrebah otrok. S tem pa je možno vplivati tudi na širši krog odraslih, ki s poznavanjem značilnosti predšolskega likovnega funkcioniranja otrok ne bo več obremenjena s tem, da je potrebno otroke čim prej »naučiti« risati in stopiti korak bližje k zagotavljanju otroku potrebne likovni avtonomnosti. Način občasnega (likovnega) sodelovanja s starši, ki ga po rezultatih vprašalnika prakticira večina vprašanih (45,8 %), predstavlja torej povsem zadovoljivo obliko, ki bi ji v prihodnosti veljalo dati tudi bolj definirana izhodišča oz. smernice.

Pri vprašanju o tem, *kako pogosto vzgojitelj otrokom poleg vizualnega omogoča celostno spoznavanje likovnega objekta/pojava*, se je pokazalo, da zaznavno bogat način dela z otroki vzgojiteljem nikakor ni tuj, saj ga 61,3 % pogosto ali zelo pogosto uporablja in 27,4 % občasno, odstotek vzgojiteljev, ki to počne redko ali zelo redko, pa je nizek (11,5 %). To kaže na to, da se večina vzgojiteljev zaveda, da so čuti kljub dejstvu, da se nanje včasih gleda nekoliko podcenjevalno, saj naj ti ne bili zanesljivi in točni, za človeka izredno pomembni (Butina 1997: 38). Čeprav lahko v nekaterih virih zasledimo izpostavljanje tudi prek dvajsetih različnih čutov (Noël – Baker 1961 v: Butina 1997), pa je v pedagoškem procesu pred- in zgodnješolskega izobraževanja najbolj aplikativnih predvsem primarnih pet čutov. Ti so v likovno oblikovanje oz. v njegovo celostno doživljanje nekateri neposredno, drugi pa nekoliko bolj posredno vključeni. »Vonj in okus sta bogata z odtenki, vendar omogoča obilje njenih dražljajev – vsaj za človeka – le zelo nebogljen red. V doživljanjih vonja in okusa zato sicer lahko uživamo, mišljenje z njihovo pomočjo pa je komaj možno. Pri gledanju in poslušanju se da z oblikam, barvami, gibanji, zvoki organizirati zelo komplicirane prostorske in časovne forme. Tip in čut pa v mišicah sicer lahko dopolnita gledanje, ne moreta pa ga v celoti nadomestiti /.../, ker nista čuta na daljavo.« (Arnheim, 1985 po Butina 1997: 44)

Onemogočanje pestrih oz. celostnih zaznavnih izkušenj bi otroke prikrajšalo za zelo pomembno izkustveno znanje, obenem pa utegnulo sčasoma znatno zmanjšati njihovo pripravljenost in željo po raziskovanju in eksperimentiranju. Naloga odraslih je torej v tem, da znajo preiščeno načrtovati dejavnosti, ob katerih otroci prihajajo do neposrednih izkušenj, in jih pri tem opazovati. Ob razumevanju konceptualnih izhodišč pedagoškega pristopa Reggio Emilia,

2 KURIKULARNA PODROČJA V VRTCU skozi prizmo pedagoškega koncepta Reggio Emilia

vidnih skozi »nastajajoči kurikulum«, je sicer popolno vnaprejšnje predvidenje poteka posamezne raziskovalne dejavnosti odveč. Odločilnejšo vlogo namreč igra sposobnost sprotne prilagajanja procesu oz. fleksibilno modificiranje dejavnosti glede na potek in tekoče odzive. Smiselno si je torej dopustiti otrokom prisluhniti in ob njih kaj novega spoznati. Pravi izziv pa predstavlja tudi ustrezen (navdihujoč) odziv na posamezno zamisel, ki se otrokom med procesom porodi, ter funkcionalna nadgradnja in umestitev ideje v raziskovalni projekt.

Vprašanji *Kako pogosto vzgojitelj pri otrocih spodbuja likovni odziv na kinestetične in avdialne dražljaje in kako pogosto vzgojitelj otrokom omogoča, da se na likovne spodbude odzivajo subjektivno, lahko tudi nelikovno (z glasbeno/zvočno, gibalno interpretacijo ipd.)?* se zdita smiselno povezani, zato združujemo tudi njuno analizo. Likovni odziv na kinestetične in avdialne dražljaje zelo pogosto spodbuja 8,7 % vzgojiteljev, pogosto jih to počne 33,6 %, občasno 37,1 %, redko ali zelo redko pa 20,6 %. Slika je tudi pri obratnem vprašanju precej podobna, saj 12,7 % vzgojiteljev glasbeno, gibalno odzivanje na likovne dražljaje pogosto prakticira, 36,3 % jih to počne pogosto, 35,6 % občasno, 15,4 % vzgojiteljev pa to počne redko ali zelo redko. Tisto, kar nas je dejansko zanimalo, je bilo vprašanje o uporabljanju kombiniranja oz. prehajanja iz enega spoznavnega področja v drugega. Podobno kot pri vprašanju o omogočanju ustvarjanja z različnimi materiali lahko tudi v tem primeru izpostavimo predvsem vprašanje smiselnosti in upravičenosti – tj. v kakšni obliki in s kakšnim namenom se odločamo za medpodročno prehajanje in povezovanje. V izogib morebitni nejasnosti velja pojasniti, da izvajanja medpodročnega povezovanja nikakor ne želimo problematizirati, saj je z vidika otrokovega načina funkcioniranja takšno povezovanje povsem logično. Prepričani smo, da mora biti namen take dejavnosti premišljen. V nasprotnem primeru bi utegnili zapasti v kaotično improviziranje, zmešnjavo reakcij, osnovanih na trenutnih prebliskih, ki bi nedorečeni obviseli v zraku.

Kot smo izpostavili že v teoretičnih izhodiščih, je spoznavanje okolja s ciljem njegovega dojetja otrokova nujna razvojna naloga, ki jo zaznamuje dejstvo, da gre zaznavna stvarnost skozi notranjo čustveno in miselno predelavo in se nato izrazi v različnih oblikah otrokovega izražanja. V tem procesu se čutno zaznana narava spremeni in se iz zaznavnega nivoja dvigne na višji nivo, na nivo čustvovanja in mišljenja. V tem pogledu je medpodročno povezovanje likovnega področja z glasbenim, plesnim, naravoslovnim in drugimi področji lahko le smiselno in logično.

Otrokom je torej vsekakor potrebno dati možnost različnega odzivanja na različne dražljaje, ki vzdranjajo njihovo domišljijo, vendar pa se vloga vzgojitelja na tej točki ne konča. Njegova pozornost je namenjena opazovanju

otrokovih reakcij,⁷ na podlagi katerih načrtuje nadaljnje aktivnosti. Pri tem je potrebno ponovno poudariti sposobnost fleksibilnega modificiranja oz. prožnega, a premišljenega prilagajanja otrokovim odzivom.

V raziskavi nas je zanimalo tudi, *kako pogosto vzgojitelj za likovni odziv otrok upošteva njihove individualne potrebe (npr. likovno »boječega« otroka spodbuja k izražanju na večji slikovni format)*. Kar 74,4 % vzgojiteljev je izrazilo prepričanje, da pri likovnem izražanju pogosto ali zelo pogostoupošteva individualne potrebe otrok, 19 % vzgojiteljev to počne občasno, 6,5 % pa redko ali zelo redko. To so vsekakor spodbudni odstotki, zlasti spričo Malaguzzijevih »sto jezikov otroškega izražanja«, ki v pedagoškem pristopu Reggio Emilia ponazarja temeljno izhodišče za razumevanje otrokovega odzivanja na spoznavanje sveta okrog sebe. Vendar pa se nam ob opazovanju praktičnih nalog prvega sklopa poraja rahel dvom o dejanski prisotnosti tega načelnega stališča v praksi. Izrazite individualnosti v praksi namreč ni moč zaznati: večinoma se vsi otroci istočasno ukvarjajo z isto dejavnostjo, poleg tega se z reševanjem izpostavljenega likovnega problema ukvarjajo na enovit način. Tega, da jim daje vzgojitelj možnost subjektivnega odzivanja, je videti relativno malo.⁸ Če se navežemo na načela pedagoškega pristopa Reggio Emilia,⁹ ugotovimo, da otrokove samoiniciativnosti in pogumnega predstavljanja, zagovarjanja in argumentiranja lastne zamisli na posnetkih, ki smo jih prejeli, skoraj ni zaznati. Izhodiščno vprašanje torej želi poudariti individualnost, ki bi si je vsekakor tudi v naših vzgojno-izobraževalnih institucijah želeli več. Kot kažejo rezultati, ta vzgojiteljem ni tuja, le udejanjiti jo je težje, kot si predstavljamo. A umik vzgojitelja v ozadje, iz katerega lažje opazuje in spremlja otroško dejavnost, lahko predstavlja učinkovit premik v dojemanju lastne vloge v procesu. Ob opazovanju in dokumentiranju si tudi vzgojitelj z dolgoletno prakso lahko ozavešča resnične potrebe, nagnjenja, razmišljanja in izrazne (z)možnosti otrok. Dejstvo, da prav to tudi vzgojitelja obogati z novimi, svežimi

⁷ Vzgojitelj opazuje dejavnosti, ki sledijo določeni izkušnji, posluša otroško medsebojno komunikacijo o vtisih, ki so jih bili deležni, prisluhne vprašanjem, ki jih v povezavi z določeno dejavnostjo izpostavljajo, in ideje, ki se jim sprožajo.

⁸ Iz videoposnetkov je celo razbrati, da že ob minimalnem odstopanju od posredovane dejavnosti otroci pogledujejo vzgojitelja in pričakujejo njegovo potrditev, da so »nalogo razumeli prav«, kar je vsaj z načelnega stališča pedagoškega pristopa Reggio Emilia problematično.

⁹ Čeprav si tudi v zvezi z nekaterimi rešitvami, ki jih prikazuje pedagoška praksa Reggio Emilia, pridržujemo pravico določene skeptičnosti, pa vendarle vsaj teoretična izhodišča kažejo neko drugačno razumevanje potreb otrok, kakršnemu smo priča v našem okolju. Glede na to, da izrazna avtonomnost otrok v predšolskem obdobju ne bi smela biti postavljena pod vprašaj, pa na vprašanje o tem, kako ta izhodišča dejansko uresničiti v praksi, tudi na podlagi rešitev Reggio Emilia ni mogoče zelo prepričljivo odgovoriti, saj ostajajo precej nedorečena.

idejami, pri tem nikakor ni zanemarljivo. Veliko vzgojiteljev se namreč pritožuje nad izčrpljujočim iskanjem vedno novih izzivov za otroke. Seveda pa tak način dela terja vzgojiteljevo zaupanje v otrokovo samostojnost.

Otroci naj bi v okviru likovnega izražanja vselej imeli možnost subjektivne interpretacije problema, saj lahko le tako izrazijo lastno videnje in razumevanje tega. Obenem pa na tak način tudi lažje razvijajo občutek za raznolikost pogledov na enak oz. isti izhodiščni problem. Z ustreznim vzgojiteljevim odzivom na različne poglede in s spodbujanjem samo-argumentacije lastne rešitve bodo postopno razvijali tudi pozitiven, tj. toleranten odnos do heterogenosti pogledov in krepili strpnost v medsebojnem komuniciranju (Podobnik 2008).

V sklepnem delu raziskave smo vzgojitelje povprašali o tem, *v čem vidijo nove možnosti likovnega izražanja*. Udeleženci so imeli na voljo sedem različnih odgovorov oz. področij. 71,3 % vzgojiteljev je odgovorilo, da vidi nove možnosti likovnega izražanja v neobičajnih lokacijah. Približno po dve tretjini jih vidi nove možnosti likovnega izražanja tudi v novih materialih in neobičajnih kombinacijah (65,3 %), v povezovanju likovnega izražanja z drugimi področji (66,2 %) in v sodelovanju z zunanjimi sodelavci, npr. likovnimi umetniki (61,6 %). Nekoliko manj vzgojiteljev (31,4 %) vidi nove možnosti likovnega izražanja v vključevanju reprodukcij ali originalov likovnih umetniških del, še manj (24,2 %) pa v prisostvovanju staršev. Druge nove možnosti likovnega izražanja otrok vidi le 1 % vzgojiteljev. Pri označevanju, kateri od teh odgovorov se jim zdi najpomembnejši, pa so se vzgojitelji nekoliko drugače opredelili. Prevladujeta odgovora »v povezovanju likovnega izražanja z drugimi področji« (30,1 %) in »v novih materialih in neobičajnih kombinacijah« (28,2 %). Sledita odgovora »v neobičajnih lokacijah« (22,2 %) in »v sodelovanju z zunanjimi sodelavci« (15,3 %). Deleža pri ostalih odgovorih se gibljeta med 1,8 % (»v prisostvovanju staršev«) in 2,4 % (»v vključevanju umetniških del«).

Sklep

Vsakršno (primerjalno) analizo predšolskih praks, zlasti ko gre za privzemanje (tujih) zgledov, velja izvajati z ustrežno mero kritičnosti. Tako je zasnovan tudi projekt uvajanja posebnih elementov pedagoškega pristopa Reggio Emilia v slovensko predšolsko vzgojo; cilj je vključiti le tiste elemente, ki bodo nadgradili oz. oplemenitili sedanjo prakso v slovenskih vrtcih na kurikularni (npr. cilji, vsebine, metode in oblike dela) in na sistemski ravni (npr. organizacija in trajanje dejavnosti). V prispevku smo nakazali, s katerimi likovno-specifičnimi elementi pedagoškega pristopa Reggio Emilia bi bilo

možno oplemenititi domačo likovno-pedagoško prakso (in s katerimi ne); razvejano razpravo morda najlaže povzamemo z mislijo ameriške profesorice likovne didaktike, ki pedagoško prakso Reggio Emilia označi kot svojevrsten paradoks: »Pedagoška praksa Reggio Emilia je načrtno organizirana, vse z namenom obogatiti proces učenja in poučevanja. Zdi se kot paradoks: bolj ko je učno okolje premišljeno, večja je svoboda otrok.« (Wexler 2004: 16)

Namen naše raziskave je bil dobiti osnovni vpogled v trenutno likovno-pedagoško prakso v slovenskih vrtcih skozi prizmo pedagoškega pristopa Reggio Emilia, zato smo vzgojitelje spraševali po elementih načrtovanja in izvajanja likovno izraznih vsebin, zlasti tistih, ki se v specifičnih oblikah pojavljajo tudi v imenovanem pedagoškem pristopu. Glede na to, da je umetnost eno od samostojnih področij v slovenskem kurikulumu za vrtece – ta pokriva tudi ključne potrebe otrok, vezane na likovno izražanje, vzgojiteljem pa predstavlja temeljno vodilo za delo – smo dobili precej pričakovano sliko likovno-pedagoške prakse v slovenskih vrtcih. V končni interpretaciji pa se je ta nekoliko spremenila, saj smo v analizo vključili tudi pedagoško dokumentacijo praktičnih likovnih nalog. Ugotovili smo, da vlada med rezultati anketne raziskave (odgovori vzgojiteljev na vprašanja o likovno-pedagoški praksi) in izidi praktičnih nalog (dejanska likovno-pedagoška praksa) relativno izrazito razhajanje. Na ravni teorije pri vzgojiteljih razberemo razmeroma ustrezno poznavanje značilnosti in potreb otroškega likovnega izražanja, v praksi pa to precej razvodeni in se mestoma izkaže kot nasprotje potrebam in zmožnostim predšolskih otrok. Primerjava naše likovno-pedagoške prakse z italijansko kaže predvsem nekatere razlike v razumevanju načel predšolske vzgoje, ki jih pedagoški pristop Reggio Emilia uresničuje skozi »vrtec kot laboratorij kulture«, »nastajajoči kurikulum« in »odnosno pedagogiko«.

V povezavi s tem je zanimiva sklepna ugotovitev raziskave o tem, v čem vzgojitelji vidijo možnosti razvoja in nadgradnje likovno-pedagoške prakse v prihodnosti. Bolj malo ga vidijo v neobičajnih (zunajvrtčevskih) lokacijah, sodelovanju z zunanji sodelavci, prisostvovanju staršev ter vključevanju likovnih umetnin in sodelovanju z muzeji, v tistih elementih torej, ki se skozi prizmo slovenske prakse nekoliko bolj navezujejo na sodelovanje z okoljem in bi jih na nek način lahko povezali s projektno zasnovanim delom. Projektno učno delo v primerjavi s frontalnim poučevanjem temelji na medsebojnem sodelovanju, kooperativnem načrtovanju in dvosmerni komunikaciji med otroki in vzgojitelji; zaradi individualizacije in diferenciacije, ki ga projektno učno delo omogoča, velja ta oblika poučevanja in učenja za izrazito demokratično, to pa je eden od elementov pedagoškega pristopa Reggio Emilia, po katerem bi se v slovenski likovno-pedagoški praksi nedvomno veljalo zgledovati.

Literatura

- Arnheim, R. (1985). *Vizuelno mišljenje: jedinstvo slike i pojma*. Beograd: Univerzitet umjetnosti.
- Bahovec, E. D. et al. (1999). *Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja v vrtcih*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za šolstvo.
- Batistič Zorec, M. Krnel, D. (2009). Prednost učenja pred poučevanjem. V: Devjak, T., Skubic, D. (ur.), *Izzivi pedagoškega koncepta Reggio Emilia*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 47–76.
- Bračun Sova, R. (2009). Likovna umetnina v predšolski vzgoji: vzporednice med načeli pedagoškega pristopa Reggio Emilia in spoznanji muzejske komunikativne pedagogike. V: Devjak, T., Skubic, D. (ur.), *Izzivi pedagoškega koncepta Reggio Emilia*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 93–102.
- Cepi, G., Zini, M. (2003). *Children, Spaces, Relations. Metaproject for an Environment for Young Children*. Milano: Domus Academy Research Center.
- Costall, A. (2001). *Introduction and notes to G. H. Luquet's Children Drawings*. London, New York: Free Association Books.
- Djačenko, O. M., Lavrenti T. V. (1998). *Psihički razvoj predšolske dece*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Sarajevo: Svjetlost.
- Butina, M. (1993). O vlogi otroškega likovnega oblikovanja. *Otrok in družina*, letn. 3 (4), str. 4–7.
- Butina, M. (1997). *Prvine likovne prakse*. Ljubljana: Debora.
- Eckhoff, A. (2008). The Importance of Art Viewing Experiences in Early Childhood Visual Arts: The Exploration of a Master Art Teacher's Strategies for Meaningful Early Arts Experiences. *Early Childhood Education Journal*, letn. 35 (5), str. 463–471.
- Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (ur.) (1998). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach – advanced reflections*. Westport, Connecticut, London: Ablex Publishing.
- Hewett, V. (2001). Examining the Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*, letn. 29, str. 95–100.
- Lowenfeld, V., Brittain, W. L. (1964). *Creative and Mental Growth*. New York: The Macmillian Company.
- Matthews, J. (2003). *Drawing and Painting. Children and Visual Presentation*. London: Paul Chapman Publishing, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.

- Muhovič, J. (1986). *Vstop v likovno logiko I*. Ljubljana: Akademina za likovno umetnost.
- Muhovič, J. (1998). Likovna vzgoja v kurikularni prenovi. *Zbornik objavljenih besedil o likovni vzgoji v slovenskih osnovnih in srednjih šolah*. Ljubljana: Debora.
- Muijs, D., Reynolds, D. (2005). *Effective Teaching*. London, Thousand Oaks. New Delhi: SAGE Publications.
- Podobnik, U. (2008). *Individualizacija in ustvarjalne razsežnosti pouka likovne vzgoje*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Podobnik, U. (2009). Raznolikost in subjektivnost izražanja – porok likovne prepričljivosti in izvirnosti. V: Devjak, T., Skubic, D. (ur.), *Izzivi pedagoškega koncepta Reggio Emilia*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 103–118.
- Rabitti, G. (1994). An integrated Art Approach in a Preschool. V: Katz, L. G., Cesarone, B. (ur.). *Reflections on the Reggio Emilia Approach: Perspectives from ERIC/EECE*. Urbana: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, str. 51–68.
- Stradiotto, E. (2005). *Il linguaggio dei materiali nell'arte contemporanea*. Francucci, C., Vassalli, P. (ur.). Educare all'Arte. Milano: Electa.
- Thornton, L., Brunton P. (2007). *Bringing the Reggio Approach to your Early Years Practice*. London, New York: Routledge.
- Vecchi, V. (1998). The Role of the Atelierista: An Interview with Lella Gandini. V: Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (ur.). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*. Greenwich, London: Ablex Publishing, str. 139–147.
- Vecchi, V., Giudici, C. (ur.) (2004). *Children, Art, Artists. The expressive languages of children, the artistic language of Alberto Burri*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Vrlič, T. (2001). *Likovno-ustvarjalni razvoj otrok v predšolskem obdobju*. Ljubljana: Debora.
- Vrlič, T., Duh, M. (2009). *Sodobna likovna umetnost v kurikulumu vrtca*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Zollinger Henderson, T., Atencio J. D. (2007). Integration of Play, Learning, and Experience: What Museums Afford Young Visitors. *Early Childhood Education Journal*, letn. 35 (3), str. 245–251.
- Wexler, A. (2004). A Theory for Living: Walking with Reggio Emilia. *Art Education*, letn. 57 (6), str. 13–19.

DOKUMENTIRANJE GLASBENEGA RAZVOJA OTROK V SLOVENSKIH VRTCIH Z VIDIKA PRISTOPA REGGIO EMILIA

DOCUMENTING A CHILD'S MUSICAL PROGRESS IN SLOVENIAN KINDERGARTENS IN THE LIGHT OF REGGIO EMILIA APPROACH

POVZETEK

Dokumentiranje in interpretacija dokumentacijskega gradiva sta eno od izhodišč pristopa Reggio Emilia. Ugotavljajo, da nas dokumentacijsko gradivo »opremi z vidnim in slušnim spominom« na to, kar otroci ustvarjajo, delajo in govorijo. Načrtno in sistematično zbrano gradivo nam omogoča, da kaj ne samo opazimo in primerjamo, pač pa predvsem boljše razumemo. Eno od področij spremljanja in dokumentiranja v vrtcu je otrokov glasbeni razvoj. V raziskavi, v katero je bilo vključenih 810 vzgojiteljev, nas je zanimalo, kako vzgojitelji spremljajo in dokumentirajo omenjeno področje. V prispevku so predstavljeni rezultati, ki se nanašajo na pogostost in načine dokumentiranja ter na interpretacijo zbranega gradiva. Pri tem nas je zanimalo tudi, ali se v teh procesih vzpostavlja partnerstvo med strokovnimi delavci, otroki in starši. Rezultati so nam v pomoč pri nadaljnjih odločitvah za inoviranje pedagoške prakse z vključevanjem elementov pristopa Reggio Emilia.

KLJUČNE BESEDE:

sodobni pristopi k zgodnjemu učenju, glasbene dejavnosti, glasbeni razvoj, učenje, opazovanje, spremljanje, dokumentiranje

ABSTRACT

Objective and systematic monitoring and documenting is an important quality element of the educational process. Some approaches to early childhood learning attach greater significance to the evaluation of goals and reflexion, still others to the reconstruction and understanding of the processes of child's learning. One of the areas of monitoring and documentation in kindergarten is a

¹ Pedagoška fakulteta Koper, Univerza na Primorskem
Faculty of Education, University of Primorska

child's musical progress. The aim of the research, in which 810 preschool teachers participated was to establish the manner in which the preschool teachers monitor and document the mentioned area of activity. In the article the results are presented, referring to the frequency and different modes of documentation as well as to the interpretation of the gathered materials. Further, we were also interested whether within these processes sufficient communication among practitioners, children and parents was established.

KEY WORDS:

modern approaches to early childhood learning, musical activities, musical progress, learning, observation, monitoring, documentation

Uvod

Pristop Reggio Emilia je eden od sodobno oblikovanih konceptov predšolske vzgoje, ki je vzbudil zanimanje široke strokovne javnosti tudi izven meja Italije in Evrope. Loris Malaguzzi, idejni oče koncepta, je skupaj s sodelavci prišel do zaključka, da se stvari o otrocih in za otroke lahko naučijo le od otrok samih. Pri tem sledijo cilju vzgojiti otroke v kritične mislece in varuhe demokracije (povzeto po Devjak, Berčnik, Trstenjak 2008; Devjak, Skubic (ur.) 2009).

To osnovno usmeritev dosejajo ob pomoči izhodišč, da je vrtec pomemben kulturni prostor, ki je aktivno vpet v širše družbeno in kulturno okolje, in da je protagonist dogajanja kompetentni otrok, ki si z razvojem in uporabo vseh čutov v spoznavnem, čustvenem in psihomotoričnem razvoju, skozi izražanje v sto jezikih, izgrajuje lastno identiteto in razumevanje sveta. Prav zaradi tako razumljene vloge otroka dajejo prednost učenju pred poučevanjem ter vzpostavljanju kakovostne interakcije in komunikacije tako med otroki kot med otroki in odraslimi. Posebej je izpostavljeno partnerstvo med otroki, starši in vzgojitelji. K večji socializaciji in kakovostnim odnosom prispeva tudi prostor, ki ga Malaguzzi (1998) poimenuje »tretji vzgojitelj«.

Ključno vlogo pri načrtovanju kurikula v razvoju (angl. emergent curriculum) in projektno zasnovanem delu imajo procesi dokumentiranja ter arhiviranja izdelkov, življenja in dela v vrtcu. Njihove razstave so prostor srečevanja ljudi, ki si v skupni interpretaciji dokumentacijskega gradiva izgrajujejo podobo o kompetentnem, sposobnem, močnem in bogatem otroku (Rinaldi 2006).

Omenjena izhodišča pristopa Reggio Emilia so zanimiva tudi z vidika kritičnega premisleka, katere elemente že srečamo v našem konceptu predšolske vzgoje, katere izmed njih pa bi bilo smiselno vključiti z vidika zagotavljanja kakovostnega vzgojno-izobraževalnega procesa v naših vrtcih (Devjak, Berčnik, Plestenjak 2008). Pri tem Kroflič ugotavlja, da lahko poznavanje izhodišč Reggio Emilia spodbudi poglobitev razumevanja dejavnikov vplivanja, kot je zavzeto in v proces usmerjeno delovanje vzgojiteljev, ter komunikacijo med otroki in odraslimi (pov. po Hočevar, Kovač Šebart, Štefanc 2009).

Osrednji namen našega prispevka je izpostaviti pomen dokumentiranja in dokumentacijskega gradiva z vidika procesno-razvojnega načrtovanja in možnosti poglobljanja razumevanja procesov formiranja otrokovih znanj. Pri tem smo si postavili vprašanje, kakšna je tovrstna praksa v naših vrtcih, katere so pogoste metode in tehnike spremljanja in ali nam dosedanja praksa spremljanja otrokovega glasbenega razvoja omogočajo vpogled v procese učenja ter razvijanja zmožnosti in znanj.

Namen prispevka je torej na osnovi rezultatov raziskave predstaviti spremljanje glasbenega razvoja otrok v slovenskih vrtcih z vidika dokumentiranja v pristopu Reggio Emilia.

Opazovanje, spremljanje in dokumentiranje

Opazovanje in spremljanje² oziroma spremljanje in dokumentiranje³ je proces zbiranja ter uporabe in interpretacije podatkov o otroku in učnem okolju. Pri tem zapisujemo predvsem dejstva, zato mora biti opazovalec natančen in objektivni ter občutljiv za dogajanja. Kaj lahko pri tem opazimo?

- Odziv otrok na spodbude iz okolja.
- Prilagajanje otrok na spremembe.
- Otrokovo raziskovanje in uporabo različnih materialov.
- Komunikacijo z vrstniki in odraslimi.
- Odnos do prostora, izbiro prostora in dejavnosti.
- Počutje in otrokov temperament (Hansen, Kaufmann, Walsh 2000).

Zbrani podatki so v pomoč tako odraslim kot otrokom. Odrasli prepoznavamo, ugotavljamo in vrednotimo otrokov napredek in njegove individualne značilnosti. S pomočjo dokumentiranja nam postane učenje otrok vidno, zato

² Termin, ki se uporablja v naši vzgojno-izobraževalni praksi.

³ Termin, ki ga uporabljajo v pristopu Reggio Emilia. To poimenovanje uporabljamo v nadaljevanju prispevka, v katerem želimo osvetliti načine in cilje dokumentiranja v tem pristopu.

lahko učinkovito rekonstruiramo procese, na osnovi katerih lažje razumemo koncepte otrokovega učenja. V pristopu Reggio Emilia se trudijo, da pri interpretaciji zbranih gradiv vzpostavljajo komunikacijo med otroki, starši in vzgojitelji. Tako v skupnem dialogu iščejo pomene tistemu, kar otroci delajo (Rinaldi 2006).

Dokumentiranje potrebujejo tudi otroci. Dokumentacija otroke »opremi z vidnim spominom« na to, kar so govorili in delali (Malaguzzi 1998)⁴. Na osnovi ponovnega vpogleda v izkušnjo kritično ocenijo svoje delo, poslušajo komentarje drugih otrok in gradijo nova znanja. Ob pripovedovanju svoje zgodbe o učenju začenejajo jemati delo/učenje resno (Rinaldi 2006).

Dokumentiranje in spremljanje je pomembno tudi za nadaljnje načrtovanje vzgojno-izobraževalnega procesa ter za informiranje staršev o otrokovem razvoju, interesih in potrebah (Hansen, Kaufmann, Walsh 2000).

Objektivnost, učinkovitost in sistematičnost so potrebni atributi kakovostnega dokumentiranja, ki jih dosegamo le ob koherentnem načrtovanju vzgojno-izobraževalnega procesa. To pomeni, da načrtovanje dela z otroki vključuje tudi opredeljene cilje in tehnike dokumentiranja. Le skupno načrtovanje tako dela kot spremljanja in dokumentiranja omogoča razumevanje procesov učenja, v katerih je pomemben otrok kot individuum. V sodobni pedagoški praksi je spremljanje in dokumentiranje otrokovega razvoja in učenja umeščeno med procesne standarde kakovosti pedagoškega procesa (Rutar 2009).

V vsakodnevni situacijah opazimo, da otrok deluje kot skladna in celovita osebnost, zato tudi težko razberemo artikulacijo posameznih otrokovih sposobnosti in spretnosti. Kljub temu pa Gardner (1995) ugotavlja, da posamezni vidiki razvoja, kot je npr. glasbeni razvoj, potekajo po specifičnih zakonitostih in značilnostih. Te je potrebno upoštevati tudi pri izbiri metod in tehnik ter načrtovanju poteka dokumentiranja in interpretacije zbranih podatkov.

Pomen spremljanja in dokumentiranja glasbenega razvoja in dejavnosti

Nameni spremljanja in dokumentiranja so različni. Izhodišče temelji na predpostavki, da želimo kaj ne samo opaziti in primerjati, pač pa predvsem bolje razumeti. C. Hobart in Frankel (2004) ugotavljata, da lahko vzgojitelj/učitelj ob ustrezno zbranem dokumentacijskem gradivu bolje razume:

- kako nadalje načrtovati izvedbeni kurikulum,
- značilnosti otrokovega razvoja na specifičnih področjih,

⁴ Malaguzzi je omenjeno povedal v povezavi z razstavami, ki so v pristopu Reggio Emilia pomemben način dokumentiranja učenja otrok. V razstavnih prostorih se ljudje srečujejo in skupaj interpretirajo zbrana dejstva.

2 KURIKULARNA PODROČJA V VRTCU skozi prizmo pedagoškega koncepta Reggio Emilia

- otrokovo individualnost in potrebe,
- kako se otrok uči in kako mi prepoznamo spremembe v njegovem vedenju,
- kako otrok vzpostavlja interakcijo z otroki in odraslimi,
- kako otrok reagira v konfliktnih situacijah in kako ga zaščititi (Hobart, Frankel 2004).

Spremljanje in dokumentiranje področja glasbe mora temeljiti na strokovnih načelih in zanesljivih kriterijih. Upoštevati je potrebno, da je glasbeni razvoj poseben in splošen. Je pogojen s časom in krajem ter s prirojenimi predispozicijami in z individualnimi značilnostmi posameznika (Durrant, Welch 1995). Pri tem je ključna ugotovitev, da učenje glasbe oz. glasbeni razvoj (pa tudi govorni razvoj) potekata na osnovi izgrajevanja izvajalskega besedišča. Ta temelji na usvajanju, memoriranju, uporabi ter branju in pisanju zvočnih vzorcev (Gordon 1989; Sloboda 2001), zato je primarna in avtentična informacija avditivne (zvočni kod) in vizualne (slikovni kod) narave. Zapisi opazovanj (besedni kod) so že v izhodišču interpretacija slišane in videne. Na srečo imamo široke možnosti pridobivanja večkodnega dokumentacijskega gradiva (videozapisi) ob podpori sodobne tehnologije. Ob tem se odpira aktualno področje kompetentnosti, ki je povezano z zmožnostjo vzgojitelja/učitelja, da značilnosti, otrokov glasbeni razvoj in dosežke ne samo vidi (opazi), ampak tudi sliši (slušno prepozna in razlikuje).

Namen raziskave

Kurikuli za vrtce in pristopi k zgodnjemu učenju se med seboj razlikujejo tudi po pomenu, ki ga pripisujejo oblikam in ciljem spremljanja in dokumentiranja. V pristopu Reggio Emilia je dokumentiranje razvoja in učenja pomemben element kakovosti. Omogoča jim boljše razumeti in rekonstruirati dogodke in procese, predvidevati otrokove namene, interpretirati ugotovitve ter načrtovati nadaljnji potek dela z otroki (Rinaldi 2006). Pri interpretaciji zbranega gradiva dosegajo visoko raven participacije otrok, staršev in strokovnega osebja. Na osnovi tako vzpostavljenih recipročnih odnosov uspešno spreminjajo razmerja med učenjem in poučevanjem. M. Batistič Zorec povzema vlogo dokumentacije v pristopu Reggio Emilia v naslednjih ugotovitvah: (1) otroke opremi z vidnim spominom na to, kar so rekli in naredili, kar jim služi kot izhodišče za nadaljnje korake; (2) vzgojiteljicam nudi orodje za raziskovanje in ključ za nenehno izboljševanje in inovacije; (3) staršem in javnosti pa informacijo o dogajanjih v vrtcu, ki spodbuja njihovo odzivanje in podporo (Batistič Zorec 2003: 242).

V Kurikulumu za vrtce (1999) je v ospredju evalvacija (kritično vrednotenje) življenja in dela v vrtcu, na osnovi katere razvijamo in spreminjamo izvedbeni kurikulum. Pri nadaljnjem načrtovanju tako upoštevamo neposredno odzivanje

otrok v oddelku, organizacijo življenja v vrtcu in vpetost vrtca v širše okolje (Kurikulum za vrtce 1999: 3).

Z raziskavo smo želeli pridobiti splošen vpogled v prakso spremljanja in dokumentiranja glasbenega učenja, glasbenih dejavnosti in razvoja otrok v slovenskih vrtcih. Zanimalo nas je, kako pogosto in na kakšen način se izvaja dokumentiranje. Poseben cilj raziskave je bil tudi ugotoviti, ali se dokumentacijsko gradivo zbira in interpretira z vidika tistih izhodišč Reggio Emilia, ki se navezujejo na dokumentiranje in arhiviranje življenja in dela v vrtcu.

Cilji raziskave

V raziskavi smo si zastavili dva glavna cilja:

1. Ugotoviti pogostost in načine dokumentiranja glasbenega razvoja in dejavnosti otrok v slovenskih vrtcih.
2. Interpretirati rezultate z vidika upoštevanja elementov Reggio Emilia.

Glede na cilja raziskave smo oblikovali naslednja raziskovalna vprašanja:

1. Kako pogosto se v slovenskih vrtcih dokumentira glasbeni razvoj in učenje?
2. Katere so najpogostejše tehnike dokumentiranja glasbenega razvoja in učenja?
3. Kdo interpretira zbrano gradivo?

Metodologija raziskave

Temeljna raziskovalna metoda je deskriptivna in kavzalno-neeksperimentalna metoda pedagoškega raziskovanja.

Opredelitev vzorca

Gre za priložnostni vzorec vzgojiteljev iz vrtcev, ki so bili vključeni v prvi krog izobraževanja v okviru projekta *Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel koncepta Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje 2008–2013* (prijavitelj projekta UL PeF, vodja projekta dr. Tatjana Devjak).

V raziskavi je sodelovalo 810 vzgojiteljev, od tega: 97,8 % žensk, 1,6 % moških, 0,6 % sodelujočih na to vprašanje ni odgovorilo.

2 KURIKULARNA PODROČJA V VRTCU skozi prizmo pedagoškega koncepta Reggio Emilia

Glede na delovno mesto je v raziskavi sodelovalo 65,7 % zaposlenih na delovnem mestu vzgojitelja, 32,7 % pomočnika vzgojitelja, 1,6 % sodelujočih na to vprašanje ni odgovorilo.

Glede na stopnjo izobrazbe ima 49,8 % sodelujočih v raziskavi končano srednjo šolo, 10,2 % višjo šolo, 36,0 % visoko, 1,9 % drugo stopnjo izobrazbe, 2,1 % sodelujočih pa na to vprašanje ni odgovorilo.

Glede na okolje vrtca je vzorec zajel vrtce v mestnem okolju (48,9 %), vaškem okolju (26,2 %) in primestnem okolju (22,3 %). 2,6 % sodelujočih na to vprašanje ni odgovorilo.

Zbiranje in obdelava podatkov

Podatke smo zbirali s pomočjo vprašalnika, ki je bil razdeljen junija 2009. Podatke smo obdelali s statističnim programskim paketom SPSS za Windows, na ravni opisne statistike. Uporabili smo statistična postopka frekvenčne distribucije in aritmetične sredine. Odgovore na odprta vprašanja smo obdelali, tako da smo izpisali ključne besede in jih nato združili v smiselne kategorije.

Rezultati in interpretacija

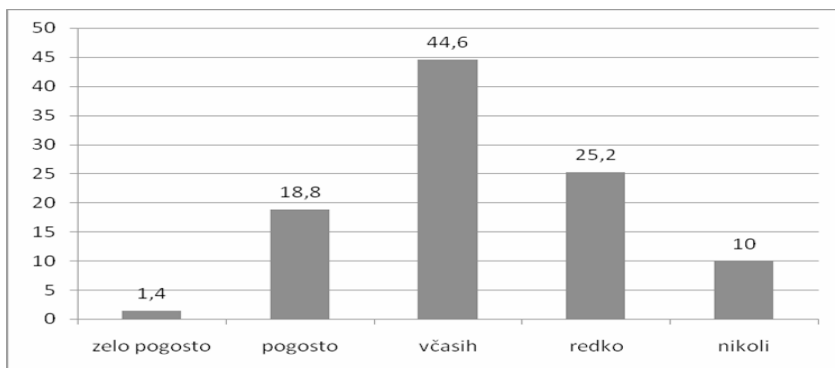
Pogostost in tehnike dokumentiranja glasbenega razvoja in dejavnosti

V pristopu Reggio Emilia je dokumentiranje vsakodnevna dejavnost. Zbiranje dokumentacije poteka ves čas trajanja projekta, interpretiranje pa po zaključku. S tem se izognejo nevarnosti, da bi z rezultati vmesnih evalvacij vplivali na potek in cilje projekta. Zanje je pomembneje, da so otroci protagonisti lastnega učenja. V središču učnega procesa so otroci in ne normativno zastavljeni cilji, ki bi jih v naprej načrtovali odrasli. Tako razumljena vloga dokumentiranja to izpostavi kot pomembno orodje za razumevanje in vrednotenje otrokovega učenja in vloge odraslega (Rinaldi 2006).

V Kurikulumu za vrtce (1999) razberemo potrebo po pogostosti in sistematičnosti dokumentiranja posredno v načelih:

- kritičnega vrednotenja/evalviranja, ki naj bi potekalo na ravni vsakodnevnih medosebnih interakcij v oddelku;
- sodelovanja s starši, ki imajo pravico do stalnega informiranja in sprotne izmenjave informacij o otroku ter pravico do sodelovanja pri načrtovanju življenja in dela v vrtcu.

V raziskavi nas je zato zanimalo, kako pogosto vzgojitelji dokumentirajo glasbene dejavnosti in glasbeni razvoj otrok v vrtcu. Pogostost so ocenjevali s petstopenjsko lestvico (od 5 - zelo pogosto, do 1 - nikoli).



Graf 1: Delež pogostosti dokumentiranja glasbenega razvoja in učenja v vrtcu.

Če združimo nekatere kategorije, potem ugotovimo, da glasbeni razvoj in učenje pogosto dokumentira petina (20,2 %) anketiranih vzgojiteljev. Večina vzgojiteljev (69,8 %) razvoj na glasbenem področju beleži občasno. Desetina (10 %) anketiranih ne zbira podatkov o otrokovih aktivnostih na glasbenem področju.

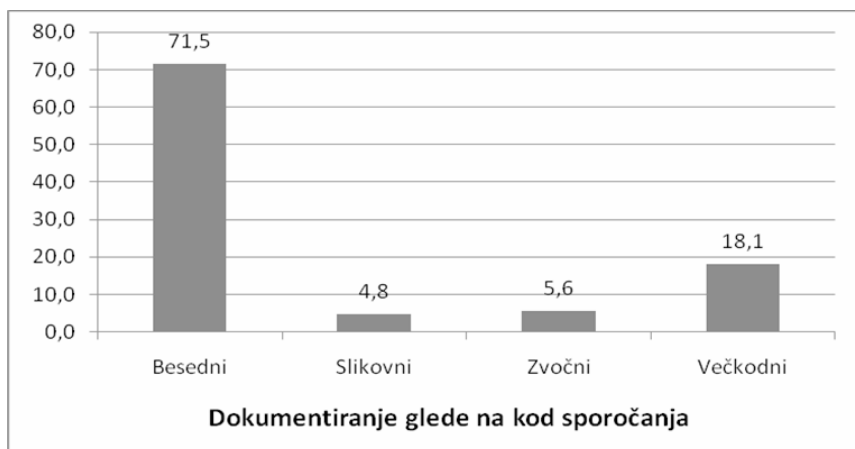
Na osnovi dobljenih podatkov ugotavljamo, da vzgojitelji dokumentirajo glasbeni razvoj. Dokumentiranje pa ni tako pogosto in sistematično, da bi omogočalo ponoven vpogled v procese učenja in razumevanje otrokovih konceptov učenja glasbe.

Pri dokumentiranju vzgojitelji uporabljajo različne tehnike. Izbira je odvisna od kraja, vsebin in namena/ciljev opazovanja in spremljanja. Strokovnjaki opozarjajo, da je glede na okoliščine potrebno izbrati tako tehniko dokumentiranja, ki bo v največji meri prikazala resničnost dejstev oz. ki bo omogočala natančno rekonstrukcijo procesa ali dogodka (Clark et al. 2006). V pristopu Reggio Emilia uporabljajo: zapise/opise, grafične prezentacije ter avdio-vizualno in fotografsko gradivo (Rinaldi 2006). V drugih pristopih in kurikulumih zasledimo še druge tehnike opazovanja in spremljanja otrokovega razvoja, kot so npr.: zapisovanje pogostosti določenega vedenja v nekem časovnem obdobju, čekliste, sociogrami, grafični prikazi ali longitudinalne študije. Poseben način dokumentiranja so razvili v programu High Scope. V trimesečnih časovnih obdobjih zapisujejo napredke otrok na področjih razvoja ustvarjalnosti, socializacije, jezika in pismenosti, gibanja, glasbe ter na

2 KURIKULARNA PODROČJA V VRTCU skozi prizmo pedagoškega koncepta Reggio Emilia

področjih razvoja sposobnosti razvrščanja in serializacije, sposobnosti izgrajevanja številskih predstav ter sposobnosti zaznavanja prostora in časa (Hobart, Frankel 2004).

V nadaljevanju bomo predstavili načine dokumentiranja glasbenih dejavnosti in glasbenega razvoja, ki se uporabljajo v slovenskih vrtcih. Vzgojitelji so odgovorili na odprto vprašanje »Na kakšen način beležite oziroma dokumentirate glasbeni razvoj otrok?« Odgovore smo združevali v smiselne kategorije glede na kod sporočanja.



Graf 2: Delež zbrane dokumentacije glede na kod sporočanja.

Kar 71,5 % dokumentacije je zbrane v obliki besednih zapisov. Od tega je več kot polovica (62,3 %) vseh pisnih informacij zbranih na podlagi sprotnih beležk, priložnostnih in dnevniških zapisov ter opazovanj. Skoraj petina (17,9 %) pisne dokumentacije je nastala pri evalvaciji ciljev in analizi dejavnosti. Nekaj dokumentacije (15,3 %) je bilo zbrane v porfoliju oziroma osebnih in razvojnih mapah otroka. V manjšem deležu (4,5 %) so vzgojitelji pri zbiranju dokumentacijskega gradiva uporabili opazovalne in ček liste.

Drugi najpogostejši način dokumentiranja je snemanje s kamero. Na ta način je zbranega skoraj petina (18,1 %) gradiva. V manjšem deležu sta uporabljena še zvočno snemanje (5,6 %) in fotografiranje (4,8 %). Rezultati raziskave kažejo, da je približno 15 % pisne dokumentacije občasno dodano še zvočno in/ali video gradivo. Pri tem pa nismo ugotavljali ali zapisi vsebujejo tudi analizo in interpretacijo zvočnih in videoposnetkov.

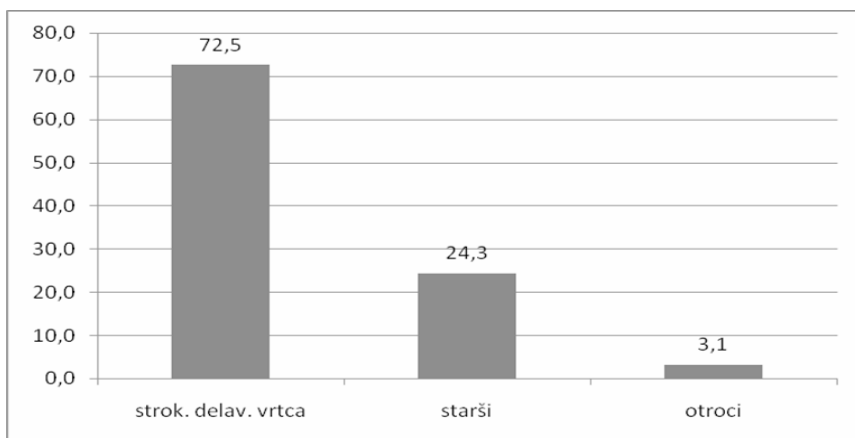
Prav zvočni in videoposnetki, ki so v raziskavi ugotovljeni v manjšem deležu, nudijo najbolj avtentičen, ponoven vpogled v otrokovo izkušnjo in dosežke, saj

sta zvok in glasba tista, ki neposredno sporočata o vsebini in dosežkih glasbenega učenja in razvoja. Zapisi o so le pomoč pri ugotavljanju konteksta učenja. Če bi želeli, da zapisi nudijo vpogled v glasbeno izkušnjo ali procese, bi morali vsebovati tudi notni zapis otrokovega izvajanja in/ali ustvarjanja, saj se glasbeni razvoj in dosežki prvenstveno kažejo v dejavnostih glasbenega izvajanja in ustvarjanja. Otroci se o glasbi redkeje pogovarjajo, pogosteje glasbo izvajajo in ustvarjajo (Motte Haber 1995).

Rezultati so pokazali, da vzgojitelji med dokumentacijsko gradivo ne uvrščajo likovnih izdelkov, ki nastanejo kot dosežek otrokove ustvarjalnosti ob glasbi ali kot način prevajanja slušnih predstav v vidne. Prav slednji način ima v pristopu Reggio Emilia pomembno mesto, saj vizualizira otrokove zaznave in doživetja ter njegove procese in strategije učenja (Rinaldi 2006).

Interpretacija dokumentacije o glasbenem razvoju in učenju

V pristopu Reggio Emilia dajejo velik pomen skupni interpretaciji dokumentacijskega gradiva. V ta proces so vključeni otroci, starši in strokovni delavci, zato nas je v raziskavi zanimalo, s kom vzgojitelji v naših vrtcih analizirajo/komentirajo/interpretirajo glasbene dejavnosti, glasbeni razvoj in dosežke otrok.



Graf 3: *Delež vključenih v interpretacijo dokumentacije o glasbenih dejavnostih in glasbenem razvoju otrok.*

Najpogosteje analizirajo/interpretirajo zapise o dejavnostih in otrokovem glasbenem razvoju strokovni delavci med seboj. Običajno sta to vzgojiteljica in pomočnica (73,7 %), ki delata skupaj v istem oddelku. Petina anketiranih (19,9

2 KURIKULARNA PODROČJA V VRTCU skozi prizmo pedagoškega koncepta Reggio Emilia

%) je odgovorila, da izmenjajo mnenja z drugimi vzgojiteljicami, manjši delež vzgojiteljic (6,4 %) pa sodeluje s svetovalno službo in vodstvom. Zanimivo je, da nihče ni omenil prakse ali možnosti, da bi dosežke otrok analiziral in interpretiral skupaj z glasbenim strokovnjakom. Četrtnina vzgojiteljev (24,3 %) povabi k sodelovanju še starše.

Na področju interpretiranja dokumentacijskega gradiva vidimo možnosti za razširitev in poglobitev vzgojno-izobraževalne prakse z vidika večjega vključevanja elementov pristopa Reggio Emilia. V njihovem pristopu je pomemben partner otrok, česar pa ne moremo na osnovi rezultatov raziskave sklepati v našem primeru, saj le 3,1 % vzgojiteljev interpretira dosežke skupaj z otroki. Prav izmenjava mnenj z otroki omogoča skupno izgrajevanje pomenov oziroma dajanje pomenov tistemu, kar se otroci učijo (Rinaldi 2006). Otrok išče in razvija pomene od rojstva naprej. Njegovi koncepti in teorije se razlikujejo od odraslih (Clark, Trine Kjørholt, Moss 2006), zato je partnersko sodelovanje pri interpretaciji dokumentacijskega gradiva potrebno. Skupaj lažje odkrivamo otrokove ideje, hipoteze in teorije ter tako ustvarjamo priložnosti za raziskovanje, ustvarjanje in učenje (Edwards, Gardini, Forman 1998).

V raziskavi nas je tudi zanimalo, ali so glasbeni dosežki otrok predstavljeni staršem in na kakšen način vzgojitelji seznanjajo starše z napredkom otrok na glasbenem področju. Rezultati kažejo, da 14,2 % vzgojiteljev ne seznanja staršev z dosežki otrok na glasbenem področju, 85,8 % vzgojiteljev pa pri seznanjanju uporablja različne načine (glej Tabelo1). Slednje smo zbrali ob pomoči odprtega vprašanja »Na kakšen način seznanjate starše z razvojem otrok na glasbenem področju?« Odgovore na odprto vprašanje smo združili v smiselne kategorije.

Tabela 1: Načini seznanjanja staršev z glasbenim razvojem in dosežki otrok.

Načini seznanjanja staršev z glasbenim razvojem/dosežki otrok	Število	Odstotek	Rang
glasbene prireditve	309	48,8	1
govorilne ure/pogovori	175	27,7	2
obiski staršev v igralnici/sodelovanje v glasbenih delavnicah	28	4,4	4
drugi viri	121	19,1	3
skupaj	633	100,0	

Iz rezultatov ugotavljamo, da so starši v večji meri seznanjeni z glasbenimi dosežki, manj pa s procesi učenja glasbe. Starši se najpogosteje z glasbenimi dosežki otrok seznanjajo na glasbenih prireditvah, na katerih nastopajo otroci (48,8 %). Z vidika načrtovanja je to k cilju usmerjena dejavnost, v kateri se

lahko, če nismo dovolj pozorni, zanemari sam proces doseganja ciljev. Po drugi strani pa je koncert značilna oblika poustvarjanja glasbe, ki je pomembna sestavina glasbene kulture in umetniškega udejstvovanja. Otrok si pridobi izkušnje glasbenega interpreta, ob katerih si izgrajuje tudi sistem vrednotenja. Sklepamo, da informacije o drugih vidikih glasbenega razvoja starši v večji meri pridobijo v pogovoru z vzgojitelji oz. na govornih urah, čajankah in individualnih pogovorih. Te načine rabi slaba tretjina (27,7 %) tistih vzgojiteljev, ki starše seznanja z glasbenim razvojem otrok.

Slaba petina vzgojiteljev (19,1 %) omenja, da so staršem informacije na voljo na internetnih straneh vrtca, foto albumih, oglasnih deskah, plakatih, razstavah in v vrčevski kroniki. Pri tem omenjajo tudi izdelke, kot so razstave glasbil, ki jih izdelajo otroci in pesmarice, v katerih so zbrane pesmi, ki jih otroci pojejo in/ali ustvarijo.

Najmanj pogosti (4,4 %) so obiski staršev igralnici in njihovo sodelovanje v različnih glasbenih delavnicah. Slednji rezultati kažejo na večjo potrebo po aktivni sodelovanosti staršev pri načrtovanju in izvajanju vzgojno-izobraževalnega procesa. Ugotovitev lahko podkrepimo z rezultati raziskave T. Devjak s sodelavci (2009), ki ugotavlja, da sta vključevanje staršev v načrtovanje dela v oddelku in pripravo letnega načrta dela vrtca na zadnjih dveh rangiranih mestih načinov sodelovanja vrtca s starši.

Sklep

V slovenskih vrtcih je dokumentiranje in seznanjanje z glasbenimi dejavnostmi in glasbenim razvojem otrok sestavni del vzgojno-izobraževalnega procesa. Pri tem pa ugotavljamo nekatere specifičnosti/pomanjkljivosti, ki bi jih lahko nadgradili z vidika vključevanja elementov pristopa Reggio Emilia. Tako bi prispevali k dvigu ravni kakovosti načrtovanja in izvajanja predšolske vzgoje.

1. Vzgojitelji v slovenskih vrtcih občasno dokumentirajo glasbene dejavnosti in glasbeni razvoj otrok. Sklepamo, da manj pogosta praksa dokumentiranja ne zagotavlja sistematičnosti, ki bi nudila verodostojen in ponoven vpogled v procese učenja oziroma v njihovo rekonstrukcijo. Občasno zbrano dokumentacijsko gradivo nudi le primerjavo glasbenih dosežkov v določenem časovnem obdobju, ki jih lahko vrednotimo z vidika ugotavljanja otrokovega napredka ali doseganja predvidenih ravni razvoja glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj.
2. Najpogostejši načini beleženja so zapisi, ki so jim le v redkih primerih dodani zvočni in/ali video posnetki. Zapisi (besedni kod) so že po naravi neke vrste interpretacija slišnega in vidnega. Pravi vpogled v dejstva nam

2 KURIKULARNA PODROČJA V VRTCU skozi prizmo pedagoškega koncepta Reggio Emilia

bi zato nudili zvočni in videoposnetki, ki ob enem dokumentirajo čas kot pomembno komponento glasbenega izvajanja in ustvarjanja.

3. Tretja ugotovitev se nanaša na prakso analiziranja in interpretiranja zbranega gradiva. V večini primerov je to domena strokovnega osebja v oddelku. V premajhnem deležu so v te procese vključeni otroci in starši. Iz rezultatov tudi sklepamo, da niso dovolj izkoriščene priložnosti za vzpostavljanje partnerstva med vzgojitelji, starši in otroki. Potrebno bi bilo vzpostaviti dialog enakovrednih partnerjev.

Dokumentiranje je element kakovosti pedagoških procesov v vrtcu, zato bi bilo potrebno: (1) dokumentiranje sistematično načrtovati, metode in tehnike pa skrbno izbirati glede na naravo glasbenega učenja ter (2) zagotoviti večjo participativnost staršev in otrok z vidika skupnega iskanja pomenov ter z vidika poglobljanja razumevanja procesov otrokovega učenja, ustvarjanja in doživljanja glasbe.

Ob odločitvah za nadaljnje inoviranje pedagoške prakse z vključevanjem elementov pristopa Reggio Emilia so nam lahko v pomoč razmišljanja in vprašanja avtoric knjige *Alternativni vzgojni koncepti*: »Koliko časa in energije zahteva dobra dokumentacija? Katere vrste sredstev rabimo za kvalitetno dokumentacijo? Koliko dokumentacije je dovolj? Kje bi jo hranili v naših zgradbah? Kako usposobiti vzgojitelje za dokumentiranje njihovega dela? Kako jih prepričati, da je vredno vložiti napor v to dejavnost?« (Devjak, Berčnik, Plestenjak 2008: 114)

Verjamemo, da se nekateri odgovori na zastavljena vprašanja že oblikujejo v sklopu projekta *Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel Reggio Emilia koncepta na področju predšolske vzgoje*.

Literatura

- Batistič Zorec, M. (2003). *Razvojna psihologija in vzgoja v vrtcih*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Clark, A., Trine Kjørholt A., Moss, P. (2006). *Beyond Listening. Children's Perspectives on Early Childhood Services*. Bristol: Policy Press.
- Devjak, T. (2009). *Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel Reggio Emilia koncepta na področju predšolske vzgoje*. Raziskovalno poročilo projekta. Dostopno na: <http://reggioemilia.pef.uni-lj.si/reggio>, 3. 5. 2010.

- Devjak, T., Berčnik, S., Plestenjak, M. (2008). *Alternativni vzgojni koncepti*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Devjak, T., Skubic, D. (ur.) (2009). *Izzivi pedagoškega koncepta Reggio Emilia*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Edward, C., Gandini, L., Forman, G. (ur.) (1998). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*. London: Ablex Publishing.
- Gardner, H. (1995). *Razsežnosti uma*. Ljubljana: Tangram.
- Gordon, E. (1989). *Learning Sequences in Music. Skill, Content and Patterns*. Chicago: G. I. A Publications.
- Hansen, K. A., Kaufmann, R. K., Walsh, K. B. (2000). *Oblikovanje oddelkov, osredotočenih na otroke od tretjega do šestega leta starosti*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Razvojno-raziskovalni center pedagoških iniciativ Korak za korakom.
- Hobart, C., Frankel, J. (2004). *A Practical Guide to Child Observation and Assessment*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- Hočevar, A., Kovač Šebert, M., Štefanc, D. (2009). Sodelovanje z okoljem in problematika participacije v pedagoškem pristopu Reggio Emilia. V: *Izzivi pedagoškega koncepta Reggio Emilia*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kurikulum za vrtce* (1999). Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.
- Malaguzzi, L. (1998). History, Ideas, and Basic Philosophy. An Interview with Lella Gandini. V: Edward, C., Gandini, L., Forman, G. (ur.). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*. London: Ablex Publishing.
- Motte Haber, H. (1990). *Psihologija Glasbe*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Rabitti, G. (1994). An integrated Art Approach in a Preschool. V: *Reflections on the Reggio Emilia Approach* (ur. Katz, Cesarone). ERIC/EECE, Clearinghouse on Elementary & Early Childhood Education. Edizioni junior.
- Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning*. London, New York: Routledge.
- Rutar, S. (2009). Spremljanje otrokovega razvoja in učenja v kontekstu kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa. Didakta, XVIII/XIX, 131, str. 10–14.

2 KURIKULARNA PODROČJA V VRTCU skozi prizmo pedagoškega koncepta Reggio Emilia

Sloboda, J. (2001). *The Musical Mind. The Cognitive Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press.

Thornton, L., Brunton, P. (2007). *Bringing the Reggio Approach to your Early Years Practice*. London, New York: Routledge.

PLES KOT USTVARJALNI PROCES IN MEDPODROČNO POVEZOVANJE: ANALIZA STANJA V SLOVENSkih VRTCIH

DANCING AS A CREATIVE PROCESS AND INTERSUBJECT INTEGRATION: THE ANALYSIS OF THE SITUATION IN SLOVENIAN KINDERGARTENS

POVZETEK

V prispevku je predstavljena analiza plesnega področja v slovenskih vrtcih. V raziskavi so sodelovali vzgojitelji prvega kroga izobraževanja »Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel koncepta Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje v letih 2008–2013« na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. V raziskavi je sodelovalo 810 vzgojiteljic in vzgojiteljev iz vrtcev različnih regij Slovenije. Udeleženci izobraževanja so v anketnem vprašalniku odgovarjali na vprašanja o vključevanju različnih plesnih vsebin pri delu z otroki, medpodročnem povezovanju plesa in o uporabi plesnih dejavnosti v vrtcu v različne namene. Za obdelavo podatkov smo uporabili osnovno statistiko in frekvenčne porazdelitve, ki smo jih grafično ponazorili s histogrami. Izračunali smo aritmetično sredino posameznih spremenljivk. Pridobljene rezultate smo analizirali in primerjali s cilji in vsebinami Kurikuluma za vrtce (1999) in načeli pedagoškega pristopa Reggio Emilia. Rezultati so pokazali, da vzgojitelji v vrtcu še vedno v veliki meri sledijo stereotipom o plesni vzgoji kot učenju že vnaprej določenih form in oblik (učenje koreografij), ki stremijo k cilju (nastopu za občinstvo) in ne k ustvarjalnemu procesu, tj. otrokovemu ustvarjanju, raziskovanju plesa in izražanju skozi ustvarjalni gib in ples. Poleg tega rezultati kažejo, da vzgojitelji ples v največji meri integrirajo v področje umetnosti. Presenetljivi so rezultati, ki kažejo, da vzgojitelji v vrtcu praktično ne vpeljujejo ustvarjalnega giba in plesa kot medpodročnega povezovanja pri razumevanju matematičnih vsebin. V povprečju vzgojitelji uporabljajo plesne vsebine v projektnem delu le občasno, v pedagoškem pristopu Reggio Emilia pa je projektno delo ena izmed glavnih

¹ Pedagoška fakulteta Koper, Univerza na Primorskem in Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani
Faculty of Education, University of Primorska and Faculty of Education, University of Ljubljana

oblik dela. Ob navedenih rezultatih se nam pojavlja mnogo vprašanj. Stanje na področju plesne vzgoje v vrtcih bi bilo potrebno še podrobneje raziskati, upamo pa, da bo izobraževanje vzgojiteljev po načelih pristopa Reggio Emilia doprineslo k kvalitetnejšim plesnim dejavnostim v vrtcu v smislu ustvarjanja, izražanja, raziskovanja in povezovanja plesa in skozi ples.

KLJUČNE BESEDE:

ples, plesne dejavnosti, plesno izražanje, pristop Reggio Emilia, ustvarjalni gib, ustvarjalnost, umetnost

ABSTRACT

The following paper presents an analysis from the field of dance education in Slovenian kindergartens. Participants in the survey were the preschool staff from the first round of the education programme titled "Professional training for practitioners for the purpose of implementing elements of special pedagogical principles of the Reggio Emilia concept in the field of preschool education for the period 2008–2013", which took place at the Faculty of Education in Ljubljana. 810 preschool staff from kindergartens of various regions of Slovenia participated in the survey. The participants filled in the questionnaire referring to the integration of various dance sessions into their work with preschool children, regarding the intersubject integration of dance sessions and the use of dance activities in a kindergarten for different purposes. Data were analysed using the basic statistics and frequency distribution and are graphically presented in histograms. Moreover, the arithmetic mean of various variables was calculated. The obtained results were analysed and compared to the objectives and contents of the Kindergarten Curriculum (1999) and the principles of the Reggio Emilio Approach. The results have shown that kindergarten preschool staff still follow the stereotypes in dance education, perceiving it as a way of learning predefined forms and styles (learning choreographies) that aim to achieve a certain goal (performance in front of an audience) rather than creative processes such as a child's creativity, exploration of dance and expression through creative movements and dancing. The findings further reveal that preschool staff integrate dancing into the arts section as much as possible. However, the results, which are most surprising, show that preschool staff do not introduce creative movements and dancing as the means of intersubject integration for the purpose of understanding mathematical content. Preschool staff only occasionally use dance sessions as part of project work, which according to the Reggio Emilia Approach is one of the main forms of work. Many questions arise from the results presented in the paper. The situation in the field of dance education in kindergartens needs to be further researched. However, we hope that educating preschool staff using the Reggio Emilia Approach can contribute to quality dance activities in kindergartens in terms of creativity, expression, exploration and linking dance through dancing.

KEY WORDS:

dance, dance activities, dance expression, the Reggio Emilia Approach, creative move, creativity, art

Uvod

Telo je otrokov prvi stik s svetom, zato mu je potrebno zlasti v predšolskem obdobju nuditi čim več možnosti za raziskovanje in izražanje skozi gib. Otroka spodbujamo k plesnemu izražanju s pomočjo organizirane igre in lastnega raziskovanja. Plesne dejavnosti v predšolskem obdobju so usmerjene v proces ustvarjanja, raziskovanja in igre, ne pa v končni »produkt«, tj. plesni nastop in nudijo neizmerne možnosti medpodročnega povezovanja oz. projektne načina dela v vrtcu.

S pomočjo sodobnih plesno-vzgojnih prijemov vplivamo na celostni osebni razvoj otroka na vseh področjih: čustveno – socialnem, psihomotoričnem in kognitivnem. Tudi načela reggio pedagogike poudarjajo procesno ustvarjanje otrok, participacijo in ne vnaprej določenih zaključkov, zato je bil namen naše raziskave preveriti, v kolikšni meri vzgojitelji v slovenskih vrtcih vključujejo procesno-ustvarjalne plesne vsebine pri delu z otroki v primerjavi z učenjem plesnih koreografij, v kolikšni meri ples povezujejo z ostalimi področji in s katerimi ga povezujejo najpogosteje. Zanimalo nas je tudi, ali plesne vsebine vključujejo v projektno delo v vrtcu.

Umetnost – medij raziskovanja in ustvarjanja po Kurikulumu za vrtce in pedagoškem pristopu Reggio Emilia

Umetnost otroku omogoča udejanjanje ustvarjalnih potencialov, ki se kažejo v otrokovem igrivem raziskovanju sveta. Ta je zanj neizčrpen vir inspiracije, motivacije in vsebin na vseh področjih dejavnosti. Otrok umetnost doživlja, skozi umetnost komunicira, v umetnosti izumlja in ustvarja, se sprošča in pridobiva umetniško predstavljalnost oz. razvija področje estetike. Vzgojitelj pri otroku spodbuja radovednost in veselje do umetniških dejavnosti z oblikovanjem bogatega raznovrstnega okolja, ki otroku omogočajo doživljanje sebe in drugih, okolice in umetnosti (povzeto po Kurikulumu za vrtce 1999).

Na tem mestu lahko potegnemo močne vzporednice med cilji Kurikuluma za vrtce s pedagogiko Reggio, ki kot eno temeljnih izhodišč poudarja **vpetost vrtca v kulturno okolje** in **različne oblike izražanja** otrok skozi »100 jezikov« (Thornton, Brunton 2007: 24).

Pri umetniškem ustvarjanju v skupini se močno krepijo socialne vezi med otroki. Področje socializacije je poudarjeno tako v Kurikulumu za vrtce kot v pristopu Reggio – C. Rinaldi (2008) daje poseben pomen **socialnemu razvoju** otroka.

Umetniške (plesne) dejavnosti v vrtcu naj bi potekale tako, da otrok sam išče, raziskuje in najde odgovor na idejno, organizacijsko ali izvedbeno nalogo ali problem, pri čemer odrasli zaznajo in spodbujajo vsako otrokovo še tako skromno napredovanje. Odrasli otrokovih del ne ocenjujejo, komentirajo, grajajo, prav tako ga nikoli ne spodbujajo k ustvarjanju shematične, vsečne, običajne, prilagojene oblike (na primer učenje že vnaprej določene plesne koreografije). Ne posegajo v otrokovo estetsko presojo. Bistveno pa je, da se vzgojitelji zavedajo, da je otroku proces (plesnega) ustvarjanja pomembnejši od rezultata (povzeto po Kurikulumu za vrtce 1999).

Prav tako reggio pedagogika temelji na ustvarjalnosti, **procesu in raziskovanju**. V vzgojnem modelu Reggio se je namreč spremenila (tradicionalna) **vloga vzgojitelja**: vzgojitelj ni uresničevalec danega (zadanega) programa, prenašalec znanja, temveč raziskovalec in ustvarjalni, razmišljujoči oblikovalec programa. Njegova naloga je, da opazuje in spremlja otrokove interese in dejavnosti, pa tudi da nenehno razmišlja, kako pomagati otroku pri raziskovanju in ohraniti otrokovo zanimanje. Pomembno je, da se vpraša, kaj lahko stori in kaj mora narediti otrok sam (Špoljar 1999). Pri umetniških dejavnostih je pomembno, da vzgojitelj ne posega v otrokovo ustvarjanje v smislu dajanja že vnaprej določenih form, temveč prepusti otroku možnost lastnega raziskovanja in ustvarjanja.

Dejavnosti s področja umetnosti so pomemben del učenja na drugih področjih. Pri tem se naslanjamo na Gardnerjevo teorijo mnogoterih inteligenc (Gardner 1995). Vzgojitelj skozi umetnost povezuje vsebine z vseh področij v vrtcu: jezika, narave, družbe, matematike in gibanja.

Povezovanje različnih področij skozi **projektno delo** je ena izmed pomembnih značilnosti reggio pedagogike (Filippini et al. 2008). Projektno delo pomaga razvijati otrokovo samostojnost, usmerjeno je v delovanje, ustvarjanje, akcije, reševanje nekega problema. Povezovanje različnih področij skozi projektno delo je uglaseno z otrokovimi interesi, spodbuja pa tudi njegovo zanimanje za druga področja (Špoljar 1999).

S področjem umetnosti v Kurikulumu za vrtce lahko povežemo še naslednja izhodišča pedagoškega pristopa Reggio Emilia:

- **različnost otrok:** velika pozornost je namenjena razvoju identitete vsakega posameznega otroka (Rinaldi 1993). Tudi Kurikulum za vrtce na področju umetnosti podpira različnost otrok v smislu izvirnosti, drugačnosti, svobode;
- **razvoj in uporaba vseh čutov v spoznavnem procesu:** Malaguzzi (1993) poudarja, da enakovredno razvijanje vseh čutov (tudi tipa, okusa in vonja) in s tem celostno doživljanje spodbudi močno čustveno vznemirjenje, ki je spodbuda za nesluteno izražanje. Tudi v Kurikulumu za vrtce (1999) zasledimo cilj: negovanje, spodbujanje in razvijanje čutnega doživljanja z usmerjanjem povečane pozornosti v občutenju telesa, tipanje, opazovanje in poslušanje sebe ter izbranih virov iz okolja;
- **prednost učenja pred poučevanjem** je eno glavnih izhodišč reggio pedagogike, prav tako pa je tudi v Kurikulumu za vrtce cilj učenja v predšolski dobi sam proces učenja in izražanja v umetniških dejavnostih (Kurikulum za vrtce 1999).

Plesno področje – kreativen proces otrokovega izražanja

Ples kot eno izmed umetniških področij v vrtcu nima osnovnega cilja učenje koreografij in ustvarjanje dovršenih plesnih predstav, namenjenih občinstvu, temveč je cilj področja ples v predšolskem obdobju ustvarjalni gib kot izrazno sredstvo, komunikacija, igra, raziskovanje in integracijsko sredstvo – učenje različnih vsebin, tudi matematike, jezika, družbe in narave. Plesna vzgoja je v najširšem pomenu vzgajanje s plesom (Kroflič, Gobec 1995).

Skozi ples in ustvarjalni gib otroci izražajo domišljijo in ustvarjalnost daleč od tega, da bi se bali napak. V plesu namreč ni pravih in napačnih načinov izražanja. Ples je medij, ki otrokom omogoča graditi zavest o lastnih sposobnostih, ki se kontinuirano nadgrajujejo. Otroci imajo možnost reagirati na različne izkušnje na njim lasten način individualno ali pa v interakciji s skupino. Pri tem razvijajo svoje ideje in kreativne pristope (Harries et al. 2009).

Z vključevanjem metode ustvarjalnega giba oziroma plesne vzgoje v vrtec in osnovno šolo omogočamo otroku učenje z metodo igre in učenje skozi umetnost. Ob takih dejavnostih se otrok razvija celostno.

Primeri plesnih dejavnosti za otroke od 1. do 3. leta po Kurikulumu za vrtce (1999):

Otrok:

- si izmišlja gibe, gibalna zaporedja in telesne položaje;
- giba se in pleše s celim telesom, preizkuša možnosti gibanja posameznih delov telesa, kombinira zaporednost in hkratnost gibanja;
- poskuša hitra in počasna gibanja, vezana in odsekana ter napeta in sproščena;
- preizkuša razliko med gibanjem in mirovanjem, med nelokomotornimi gibanji (upogibanje, raztegovanje, obračanje, nihanje na mestu) in lokomotornimi gibanji (plazenje, plezanje, hoja, tek, skoki po prostoru);
- preizkuša gibanje v različnih telesnih smereh (dviganje, spuščanje, zapiranje, odpiranje, napredovanje, umikanje), gibanja z veliko in majhno amplitudo, preizkuša nizek in visok nivo gibanja;
- doživlja in opazuje ples vzgojitelja, ples gosta plesalca.

Primeri plesnih dejavnosti za otroke od 3. do 6. leta po Kurikulumu za vrtce (1999):

Otrok:

- se z gibanjem in plesom izraža, komunicira in ustvarja;
- uri in občuti dele in celoto telesa v različnih načinih gibanja in mirovanja;
- razlikuje pozorno telesno delovanje in sproščanje;
- igra se in vadi koordinacijo in ravnotežje;
- opazujem izvaja, pleše in razlikuje oblikovne prvine različnih mirovanj in gibanj na mestu in v različnih talnih in prostorskih vzorcih, v različnem tempu, ritmu in stopnjah napetosti ter sestavlja prvine v manjše in večje, bolj ali manj samostojne plesne celote;
- pri plesu opazuje in razlikuje odnose med deli telesa, med telesom in podlago ter predmetom, odnos s soplesalcem v paru in v skupini;
- si zamišlja in ustvarja plesne vložke za dramske predstave in video.

Če analiziramo dejavnosti, ki jih priporoča kurikulum, ugotovimo, da je poudarek na izmišljanju, preizkušanju, kombiniranju, doživljanju, izražanju, komuniciranju, ustvarjanju, igri, opazovanju, razlikovanju, izvajanju, sestavljanju, občutenju plesa/skozi ples. Te dejavnosti so v skladu z razvojno

stopnjo predšolskega otroka in so naravnane na proces, razvijanje ustvarjalnosti in plesnosti, raziskovanje plesnih elementov, ne pa na učenje plesnih koreografij. Dejavnosti, ki jih zasledimo v našem kurikulumu, sovpadajo tudi z načeli pedagoškega pristopa Reggio Emilia, pri čemer je bistvena otrokova participacija.

Otroka vzgojitelj pri ustvarjanju spodbuja z različnimi notranjimi in zunanji spodbudami, kot so ples z različnimi predmeti, materiali, didaktičnimi sredstvi, ples kot doživljanje pravljice, zgodbe, občutenja, čustvenih razpoloženj, ples kot odziv na umetniško delo, na glasbo, vonj, okus, tip ... Otroka pri tem spodbuja, da uporablja različne plesne elemente, raziskuje gibanje sam in v interakciji z ostalimi otroki.

Namen in cilji raziskave

Z empirično raziskavo smo želeli preveriti, kako se cilji plesne vzgoje po Kurikulumu za vrtce in načela reggio pedagogike udeležujejo v naših vrtcih na plesnem področju v smislu vsebin, medpodročnega povezovanja in projektnega dela.

Na osnovi zadanih ciljev smo si zastavili sledeča raziskovalna vprašanja:

1. V kolikšni meri vzgojiteljice in vzgojitelji v slovenskih vrtcih vključujejo procesno-ustvarjalne plesne vsebine pri delu z otroki v primerjavi z učenjem plesnih koreografij?
2. V kolikšni meri vzgojiteljice in vzgojitelji ples povezujejo z ostalimi področji kurikulumu in s katerimi najpogosteje?
3. V kolikšni meri vzgojiteljice in vzgojitelji plesne vsebine vključujejo v projektno delo v vrtcu?

Metodologija

Metoda

V raziskavi smo uporabili kvantitativni raziskovalni pristop.

Vzorec

Vzorec sodelujočih v raziskavi je bil neslučajnostni, namenski, saj so sodelovali vzgojitelji 1. kroga izobraževanja »Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel koncepta Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje v letih 2008–2013« na Pedagoški fakulteti

v Ljubljani. Raziskava je bila izvedena v letu 2009. V njej je sodelovalo 810 vzgojiteljic in vzgojiteljev iz vrtcev različnih regij Slovenije.

Postopek zbiranja podatkov in opis instrumenta

Udeleženci izobraževanja so že pred izobraževanjem iz plesnega področja po načelih Reggio pedagogike v anketnem vprašalniku odgovarjali na 3 vprašanja zaprtega tipa, in sicer o vključevanju različnih plesnih vsebin pri delu z otroki, medpodročnem povezovanju plesa in o uporabi plesnih dejavnosti v vrtcu v različne namene.

Merski pripomoček

Vprašanja, ki so se nanašala na plesno področje, so bila del širšega anketnega vprašalnika, s katerimi smo zbirali podatke v okviru širše zastavljene raziskave v okviru projekta »Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel koncepta Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje v letih 2008–2013« na Pedagoški fakulteti v Ljubljani.

Postopek obdelave podatkov

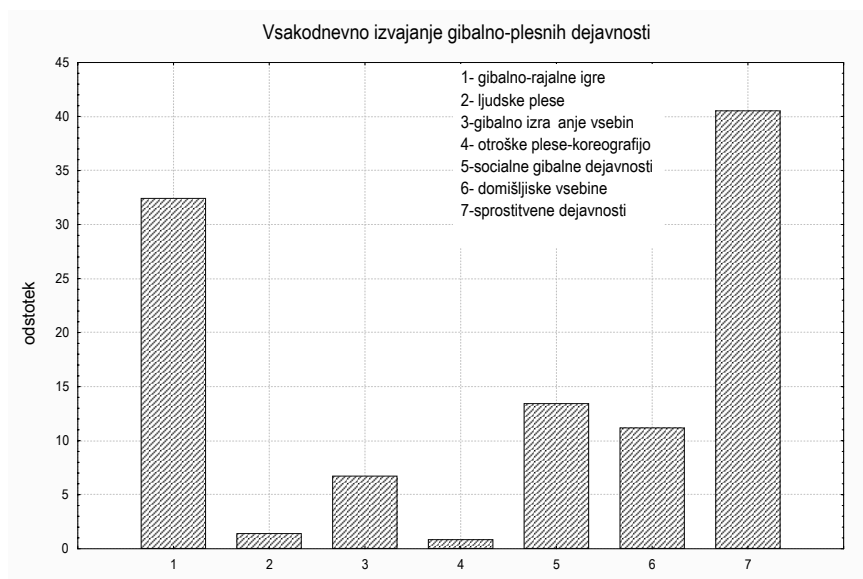
Za obdelavo podatkov smo uporabili osnovno statistiko in frekvenčne porazdelitve, ki smo jih grafično ponazorili s histogrami. Izračunali smo aritmetično sredino posameznih spremenljivk.

Rezultati z interpretacijo

V kolikšni meri vzgojitelji v slovenskih vrtcih vključujejo procesno-ustvarjalne plesne vsebine pri delu z otroki v primerjavi z učenjem plesnih koreografij?

Rezultati raziskave (Graf 1) so pokazali, da vzgojiteljice in vzgojitelji na plesno-gibalnem področju v največji meri vključujejo sprostitvene dejavnosti (masaže, vodeno vizualizacijo, jogo za otroke in druge sprostitvene igre) in gibalno-rajalne igre. V manjši meri vključujejo socialne gibalne dejavnosti, domišljajske vsebine, ustvarjalni gib kot gibalno izražanje vsebin, otroške ljudske plesne in učenje plesnih koreografij.

2 KURIKULARNA PODROČJA V VRTCU skozi prizmo pedagoškega koncepta Reggio Emilia



Graf 1: Vsakodnevno izvajanje plesno-gibalnih dejavnosti v vrtcu.

Na vprašanje, v kolikšni meri vzgojitelji v vrtcu otroke učijo plesnih koreografij (Graf 2), je kar 222 vzgojiteljev (27, 4%) odgovorilo, da večkrat mesečno in skoraj polovica vzgojiteljev (49,6 %) uči otroke plesnih koreografij večkrat letno.

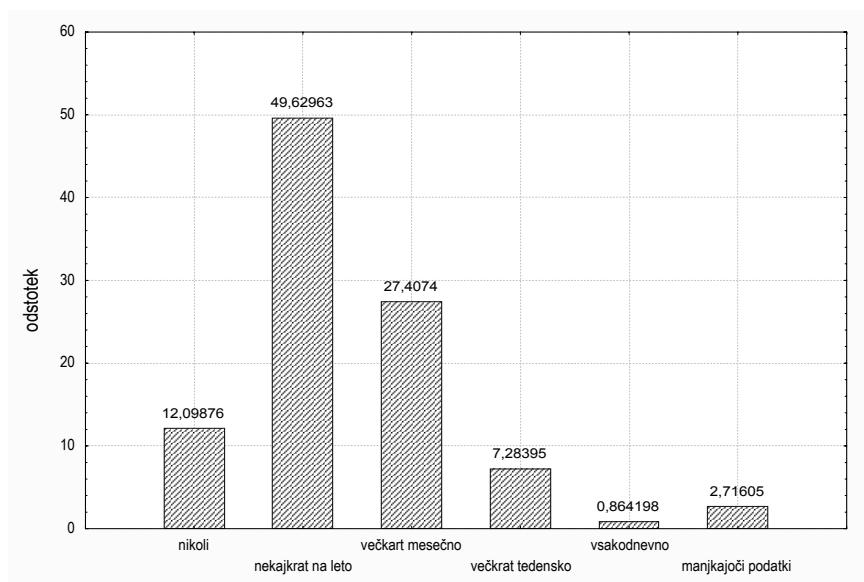
Zaskrbljujoč je tudi podatek, da 7,3 % vzgojiteljev uči otroke plesnih koreografij večkrat tedensko.

Pri izračunu aritmetične sredine, ki zavzema vrednost 2,33, lahko vidimo, da se večina vzgojiteljev poslužuje plesnih koreografij nekajkrat na leto.

Rezultati kažejo na stanje, ki je v precejšnji meri v nasprotju s koncepti reggio pedagogike in cilji ter značilnostmi področja umetnosti v vrtcu oz. cilji in vsebinami plesnih dejavnosti v vrtcu, ki naj bi spodbujale predvsem izmišljanje, preizkušanje, doživljanje, izražanje, komuniciranje, ustvarjanje, igro, občutenje ... plesa/skozi ples (povzeto po Kurikulumu za vrtce 1999).

Tovrstni pristop učenja plesnih koreografij »na pamet« namreč ni v skladu s cilji kurikulumu, prav tako pa tudi močno odstopa od principov pedagoškega pristopa Reggio Emilia. V reggio pedagogiki je vrtec prostor, ki izraža in ustvarja kulturo, v kateri otroci živijo (Malaguzzi 1993). Prav tako K. Špoljar meni, da je treba dati otrokovi domišljiji prosto pot in dopuščati izražanje doživetega, saj vse to pripomore k ustvarjanju lastnega odnosa do zunanjega

sveta (Špoljar 1999: 30). Iz Grafa 1 je razvidno, da imajo otroci v manjši meri možnost izražati lastno domišljijo skozi ples in ustvarjalni gib, kot pa slediti vnaprej določenim gibalno-plesnim vzorcem (gibalno-rajalne igre). Vzgojno-izobraževalni proces v pristopu Reggio ne poteka po vnaprej strukturiranem (pripravljenem) programu. Vzgojitelj uporablja t. i. »odprto načrtovanje«, ki mu omogoča, da ima pregled nad otrokovimi odzivi in po njih usmerja nadaljnje korake. Program ni strogo določen, vzgojitelj sprejme zamisli otrok, njihove spontano prebudene interese in dejavnosti (Špoljar 1999: 32).



Graf 2: Pogostost izvajanja otroških plesov – učenje koreografij v skupini.

Zaključimo lahko, da že vnaprej načrtovano učenje plesnih korakov – sestavljanje plesne koreografije predšolskemu otroku ne nudi izražanje doživetega, razvijanja domišljije in ne sledi zamislim otrok. Tovrstna dejavnost ni usmerjena v proces, ampak v rezultat.

V kolikšni meri vzgojiteljice in vzgojitelji ples povezujejo z ostalimi področji in s katerimi najpogosteje?

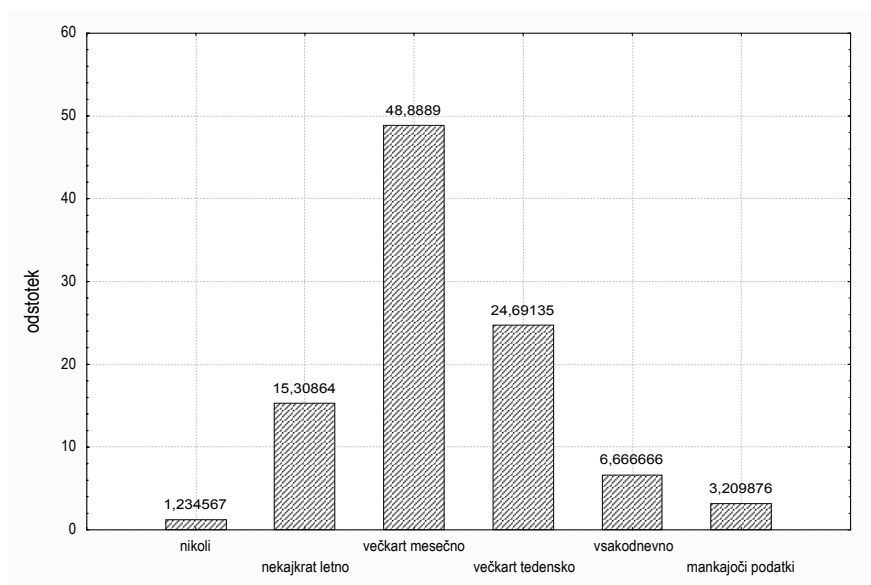
Vzgojitelji vključujejo ustvarjalni gib in ples za doseganje ciljev tudi na drugih področjih - matematika, narava, družba, jezik, umetnost (Graf 3). Skoraj polovica vzgojiteljev integrira ples v druga področja večkrat mesečno, 24,69 % vzgojiteljev pa večkrat tedensko. Aritmetična sredina znaša 3,21, kar nam

2 KURIKULARNA PODROČJA V VRTCU skozi prizmo pedagoškega koncepta Reggio Emilia

pokaže, da v povprečju vzgojitelji integrirajo ples v druga področja večkrat mesečno.

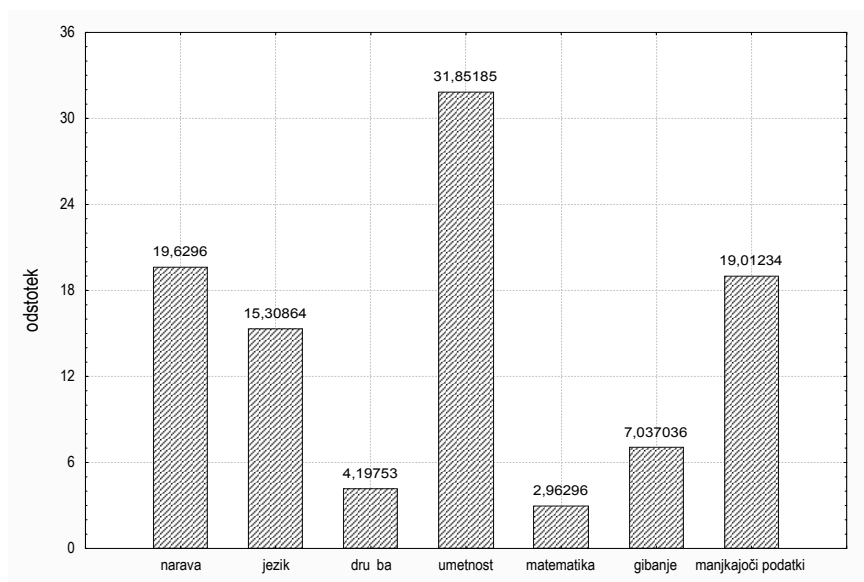
Kurikulum za vrtce (1999) poudarja, da so dejavnosti s področja umetnosti pomemben del učenja na drugih področjih, zato bi pričakovali, da bodo medpodročne povezave pogostejše.

Povezovanje različnih področij skozi projektno delo je tudi ena izmed bistvenih značilnosti reggio pedagogike (Filippini et al. 2008). S takim načinom učenja omogočamo otroku, da sprejema nova znanja na različne načine – tudi s pomočjo ustvarjalnega giba. Ko je pri učenju aktivno tudi otrokovo telo, vplivamo na večjo motiviranost za usvajanje novih znanj, lažje razumevanje in trajnejšo zapomnitev (Zakkai 1997; Kroflič 1999; Geršak et al. 2005).



Graf 3: Kako pogosto vzgojitelji uporabljajo ples in ustvarjalni gib pri drugih vsebinah (matematika, narava, družba, jezik, umetnost).

V anketnem vprašalniku smo vzgojitelje zastavili vprašanje, s katerimi področji najbolj pogosto povezujejo ustvarjalni gib in ples. Rezultati (Graf 4) so pokazali, da vzgojitelji ples najpogosteje vključujejo v področje umetnosti (31,9 %). Predvidevamo, da največkrat ples povezujejo z glasbo. Sledi področje narave (19,6 %), jezik (15,3 %), povezovanje plesa s področji gibanje, družbo in matematiko pa je zanemarljivo.



Graf 4: Področja, s katerimi se ples in ustvarjalni gib najpogosteje povezujeta.

Rezultati kažejo, da vzgojitelji v vrtcu praktično ne vpeljujejo ustvarjalnega giba in plesa pri razumevanju matematičnih vsebin (samo 2,96 %), kar je zaskrbljujoč podatek. Z vključevanjem ustvarjalno-gibalnih dejavnosti v področje matematike otroku približamo »matematične situacije« njegovemu realnemu življenju. Otrokov učenje, gledano z razvojnega vidika, napreduje od konkretnega k abstraktnemu. V zgodnjem učenju gibanje omogoča otroku stik s konkretnimi pojavi, kar je temelj za kasnejšo abstrakcijo. Otrok znanje, ki ga pridobi z lastno aktivnostjo, ponotranji. Takšno znanje je trden temelj za nadgradnjo z novimi, težjimi pojmi. Pri matematiki je to še posebej pomembno, ker imajo lahko otroci, ki znanja ne avtomatizirajo in ponotranjijo, v osnovni šoli nepremostljive težave pri razumevanju in usvajanju novih matematičnih pojmov (Žagar et al. 2006).

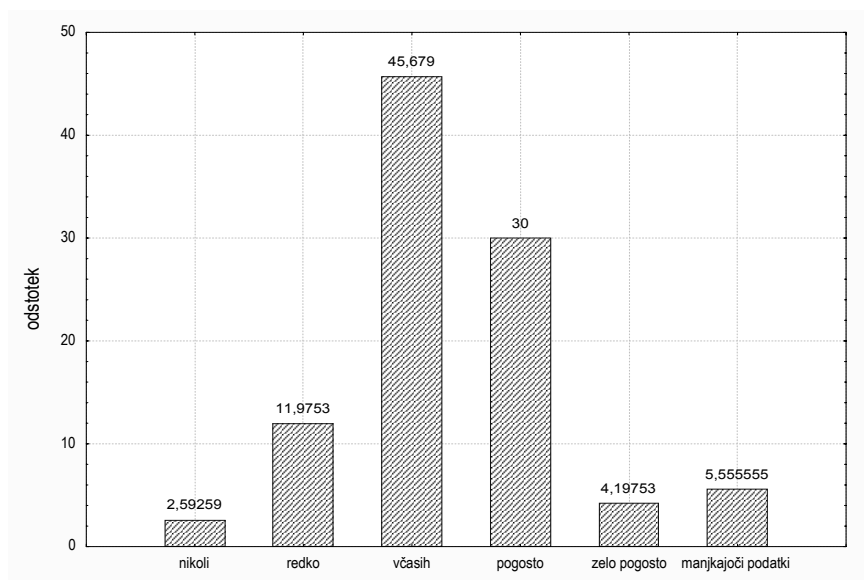
Prav tako nas preseneča podatek, da vzgojitelji za doseganje ciljev družbe v tako majhni meri vključujejo ples in ustvarjalni gib, saj tako učenje omogoča aktivno spoznavanje značilnosti okolja in ekologije, prometa, vživljanje v življenje nekoč in danes, krepitev socialnih odnosov v skupini ...

Otroci na ta način zadostijo nenehno potrebo po gibanju, utrjujejo spoznanja ter razvijajo miselne sposobnosti in ustvarjalnost.

V kolikšni meri vzgojiteljice in vzgojitelji plesne vsebine vključujejo v projektno delo v vrtcu?

Graf 5 prikazuje, kako pogosto vzgojitelji uporabljajo plesno-gibalne dejavnosti v projektnem delu. 45,7 % vzgojiteljev vključuje plesno-gibalne dejavnosti včasih, 30,0 % pogosto, 11,98 % pa redko. V povprečju (aritmetična sredina znaša 3,22) vzgojitelji največkrat uporabljajo plesno gibalne dejavnosti v projektnem delu včasih.

Projektno delo pomaga otrokom poglobiti in izpopolniti smisel za dogodke in pojave v okolju in pomaga razvijati otrokovo samostojnost – ta pa je eden od pomembnih ciljev pedagogike Reggio (Špoljar 1999). Ples je lahko odlično integracijsko sredstvo, s katerim uresničujemo cilje vseh ostalih področij, zato je nujno, da vzgojitelje spodbudimo k uporabi plesnih dejavnosti kot sestavine projektne dela.



Graf 5: Kako pogosto vzgojitelji vključujejo plesno-gibalne dejavnosti v projektnem delu.

Sklep

Nacionalne smernice za kulturno-umetnostno vzgojo v izobraževanju pojasnjujejo in ozaveščajo njeno vlogo pri izboljševanju kakovosti

izobraževanja in razvijanju posameznikove ustvarjalnosti ter poudarjajo pomen umetnosti in kulture za družbo 21. stoletja (Nacionalne smernice za kulturno-umetnostno vzgojo v vzgoji in izobraževanju 2009).

Pristop umetnosti v vzgoji – »Arts in Education« pojmuje umetnost kot medij za učenje in raziskovanje splošnih kurikularnih področij. »Arts in education« pristop poskuša razširiti pozitivne učinke umetnostne vzgoje na vse otroke in na vsa področja Kurikuluma v vrtcu in šoli. V priporočilih Smernic umetnostne vzgoje (Road Map for Art Education, Unesco 2006) poudarjajo, da je potrebno prepoznati vrednost in uporabnost umetnosti v učnem procesu, njen pomen za razvijanje kognitivnih in socialnih spretnosti, spodbujanja inovativnega mišljenja in ustvarjalnosti.

Umetnost otroku omogoča udejanjanje ustvarjalnih potencialov, ki se kažejo v otrokovem igrivem raziskovanju sveta; ta je zanj neizčrpen vir inspiracije, motivacije in vsebin na vseh področjih dejavnosti. Otroku umetnost doživlja, skozi umetnost komunicira, v umetnosti izumlja in ustvarja, se sprošča in pridobiva umetniško predstavljenost oziroma razvija področje estetike (povzeto po Kurikulumu za vrtce 1999).

V pedagoškem pristopu Reggio Emilia je umetnost pomembna rdeča nit otrokovega raziskovanja, ustvarjanja in izražanja. Ples kot eden izmed »100 jezikov« otrokovega izražanja spodbuja otrokov razvoj na vseh področjih: čustveno-socialnem, kognitivnem in psihomotoričnem. Glede na rezultate naše raziskave ugotavljamo, da je v naših vrtcih še vedno v ospredju ples kot sredstvo za učenje koreografij, namenjenih občinstvu. Manj se ples uporablja kot del projektnega raziskovanja in kot medpodročno povezovanje.

Seveda ne trdimo, da nikakršno oblikovanje plesne koreografije ne sodi v vrtec. Ravno nasprotno; spodbujajmo otrokovo ustvarjalnost skozi plesno izražanje. Ampak na način, da jim nudimo različne spodbude iz okolja in notranje spodbude. Razvijajmo njihovo plesnost skozi različne plesne elemente - skozi raziskovanje prostora, časa in energije. Pri ustvarjanju naj bo vodilo proces in ne končni rezultat. Plesna koreografija oz. nastop za starše/kraj/druge oddelke v vrtcu naj nima za cilj perfekcionistično naučenih korakov, ampak predstavitev ustvarjalnega procesa, kjer so ustvarjalci in raziskovalci ustvarjalnega giba otroci. Pri prikazu celotnega procesa nam bo v veliko pomoč **dokumentiranje**; na ta način lahko občinstvu prikažemo faze procesa skozi fotografije, videoposnetke, grafične upodobitve, zapise in izjave otrok.

Pričujočo raziskavo bi bilo smiselno nadgraditi in pripraviti načrtno izobraževanje vzgojiteljic in vzgojiteljev v vrtcih za kvalitetno in premišljeno izvajanje (plesne) umetnosti v vrtcu v smislu otrokovega raziskovanja plesne umetnosti in s plesno umetnostjo, spodbujanja otrokove kreativnosti in ne

2 KURIKULARNA PODROČJA V VRTCU skozi prizmo pedagoškega koncepta Reggio Emilia

vkalupljanje v obstoječe plesne forme – koreografije ter spodbujanja vključevanja plesne umetnosti v projektno delo in ostala kurikularna področja, tudi matematiko, družbo, jezik.

Otrokovi domišljiji je potrebno dati prosto pot, uporabiti t. i. »odprto načrtovanje«, ki vzgojitelju omogoča, da ima pregled nad otrokovimi odzivi in po njih usmerja nadaljnje korake (Špoljar 1999: 32).

Namesto sklepa pa upanje, da bo izobraževanje za vzgojitelje, vključene v »Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel koncepta Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje v letih 2008–2013« doprineslo h kvalitetnejšim plesnim dejavnostim v vrtcu.

Literatura

- Fillippini, T., Giudici, C., Vecchi, V. (ur.). (2008). Dialogues with places. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Geršak, V., Tancig, S., Novak, B. (2005). Ustvarjalni gib pri pouku – še vedno neznanka za mnoge učitelje. V: Devjak, T. (ur.). *Partnerstvo fakultete in vzgojno-izobraževalnih zavodov: izobraževanje – praksa – raziskovanje*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Gardner, H. (1995). *Razsežnosti uma*. Ljubljana: Tangram.
- Harries, J., Astill, M., Palfrey, E. (2009). *Stepping Stones to Creativity*. London: Practical Pree-School Books.
- Kroflič, B., Gobec, D. (1995). *Igra – gib – ustvarjanje – učenje*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Kroflič, B. (1999). *Ustvarjalni gib – tretja razsežnost pouka*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Kurikulum za vrtce (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za šolstvo.
- Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationship. *Young Children*, letn. 49, št. 1, str. 9–12.
- Nacionalne smernice za kulturno-umetnostno vzgojo v izobraževanju. Pridobljeno 13. 2. 2010 s spletne strani http://www.zrss.si/doc/OEKR_NACIONALNE%20SMERNICE%20ZA%20KULTURNO%20UMETNOSTNO%20VZGOJO.doc.
- Rinaldi, C. (2008). *The Hundred Languages of Children. The reggio Emilia Approach – Advanced reflections*. London: Ablex publishing.

Road map for Arts Education. (13. 9. 2006). Unesco. Pridobljeno 16. 12. 2009, iz <http://portal.unesco.org/culture>.

Špoljar, K. (1999). Predšolska vzgoja v Reggio Emilii. Vzgoja in izobraževanje XXX 2.

Thornton, L., Brunton, P. (2007). Bringing the Reggio Approach to your Early Years Practice. London: Routledge.

Zakkai, J. D. (1997). Dance as a Way of Knowing. Portland: Stenhouse, Los Angeles: Galef Institute, cop.

Žagar, S., Geršak, V., Cotič, M. (2006). Ustvarjalni gib kot metoda poučevanja matematike. V: 4. mednarodni simpozij Otrok v gibanju. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstvenoraziskovalno središče.

GLEDALIŠKO-LUTKOVNO USTVARJANJE: IZMENJAVA IDEJ MED VZGOJITELJEM IN OTROKOM

THEATRE PUPPETS CREATIVITY: EXCHANGE OF IDEAS BETWEEN PRESCHOOL STAFF AND CHILDREN

POVZETEK

Prispevek predstavlja izhodišča umetnostne vzgoje, kot je opredeljena v mednarodnem dokumentu 'Smernice kulturno umetnostne vzgoje' – Road map for Art in Education, v Kurikulumu za vrtce in v izhodiščih filozofije pristopa Reggio Emilia. Vsi ljudje imamo ustvarjalne potenciale. Umetnost omogoča okolje in praktično delo, kjer je učečemu omogočeno dejavno vključevanje v kreativni izkušnji, procesih in razvoj. V okviru teh smernic pa podrobneje obravnavamo gledališko-lutkovno ustvarjanje, pri čemer poudarjamo proces, v katerem vzgojitelj otroke vodi k raziskovanju, razvoju, samoizražanju in k posredovanju idej, konceptov in čustev skozi gledališko-lutkovne uprizoritve. Osnovni elementi drame so igralec, zgodba in občinstvo. V ustvarjalnem in strokovno dobro načrtovanem procesu si lahko vzgojitelj in otroci razdelijo vloge, da bi oblikovali odnos do gledališča in posegli na različna področja otrokovega razvoja. Pristop RE temelji na praksi z refleksijo, katere temelj je projektno delo z dobro interpretacijo nastajajoče dokumentacije. Prav v gledališko-lutkovnem procesu je snemanje, fotografiranje, beleženje idej in izdelkov, ter njihova interpretacija ključna za ustvarjalni gledališki projekt, v katerem si vzgojitelj in otrok delita pravico in odgovornost za nastajajoče ideje. Vzgojitelj igra pri tem vlogo uspešnega žonglerja, ki v pravem trenutku vrže žogo otrokom tako, da so jo ti pripravljeno sprejeti in nadaljevati igro. V prispevku predstavljamo izsledke raziskave, ki smo jo izvedli med vzgojitelji, ki se udeležujejo izobraževanja o vzgojnem pristopu RE, in se nanašajo na načine izvedbe gledališko-lutkovnih dejavnosti v vrtcu z upoštevanjem pristopa RE. Raziskava je pokazala, da je lutka relativno pogosto prisotna v vrtcu, vendar se najpogosteje uporablja za motivacijo k dejavnostim ali pa za ljubljenska skupine, ki je prisoten v igralnici in otroke lahko potolaži v čustveni stiski. Manj pa se izpeljuje dejavnosti, od spontane igre do vsaj kratkega nastopa pred vrstniki.

¹ Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani
Faculty of Education, University of Ljubljana

KLJUČNE BESEDE:

kulturno-umetnostna vzgoja, gledališče, igra z lutko, uprizoritev, medpodročno povezovanje, kurikulum, pristop Reggio Emilia

ABSTRACT

The following article presents the basis of art in education as defined in the international document entitled the Road map for Art in Education in the Curriculum for kindergartens, in the basic premise behind the Reggio Emilia Approach. Each person has creative potentials. Art creates the environment and practical work, as it allows the learner to actively gather the experience, to participate in the process and development of creativity. Within the framework of these guidelines, the drama/ puppets creativity is dealt with in greater detail, whereby the process is emphasized, in which the preschool teacher encourage children to explore, develop, self-express and share their ideas, concepts and feelings through drama/ puppet performances. The basic elements of the drama are the player, the story and the audience and in this creative and professionally well developed process, the preschool teachers and children can share the roles in order to develop a relationship with the theatre and to explore various areas of child development stages. The RE approach is based on practice with reflection, which again is based on project work with good interpretation of the developing documentation. In the drama/puppet process, recording, photographing, collecting ideas and products, and their interpretation play the key role in the creative theatre project, in which the preschool teacher and the child share both the right to and responsibility of the idea which is to be developed. The preschool teacher play the role of a successful juggler who at the right moment throws the ball to the children, so that they are ready to accept and continue the play. In the conclusion, the findings of the research, undertaken among the preschool teacher are presented, who participated in trainings on the RE approach to pedagogy and refer to ways of implementing puppet-theatre activities in kindergartens taken into consideration the RE Approach.

KEY WORDS:

cultural art education, theatre, puppet show, performance, cross-curriculum and intersubjectivity, curriculum, the Reggio Emilia approach

Uvod

Umetnost v Kurikulumu za vrtce predstavlja eno od šestih samostojnih področij, ki vključuje in povezuje vse umetniške zvrsti: likovne in oblikovalne, glasbene, plesne, dramske in AV dejavnosti. Tako kot vzgojni pristop Reggio Emilia (RE) tudi naš kurikulum izhaja iz otroka, njegovih potencialov, potreb in njegovega načina učenja in dožemanja sveta. Vsi vidiki delovanja v pristopu RE - organizacija skupnosti, vzgojnega dela, oblikovanja okolja, pedagogika, kurikulum in vloga vzgojitelja temeljijo na nedvoumni filozofiji o naravi otroka kot učeče se osebe (Edwards 1998).

S prispevkom želimo osvetliti področje lutkovno – gledališkega izražanja v vrtcu z izhodišči 'Smernice umetnostne vzgoje' (2006) ter s primerjavo vloge vzgojitelja in otroka v ustvarjalnem procesu v vzgojnem pristopu RE in v Kurikulumu za vrtce. Na osnovi koncepta kreativne drame opredelimo pedagoško vlogo lutke in gledališke igre v vzgojno-izobraževalnem procesu ter njuno možnost medpodročnega povezovanja. Z analizo rezultatov raziskave predstavimo načine vključevanja lutkovno-gledaliških dejavnosti v vzgojno-izobraževalno delo v naših vrtcih.

Smernice kulturno-umetnostne vzgoje v Kurikulumu za vrtce in pristopu Reggio Emilia

UNESCO-v dokument *Road map for Arts education* (Smernice umetnostne vzgoje, 2006) sodi med najpomembnejše evropske dokumente na področju kulturno-umetnostne vzgoje in želi promovirati umetnostno vzgojo v učečem se okolju ter poudariti njeno vlogo pri izboljšanju kakovosti izobraževanja.

Vsi ljudje imamo ustvarjalne potenciale. Umetnost omogoča okolje in praktično delo, kjer je učečemu omogočeno dejavno vključevanje v kreativni izkušnji, procesih in razvoj. Raziskave so pokazale, da spoznavanje otrok/učencev z umetniškimi procesi, ki vključujejo elemente njihove lastne kulture v izobraževanje, krepí pri posamezniku občutek za ustvarjalnost in iniciativnost, bogati njegovo domišljijo, čustveno inteligentnost in njegov moralni "kompas", spodbuja razvoj kritičnega mišljenja, občutek avtonomnosti ... Vzgoja z umetnostjo in v umetnosti (*education in and through the arts*) spodbuja tudi posameznikov kognitivni razvoj (prav tam).

Road Map for Arts Education govori o dveh osnovnih, temeljnih pristopih umetnostne vzgoje, ki pa sta lahko aplicirana sočasno in ju ni treba ločevati: (1) umetnost lahko učimo kot posamezne študijske predmete preko poučevanja različnih umetniških disciplin in s tem razvijamo posameznikove umetniške

spodobnosti, občutljivost in spoštovanje umetnosti; (2) umetnost lahko razumemo kot metodo poučevanja in učenja, kjer so umetnostne in kulturne dimenzije vključene v vseh kurikularnih predmetih.

Kurikulum za vrtce (1999: 37), izhajajoč iz otroka, opredeli, da »umetnost omogoča otroku udejanjanje ustvarjalnih potencialov, ki se kažejo že v otrokovem igrivem raziskovanju in spoznavanju sveta, ki je zanj neizčrpen vir inspiracije, motivacije in vsebin na vseh področjih dejavnosti. /.../ Z umetnostjo se otrok izraža in komunicira, s čimer razvija svojo sposobnost uporabljanja simbolov, ko v risbi, plesu, glasbi, gledališču ustvari nekaj, kar predstavlja nekaj drugega«.

Osnovno izhodišče pristopa RE je, da ima otrok vrojenih sto jezikov izražanja. Osrednja vzgojiteljeva vloga pri tem je, da se načrtno posveča omogočanju in spodbujanju vseh oblik izražanja. Čim več jezikov prepoznamo, tem več možnosti bomo otroku nudili, da se razvijejo in delujejo. Različni načini izražanja – ekspresivni, spoznavni in komunikativni se razvijejo skozi izkušnje. »Vsi ti načini izražanja morajo biti enakovredni, kulturna sredina jima daje podporo, ne glede na akademska poročila, raziskovanja in poročila« (Malaguzzi 1998: 56). Gledališče s široko paleto izraznih sredstev povezuje različne veje umetnosti, saj se v scenskem dogodku nastopajoči izražajo s stiliziranimi podobami ob oživiljenem predmetu, v gibu, likovnem ustvarjanju, skozi zvok, besedo, govornico scene in telesa. Kako naj otrok najde svoje mesto v procesu ustvarjanja, zgovorno pove misel L. Katz (1998: 34): »Prikazovanje otroške ustvarjalnosti s tako impresivne spretnosti nam lahko služi kot osnova za razvijanje, modificiranje in globlje razumevanje ter tudi kot baza za hipoteze, diskusije in argumentiranje, ki nas vodi do nadaljnjih opazovanj in prezentacij.«

Moč gledališko-lutkovnega ustvarjanja

Vzgojiteljice, ki v vrtcih vsakodnevno na različne načine komunicirajo z otroki preko lutke, lahko opazijo njene velike pedagoške potenciale. Okrog nas ni predmeta, ki ga ne bi bilo možno oživiti, mu dati nek nov, metaforičen pomen. Otroci nestrpnost pričakujejo ure, ko bodo lahko izdelali svoje lutke in z njimi zaigrali. Vsaka vzgojiteljica, ki je pri svojih urah uporabila kot sredstvo lutko, lahko pove, da je delovala magično, v skupino prinesla prijetno vznemirjenje in visoko motivacijo za delo.

Broggini (1995, v Ivon 2010: 91) nam ponuja možen odgovor za te reakcije otrok: "Predvsem se nam zdi najpomembnejša 'oživljajoča' komponenta lutke, njeno istočasno bivanje v realnosti in domišljiji; dobro vemo, da lutka ni nič

drugega kot negibna materija, zahvaljujoč lutkarjevi animaciji pa oživi, se pogovarja z nami, izraža stanje duše, komunicira z emocijami.”

Otrok ob lutkovnih dejavnostih potrebuje največjo mero svobodnega mišljenja za razvoj potencialov, skupine, v katerih otroci sodelujejo, pa dovolj svobode za razvoj idej. Vzgojitelja ob tem spremlja misel, da je otrok ustvarjalec v igri in ne igralec ter da je proces tisti, ki je pomemben in ne končni produkt – predstava. Za kreativnost ni nobenih norm. Vsak otrok je individualnost zase, vzgojitelj pa ga spodbuja, da izdelata lutko in ustvari karakter na svojstven, njemu lasten način.

Velja pa omeniti, da takrat, ko se lutke uporabljajo kot didaktično sredstvo (za motivacijo, jezik, matematika, družba ...), obstaja tveganje, da lutki vzamemo njen umetniški značaj in jo spremenimo v površno manipuliran predmet brez prave domišljije, ki preprosto ponavlja informacije ali pa podaja neka pravila v dialogu z otroki (Ivon 2010), zato je pomembno, da vzgojitelj da otrokom dosti možnosti, da se igrajo in ustvarjajo z lutko, ker bo le v tem primeru lutka pripomogla k razvoju socialnih odnosov v skupini in kreativnosti posameznika in skupine. Ko se lutka uporablja kot scenska figura v predstavi, ki je lahko seveda tudi miniaturna predstava med vrstniki, se mora vzgojitelj skupaj z otroki znati prepustiti dimenziji domišljije oživiljenega predmeta in lastnim kreativnim potencialom z zavedanjem, da so tema, lutka/lik in pripovedna struktura le sredstva za ustvarjanje ugodnih pogojev za svobodno, bogato in kreativno ustvarjanje otrok z lutko. “Prav motivacija, narediti predstavo za gledalce, bo pomagala otrokom premagati vse težave. Zanje bo stik z občinstvom, naj so to vrstniki, mlajši otroci ali pa starši, najbolj vznemirljivo doživetje. Pedagogova vloga je biti spodbujevalec in opazovalec” (Majaron 2006: 102).

Medpodročno povezovanje gledališko-lutkovnih dejavnosti

Chandrung (2009: 20) je na simpoziju ‘Gledališče za vse’ v Ljubljani dejal, da “preprosto lahko rečemo, da je vzgojitelj/učitelj lahko igralec, učna ura zgodba in otroci/učenci občinstvo. Tako se zdi, da sta gledališče in vrtec/šola lahko isto, ker sta sestavljena iz istih elementov. Osnovni elementi drame so: igralec, zgodba, občinstvo. In vse to v vrtcu imamo. Le z malo ustvarjalnosti se igralnica lahko spremeni v gozd, mesto, vesolje, vzgojitelj in otroci pa v nastopajoče in občinstvo.”

“V umetnosti otrok lahko predstavi svoja najbolj skrita počutja in čustvene vsebine, natančno opiše ali predstavi nek dogodek ali stvar, lahko se posveča estetskim vidikom, /.../ ali pa eksperimentira z umetniškim jezikom. Pri tem

postopno izkuša kompleksna področja realnega sveta skozi majhne obvladljive delčke in spozna sebe kot samostojnega oblikovalca simbolov in ustvarjalca” (Kurikulum za vrtce 1999: 38).

Cilji in povezave gledališko-lutkovnih dejavnosti s kurikulumom:

- poustvarjanje zgodbe iz literature – za razumevanje zgodbe, oseb, teme;
- ustvariti novo zgodbo, ki se tematsko veže na otrokove izkušnje ali domišljije;
- razložiti vsebino iz različnih predmetnih in socialnih področij – matematika, ekologija, zgodovina, značilnosti kraja, posebnosti v naravi, droge, alkohol ...;
- sporočiti čustva, socialne interakcije, dati otrokom možnost spregovoriti skozi svoj alter ego – lutko.

Nikoli ne moremo popolnoma ločiti enih ciljev od drugih, saj z gledališko-lutkovnimi dejavnostmi vplivamo hkrati na kognitivni, socialni in čustveni razvoj otroka. Lahko pa postavimo določene prioritete, na katere smo posebej pozorni. Lutkovni junaki in prizori z lutkami, zgodbe za gledališče in improvizacije so naši pomočniki, skozi katere otroci sporočajo svoj način razumevanja sveta, literature, teme iz kurikuluma ali domišljije.

Vzgojitelj si zastavi načrt za delo, v okviru katerega pa dopušča sebi in otrokom kreativnost in improvizacijo. Po vzoru projektnega dela v vrtcih RE – ‘progettazione’ si zastavimo problem, hipoteze, temo, ki jo želimo obdelati, nato pa predvsem skozi dokumentiranje projekta pridobivamo ideje, razmišljanja otrok, ki služijo za načrtovanje in nadaljnji razvoj dejavnosti. V projektu ‘Dialogues with places’ (Filippini et al. 2008) si je tim vzgojiteljev, pedagogov in ateljeristov posatvil vprašanje, koliko kultura bivanja vpliva na identiteto posameznika. Tako kot umetniki, ki so postavili pet umetniških stvaritev na različnih krajih v mestu, so tudi oni skupaj z otroki želeli prisluhniti prostorom in oblikovati odnos s prostorom z lučjo, tišino, zvokom, ljudmi. Ob vsem tem pa jim je bilo glavno vodilo, razumeti pot graditve otroškega znanja, njihovih teorij in spoznati drobce njihovih izkušenj v ustvarjalnem procesu. Pomembna vloga vzgojiteljev je bila, prisluhniti otrokom in jim v pravem trenutku ponuditi materiale, sredstva in tehnike raziskovanja in izražanja. Tu je seveda pomembno, da vzgojitelj pozna različna sredstva izražanja oz. da je na poti svojega profesionalnega razvoja pripravljen spoznati nova.

Načini uporabe lutke pri vzgojno-izobraževalnem delu:

- *lutka, ljubljenec skupine*: lutka je prisotna, v različnih vsakodnevni situacijah in navadah skupine (pri prihodu in odhodu iz vrtca, pri kosilu, spanju, reševanju manjših konfliktov, pri uspavanju, spanju, pri različnih dnevnih opravilih);
- razumevanje in raziskovanje *določene vsebine kurikulumuma* z zgodbami in lutkami: različne preproste lutkovne tehnike so nam v pomoč pri doseganju kurikularnih ciljev, k boljši motivaciji za delo, k dobremu pomnjenju in razumevanju učne snovi;
- *projektno delo z lutko*: lutka se pojavi v naši sredini z določenim problemom. Otroci lutki pomagajo rešiti problem, ob tem pa spoznavajo svojo okolico;
- *motivacija z lutko*: vzgojitelj za uvodno motivacijo nagovori otroke z lutko ali zaigra neformalni, improvizirani prizor z dvema ali več lutkami, dialog med lutkami;
- *izražanje čustev, doživljanja sveta*: (simbolna vrednost igre z lutko). Lutka je izredno motivacijsko sredstvo za senzibiliziranje otrokovega čustvenega in socialnega potenciala, saj terja, da se otrok vživi v lutko in njeno doživljanje;
- *od spontane igre do gledališča*: lutkovne predstave imajo izredno pedagoško moč, naj jih otroci gledajo ali izvajajo sami. Učijo se skozi dva modela socialnega učenja. Ko so v vlogi občinstva, gre za observacijsko učenje, aktivno sodelovanje v predstavi pa vpliva na otrokovo kreativnost, čustveni, socialni in intelektualni razvoj (Korošec 2007, nav. po Smilansky 1968). Lutkovne-gledališke igre so lahko improvizacije ali dramatizacije – adaptacije umetnostnih besedil.

Vzgojitelj – uspešen žongler in podajalec žoge

Vloga vzgojitelja v vrtcih RE ni le učiti, temveč tudi učiti se. Zaposleni se zavedajo odgovornosti za lasten strokovni razvoj in učenje ob diskusijah s kolegi, ateljeristom, pedagogom in starši. Tako se vzgojiteljeva vloga prepleta z raziskovanjem, razvijanjem projektov – progettazione, interpretiranjem dokumentacije, z odprtim delom v timu, kar pa prinese osebni profesioanlni razvoj. Izmenjava izkušenj, pozorno poslušanje kolegov, evalvacija mnenja kolegov: vse to prispeva k oblikovanju refleksivne prakse (Thornton, Brunton 2007). Biti reflektivni praktik pomeni neprestano samospraševanje, sprejemanje konstruktivnih mnenj kolegov za izboljšanje prakse oz. načrtovanja dela v prihodnosti. Na skupnih srečanjih se ponudi možnost za izmenjavo idej ter za

interpretacijo dokumentacije otroških izkušenj, izdelkov in izjav, ki rabijo za spoznanje o načinu otroškega razmišljanja. Vse to timu pomaga, da se skupaj odloči, kako načrtovati dejavnosti naprej. Odgovornost za razvoj projekta se torej deli med vzgojitelje in otroke.

Povsem identično je sodelovanje med vzgojiteljem in otroci v gledališkem ustvarjanju po načelih kreativne drame. Celotna mentorjeva dejavnost je vsebinsko namenjena razvijanju otrokove ustvarjalnosti in ustvarjanju sproščenega in sodelovalnega vzdušja z delom na skupnem projektu. Mentor skozi igralne dejavnosti otrokom pomaga spoznavati svet, ga razumeti, spreminjati na njihov, svojevrsten način. Otroško igro je potrebno negovati in na njej graditi. Prav čisto otroško igro, v katero otrok projicira del svojega čustvenega in doživljajskega sveta, je potrebno 'izkoristiti' in jo razvijati. Torej ne gre za mentorjevo režiranje po lastnih zamislih, temveč dodajanje gledaliških elementov otroški igri (Korošec 2009).

Kreativna drama ne zahteva posebnega studia, odra, nobenih posebnih rekvizitov; edine zahteve za tovrstno delo so čas, prostor in entuziastičen, dobro pripravljen vzgojitelj.

"Takšen pristop zahteva od pedagoga široko poznavanje oblikovalskega postopka (primerneza otrokovim sposobnostim) in psihologije, da pravilno oceni, komu bo delo z lutkami pomagalo odpreti se, sprostiti, kdo pa se bo moral delno podrediti skupnemu ustvarjanju, sicer bi s svojimi 'nasilnimi' idejami omejeval ustvarjalnost ostalih. Pri tem je pomembna 'delitev dela' po nagnjenjih, saj mora vsak najti zadoščenje v svojem prispevku." (Majaron 2002: 4). Kurikulum za vrtce (1999) posebno poglavje namenja vlogi odraslih, ki je izrednega pomena, saj šele z uresničitvijo priporočil o vlogi odraslega izvajanje dejavnosti s področja umetnosti dobi pravo vrednost. "Odrasli oblikujejo bogato in raznovrstno glasbeno, likovno, plesno, gledališko okolje z različnimi spodbudami, ki otroku omogočajo doživljanje sebe in drugih, okolice in umetnosti. /.../ Otroku nudijo izkušnje v vseh umetniških zvrsteh in tudi doživljanje umetnosti kot celote." (prav tam: 46)

Najbolj priljubljena metafora, ki nam govori o vlogi vzgojitelja v vrtcih Reggio Emilia je tista o "lovljenju žoge", ki jo otroci vržejo vzgojitelju (Edwards 1998). Odrasli mora biti sposoben ujeti žogo, ki jo otrok vrže, in jo vreči nazaj na tak način, da bo otrok želel igro nadaljevati. Gre za prisposodobu 'ping-pong' igre. Ne gre za mojstrski nivo igre, temveč za igro, kjer se otrok začetnik skuša igrati, v tej igri pa mu odrasel – strokovnjak pomaga in ga spodbuja. Odrasli vzdržuje igro, da se ta lahko nadaljuje. Včasih v igro vrne žogo, ko je bila izločena, ali uči otroke tehnike igre, priskrbi ali prilagodi material, morda naredi odmor, počitek, ko otroci to potrebujejo. Vse te spodbudne intervencije odraslega

temeljijo na izbiri ritma igre in zagotovitvi pozornosti in ljubezni. Pri vsem tem vzgojitelj skrbi za ohranjanje otroške vitalnosti, pozornosti, koncentracije, hkrati pa dopušča zadovoljstvo in veselje.

Kaj bi ta metafora pomenila za gledališko-lutkovne dejavnosti? Da vzgojitelj zagotovi, bogastvo različnih materialov, iger, zgodb in izhodišč ter situacije, prostor in čas, v katerih bo otrok lahko raziskoval in eksperimentiral s svojim 'če bi bilo'. Da vzgojitelj prebudi vse perceptivne organe – vid, sluh, vonj, okus in z impulzi prebudi doživlja in otrokove emocije. Vzgojitelj to igro gradi predvsem na otrokovi simbolni igri, kajti nobena igralska tehnika ne premore toliko inovativnosti, sproščenosti in ustvarjalnosti, kot prav otroška igra.

Metoda dela

Vzorec

V raziskavi so sodelovali vzgojitelji 1. kroga izobraževanja »Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel koncepta Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje v letih 2008–2013« na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Sodelovalo je 810 vzgojiteljic in vzgojiteljev iz vrtcev različnih regij Slovenije.

Merski pripomoček

Anketiranke so odgovarjale na vprašanja s področja gledališko-lutkovnih dejavnosti, ki pa so bila del širšega anketnega vprašalnika. Podatke smo zbirali za več področij kurikulumu, v okviru širše zastavljene raziskave v okviru projekta »Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel koncepta Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje v letih 2008–2013« na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Vprašanja ožjega področja so se nanašala na pogostost in načine dela na področju gledališko-lutkovnih dejavnosti. Anketni vprašalnik je oblikovan z lestvico trditev Likartovega tipa, ki vsebuje skalo petih odgovorov.

Postopek zbiranja in obdelave podatkov

Udeleženci izobraževanja so že pred izobraževanjem z gledališko-lutkovnega področja po načelih pedagogike Reggio Emilia odgovarjali na vprašanja zaprtega tipa. Za obdelavo podatkov smo uporabili osnovno statistiko, frekvenčne porazdelitve.

Rezultati z razpravo

Zanimalo nas je, kako pogosto vzgojitelji vključujejo uporabo lutk v dejavnosti v skupini. Pokazalo se je, da le 7 % vprašanih uporablja lutke vsak dan, 37 % vsaj enkrat na teden in 45 % enkrat na mesec (Tabela 1). Manjši del vprašanih vzgojiteljic uporablja lutko največ trikrat na leto. Iz teh podatkov seveda ne izvemo, kakšne vrste lutk in na kakšne načine jih vključujejo, vendar lahko rečemo, da je pogostost uporabe lutke kar zadovoljiva. Čeprav bi bilo za dobre učinke dela z lutko bolje, če bi bil večji odstotek tistih, ki lutke uporabljajo vsak dan. Je pa vendarle dosti presenetljivo, da je tako majhen odstotek tistih, ki uporabljajo lutko vsak.

Tabela 1: Pogostost izvajanja lutkovnih dejavnosti.

Kako pogosto izvajate v vaši skupini lutkovno-gledališke dejavnosti?	f	f %
nikoli ali enkrat letno	3	0,4
največ trikrat na leto	84	10,4
enkrat na mesec	351	43,3
vsaj enkrat na teden	287	35,4
skoraj vsak dan	54	6,7
Skupaj	779	96,2
Manjkajoči podatki	31	3,8
Skupaj	810	100,0

Legenda: f – število odgovorov; f % – odstotki

Glede na različne možnosti vključevanja ter medpodročnega povezovanja lutk v Kurikulumu za vrtce nas je zanimalo, kako pogosto uporabljajo lutke za različne namene, ki smo jih na kratko že opisali v teoretičnem uvodu.

2 KURIKULARNA PODROČJA V VRTCU skozi prizmo pedagoškega koncepta Reggio Emilia

Tabela 2: Uporaba lutke – ljubljena skupine.

Kako pogosto vključujete v vaše delo lutko – ljubljena skupine (v določenih situacijah in navadah skupine)?	f	f %
nikoli	24	3,0
redko	79	9,8
včasih	203	25,1
pogosto	318	39,3
zelo pogosto	179	22,1
Skupaj	803	99,1
Manjkajoči podatki	7	0,9
Skupaj	810	100,0

Legenda: f – število odgovorov; f % – odstotki

Glede na rezultate o vključevanju lutke – ljubljena skupine lahko zaključimo, da je v skupinah takšen tip lutke kar pogosto uporabljen. Saj je kar 40 % vprašanih odgovorilo, da lutko kot maskoto skupine vključujejo pogosto, in 22 % zelo pogosto (Tabela 2). Lutka – ljubljenec je prisotna, v različnih vsakodnevnihih situacijah in navadah skupine (pri prihodu in odhodu iz vrtca, pri kosilu, spanju, reševanju manjših konfliktov, pri uspavanju, spanju, pri različnih dnevnih opravilih). Tak način uporabe lutke pa po teoretičnih izhodiščih in številnih raziskavah (Porenta 2003; Korošec 2004; Hamre 2004; O'Hare 2004; Ivon 2005) pomembno vpliva na socialne odnose v skupini.

Kar 28 % anketiranih vzgojiteljic je ocenilo, da zelo pogosto uporabljajo lutke za integracijo posameznika v skupino in za urejanje odnosov v skupini, ter 44 %, da jih na ta način uporabijo pogosto. Razveseljivo majhen odstotek vprašanih (6 %) ne uporablja lutk za vplivanje na socialne odnose v skupini (Tabela 3).

Tabela 3: *Lutka za socializacijo v skupini.*

Kako pogosto uporabljate lutko za socializacijo (odnosi v skupini, integracija posameznika)?	f	f %
nikoli	8	1,0
redko	43	5,3
včasih	179	22,1
pogosto	349	43,1
zelo pogosto	222	27,4
Skupaj	801	98,9
Manjkajoči podatki	9	1,1
Skupaj	810	100,0

Legenda: f – število odgovorov; f % – odstotki

Pri odgovorih o pogostosti uporabe lutk v različne namene, nas pravzaprav ni presentilo, da je največji odstotek vključevanja lutk na področju motivacije. Čeprav je vloga lutke v povezovanju kurikulumata preseгла njeno uporabo zgolj v motivacijske namene, pa je še vedno največ vzgojiteljev, ki uporablja lutko kot didaktično sredstvo za uvod v neko temo ali vsebino. Kar 36 % vprašanih uporablja lutko za motivacijo zelo pogosto in 40 % pogosto, 20 % pa včasih (Tabela 4). Kot vemo, pripomore lutka k visoki pozornosti in motivaciji za delo, prepogosto pa se zgodi, da se njena uporaba zaključi le pri nekajminutnem uvodu v dejavnost. Žal ob tem umetniških vidikov lutke kot scenskega bitja ne dosežmo. Je pa seveda pomembno, da so lutke vključene vsaj na ta način.

Tabela 4: *Lutka kot motivacijsko sredstvo.*

Kako pogosto uporabljate lutko kot MOTIVACIJO (lutka kot motivacijsko sredstvo)?	f	f %
nikoli	2	0,2
redko	17	2,1
včasih	165	20,4
pogosto	326	40,2
zelo pogosto	289	35,7
Skupaj	799	98,6
Manjkajoči podatki	11	1,4
Skupaj	810	100,0

Legenda: f – število odgovorov; f % – odstotki

2 KURIKULARNA PODROČJA V VRTCU skozi prizmo pedagoškega koncepta Reggio Emilia

Relativno redko pa se lutke uporabljajo za povezovanje različnih aktivnosti pri razvoju določene teme projekta. Analiza odgovorov je pokazala, da le 9 % vprašanih uporablja lutko/lik kot junaka, ki s svojo zgodbo otroke vpeljuje v svet raziskovanja tem drugih področij kurikula. Lik in zgodba sta umetniško sredstvo za motiviranje in razvijanje otrokovih sposobnosti, izražanja in ustvarjanja, hkrati pa sredstvo za spodbujanje in elaboriranje pedagoške tematike in vzgojnih aktivnosti, ki jih izvajajo vzgojiteljice.

Tabela 5: Projektno delo z lutko.

Kako pogosto uporabljate lutko v projektnem delu (različne aktivnosti pri razvoju določene teme projekta)?	f	f %
nikoli	20	2,5
redko	95	11,7
včasih	373	46,0
pogosto	233	28,8
zelo pogosto	70	8,6
Skupaj	791	97,7
Manjkajoči podatki	19	2,3
Skupaj	810	100,0

Legenda: f – število odgovorov; f % – odstotki

Tabela 5 prikazuje, da največ vzgojiteljev projekt z lutko izpelje včasih – 46 %, 29 % razvija projektno delo z lutko pogosto in le 9 % zelo pogosto. Projektno delo pa je eden ključnih pristopov k učenju in poučevanju v pristopu Reggio Emilia.

Zanimalo pa nas je tudi, na kakšne načine se otroci igrajo z lutkami oz. kako vzgojitelji organizirajo lutkovno-gledališke dejavnosti. Vzgojitelje smo vprašali, kako pogosto po svobodnem igranju z lutkami v igralnici pripravijo odrček in otroci zaigrajo del zgodbe (se razdelijo na občinstvo in nastopajoče).

Tabela 6: *Od spontane igre do gledališča.*

Po svobodnem igranju z lutkami v igralnici si pripravimo odrček in otroci zaigrajo del zgodbe (se razdelimo na občinstvo in nastopajoče).	f	f %
nikoli	38	4,7
redko	99	12,2
včasih	317	39,1
pogosto	270	33,3
zelo pogosto	73	9,0
Skupaj	797	98,4
Manjkajoči podatki	13	1,6
Skupaj	810	100,0

Legenda: f – število odgovorov; f % – odstotki

Rezultati so pokazali (*Tabela 6*), da le 9 % vzgojiteljev iz motivacije z lutko ali iz spontanosti dejavnosti otrok z lutkami razvije gledališki dogodek. 33 % pogosto pomaga otrokom pripraviti oz. organizirati oder in se razdeliti na občinstvo in nastopajoče, 39 % pa na ta način izvaja gledališko-lutkovne dejavnosti včasih.

Anketirane vzgojitelje smo vprašali tudi, kako pogosto otrokom določijo vloge in nato nastopijo pred skupino.

Tabela 7: *Vzgojitelj določi vloge za gledališki nastop.*

Otrokom določimo vloge in nato nastopijo pred vso skupino.	f	f %
nikoli	104	12,8
redko	167	20,6
včasih	342	42,2
pogosto	153	18,9
zelo pogosto	25	3,1
Skupaj	791	97,7
Manjkajoči podatki	19	2,3
Skupaj	810	100,0

Legenda: f – število odgovorov; f % – odstotki

Rezultati so pokazali, da precejšen odstotek vzgojiteljev prenaša profesionalni način dela v gledališču na delo z otroki. V takšnem principu je v ospredju režiranje in učenje vloge, ne pa otrokova sproščenost, raziskovanje, doživljanje in ustvarjalnost, ki je zapisana v Kurikulumu za vrtce in je značilna za način dela v RE pristopu. Kar 42 % vprašanih vzgojiteljev otrokom včasih določi vloge za nastop. To je zelo velik delež in kaže na nepartnerski odnos med vzgojiteljem in otrokom v procesu gledališkega ustvarjanja. To kaže na to, da vzgojitelji gledališki nastop postavljajo na novo, namesto da bi izhajali iz otrokove igre. Hkrati pa je le 13 % tistih vzgojiteljev, ki na tak način ne delajo nikoli, in 21 % tistih, ki takšen pristop uporabijo redko (Tabela 7).

Sklepne ugotovitve s smernicami uporabe v izobraževalnem procesu

Smernice kulturno-umetnostne vzgoje – Road Map for Arts Education - govorijo o dveh osnovnih, temeljnih pristopih umetnostne vzgoje, umetnost lahko učimo kot posamezne študijske predmete in s tem razvijamo posameznikove umetniške sposobnosti, občutljivost in spoštovanje umetnosti, umetnost pa lahko lahko razumemo kot metodo poučevanja in učenja, kjer so umetnostne in kulturne dimenzije vključene v vseh kurikularnih predmetih. V našem vzgojno-izobraževalnem sistemu je poudarek na razvoju kognitivnih sposobnosti, ki gre na škodo čustvene sfere. Brez vključevanja čustvene komponente bi vsako dejanje, ideja ali odločitev temeljili na racionalni osnovi. Moralno vedenje pa nujno vključuje tudi čustveno komponento. Redno in kontinuirano vključevanje lutk in drugih gledaliških izraznih sredstev pomembno prispeva k vzpostavljanju dobrih medsebojnih odnosov v skupini, k spodbujanju radovednosti, razvoju kreativnih potencialov in k oblikovanju odnosa do gledališča kot oblikovanega medija.

Pristop RE daje velik poudarek projektnemu delu – 'progettazione', v katerem sta vzgojitelj in otrok partnerja pri delitvi in razvoju idej. Vzgojiteljeva osrednja vloga v pristopu RE je usmerjena na interpretacijo dokumentacije, ki nastane v spremljanju, beleženju, snemanju dejavnosti, izjav, dialogov in izdelkov otrok. Vzgojitelj igra predvsem vlogo 'skupinskega' spomina (Edwards 1998) in z otroki razpravlja o rezultatih dokumentacije. To otrokom omogoča sistematičen pregled lastnih in drugih čustev, zaznav, opazovanj, njihov premišljanj in idej ter njihovo rekonstrukcijo in reinterpretacijo v globljem smislu. V tem vidimo tudi tesno povezavo s kreativno gledališko vzgojo, kjer naj bo vzgojitelj predvsem prijatelj, ki pomaga in hrabri, otrokovo igranje pa je osvobojajoče.

Po ocenah vprašanih vzgojiteljev je lutka relativno pogosto prisotna v naših vrtcih. Razveseljivo je, da je v skupinah dosti prisotna lutka – ljubljenec skupine in lutke za razvoj socialnih odnosov. Hkrati pa so odgovori pokazali, da se lutko še vedno največ uporablja za motivacijo, kar pomeni, da je lahko prisotna v skupini le za zelo kratek čas, kar pa ne more prinesiti trdnejših učinkov za otrokov razvoj in njegov odnos do gledališča. Iz rezultatov je videti, da se vzgojitelji v dnevnih dejavnostih ne odločajo pogosto za izpeljavo gledališko-lutkovne igre iz spontanih iger otrok. Redkeje se odločajo za delitev na občinstvo in nastopajoče.

Po izpolnjevanju vprašalnikov do danes smo izpeljali dve intenzivni delavnici izobraževanja s področja gledališko-lutkovnih dejavnosti v vrtcu. Pričakujemo, da bo to izobraževanje prineslo spremembe pri načinih vključevanja in medpodročnega povezovanja lutkovno-gledaliških dejavnosti v vrtcu. Pričakujemo tudi, da se bo v prihodnosti več vzgojiteljev odločilo za projektno delo z lutko po vzoru projektov v RE in da se bo zgodil premik od pretežne uporabe lutke v motivacijske namene k razvoju igre od spontane, ustvarjalne igre h gledališkemu dogodku v skupini ali izven nje. Pri gledaliških dejavnostih z otroki v vrtcu pričakujemo torej premik od profesionalnega načina dela v poklicnem gledališču na kreativen pristop, kjer bo otrok osrednji akter ustvarjanja, vzgojitelj pa njegov partner. "Učitelj stvarnice igre deluje kot sejalec igre, ki se ob njenem vzklitju umakne. Igra se z otroki in se neopazno preseli za oko kamere« (Zupančič 2007: 45).

Literatura

- Chandruno, C. J. (2009). Otroci bolj potrebujejo vzor kot kritiko. V: Korbar, K. V. (ur.), *Theatrum pro omniis: Gledališče za vse*. Ljubljana: Društvo Taka Tuka.
- Edwards, C. (1998). Partner, Nurturer, and Guide: The Role of the Teacher V: Edwards, C. et al (ur.), *The Hundred Languages of Children*. Westport, Connecticut, London: Ablex publishing, str. 179–198.
- Fillipini, T. et al. (ur.). (2008). *Dialogues with places. Reggio Emilia: Reggio Children*.
- Hamre, I. (2004). *Cross – Aesthetic Learning – Education in and through Animation Theatre*. Copenhagen: UNIMA – Denmark.
- Ivon, H. (2005). *Vpliv interakcije z lutko na socialno vedenje in igralne aktivnosti predšolskih otrok*. Doktorska disertacija. Ljubljana: UL Pedagoška fakulteta.

2 KURIKULARNA PODROČJA V VRTCU skozi prizmo pedagoškega koncepta Reggio Emilia

- Ivon, H. (2010). Lutke i lutkarske umjetnosti u školskom kurikulumu. V: Ivon, H. (ur.), *Umjetnički odgoj i obrazovanje u školskom kurikulumu*. Split: Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet, HPKZ Split, str. 91–100.
- Katz, L. (1998). What can we learn from Reggio Emilia. V: Edwards, C. et al. (ur.), *The Hundred Languages of Children*. Westport, Connecticut, London: ABLEX PUBLISHING, str. 27–45.
- Korošec, H. (2004). Uloga lutke u odgojno-obrazovnom procesu. V: *Metodika*, št. 9, str. 221–232.
- Korošec, H. (2007). Gledališče – medij za učenje in poučevanje ter otrokov celostni razvoj. V: *Sodobna pedagogika*, št. 3, str. 110–128.
- Korošec, H. (2009). Lutkovna in dramska igra v otrokovih sto jezikih. V: Devjak, T., Skubic, D. (ur.), *Izživi pedagoškega koncepta Reggio Emilia*. UL PeF Ljubljana, str. 119–134.
- Kurikulum za vrtce (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Urad RS za šolstvo.
- Majaron, E. (2002). Puppets in the Child's development. V: Majaron, E., Kroflin, L. (ur.), *Puppet what a miracle!* Zagreb: Croatian Centre of UNIMA and UNIMA Slovenija.
- Majaron, E. (2006). Animacija lutk in otrokovo gibanje. V: Borota, B. et al., *Otrok v svetu glasbe, plesa in lutk*. Koper: UP, Pef Koper, str. 98–102.
- Malaguzzi, L. (1998). History, Ideas, and Basic Philosophy: An Interview with Lalla Gandini by Loris Malaguzzi. V: Edwards, C. et al. (ur.), *The Hundred Languages of Children*. Westport, Connecticut, London: Ablex publishing, str. 49–99.
- O'Hare, J. (2004). You and me puppets. Pridobljeno 8. 5. 2009, www.youandmepuppets.com.
- Porenta, A. (2003). Zgodbe in lutke kot sredstva za motiviranje učencev. V: *Sodobna pedagogika*, št. 2, str. 172–187.
- Road map for Arts Education. (13. 9. 2006). Unesco. Pridobljeno 6. 5. 2009, <http://portal.unesco.org/culture>.
- Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*. New York, London, Sydney: Wiley & Sons.
- Thornton, L., Brunton, P. (2007). *Bringing the Reggio Approach to your Early Years Practice*. London: Routledge.
- Zupančič, Z. (2007). *Mali gledališki vedež*. Ljubljana: Šola retorike.

ZGODNJE UČENJE NARAVOSLOVJA

EARLY SCIENCE LEARNING

POVZETEK

Prispevek obravnava nekaj vidikov zgodnjega učenja naravoslovja na predšolski stopnji in je del obširnejše raziskave o stanju predšolske vzgoje, ki je bila opravljena na vzorcu 810 vzgojiteljic in vzgojiteljev. Rezultati raziskave kažejo, da stopnja naravoslovne pismenosti narašča, da imajo anketiranci izpopolnjene poglede na to, kaj je naravoslovno znanje in kako znanje nastaja ter imajo pozitiven odnos do naravoslovja na predšolski vzgoji. Kljub tej pozitivni naravnosti do naravoslovja ocenjujejo, da je glavna ovira za učinkovitejše zgodnje učenje naravoslovja pomanjkljiva usposobljenost. V zaključku je podanih nekaj smernic in poudarkov tako za dodiplomsko kot za stalno strokovno izobraževanje vzgojiteljic in vzgojiteljev na področju zgodnjega naravoslovja.

KLJUČNE BESEDE:

zgodnje učenje naravoslovja, stališča do naravoslovja, usposobljenost vzgojiteljev, naravoslovna pismenost, vloga vzgojitelja, kompetentni otrok

ABSTRACT

The article reports some of the findings of rather comprehensive research conducted on the preschool education in Slovenia, in which 810 preschool teachers participated. As regards the early natural science teaching the results show that the level of science literacy is on the increase, that the respondents are well aware of the scientific knowledge, its formation and acquisition; further, they also adopt a positive attitude towards natural science teaching at the preschool level. Despite the aforementioned they perceive the lack of professional competences as the main obstacle for more effective early science education. In conclusion, some guidelines and instructions in the field of natural science for undergraduate studies and for professional training of preschool teachers are provided.

¹ Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani
Faculty of Education, University of Ljubljana

KEY WORDS:

early science teaching, teachers' attitudes, teachers' competences, science literacy, teacher's role, competent child

Uvod

Podobno kot pri ostali področjih so se tudi pri učenju in poučevanju naravoslovja pojavili trendi, ki vsebine pomikajo po starostni lestvici navzdol, v čim zgodnejše obdobje vzgoje. Razlogi za to so številni, od novih pogledov na otrokove sposobnosti in njegov kognitivni razvoj do potreb sodobne družbe, v kateri je tudi naravoslovna pismenost ena od prepotrebnihih sestavin sodobne splošne izobrazbe in razgledanosti.

Uporabo naravoslovja v razvojne namene je pravzaprav utemeljil Piaget in Inhelder (1974), ko je pri svojem raziskovanju logičnih struktur uporabljal naravoslovne pojave. Sposobnost konzervacije kot logične operacije pri otrocih različne starosti je raziskoval s prelivanjem vode v posode različnih prostornin in oblik, s preoblikovanjem glinene kepe ali s presipanjem mivke. Raziskovalec je pri tej dejavnosti odkrival zakonitosti kognitivnega razvoja, otrok pa je ob tem spoznaval lastnosti tekočin, trdnih, a gnetljivih snovi, ki se lahko preoblikujejo in sipkih snovi, ki jih sestavljajo drobni delci. Te snovi imajo nekatere lastnosti podobne tekočinam. Razvrščanje je prav tako ena od miselnih operacij, ki določa stopnjo kognitivnega razvoja, hkrati pa na razvrščanju temelji prepoznavanje in določanje rastlin živali in snovi. Neznane rastline ali živali določamo s pomočjo določevalnih ključev, kjer je prav razvrščanje temeljen miselna operacija. Z operacijo urejanja uvajamo v naravoslovje vrednost spremenljivk, kar vodi k merjenju. Raziskovanje prostornine izpodrinjene tekočine pri potopljenem telesu vodi k razumevanju pojmov prostornina in gostota. Še več je podobnih primerov, kjer se prekrivata miselni razvoj in naravoslovje. Rezultat teh raziskav je bil tako dvojen, rezultati za raziskovalca in nove izkušnje otrok pri rokovanju z različnimi snovmi ali opazovanju pojavov. Iz teh raziskav so nastali številni projekti pospeševanja in usmerjanja miselnega razvoja, znan je projekt CASE (Cognitive Acceleration and Science Education) (Adey 2000), ki smo ga delno skušali uvajati tudi v Sloveniji ali starejši ameriški projekt Science Teaching and the Development of Reasoning (Karpus idr. 1977). V teh projektih, ki so tudi didaktično opremljeni, so v kontekstu naravoslovnih vsebin predstavljene miselne dejavnosti usmerjene

na določanje spremenljivk, razvrščanje, določanje odnosov med spremenljivkami, razmerja, ravnovesje in druge. Z idejami konstruktivizma v začetku devetdesetih let se je drugačen pouk naravoslovja na novo utemeljil. Z odkrivanjem bogastva zamisli otrok o dogajanjih v naravi, ki nastajajo spontano že v ranem otroštvu, se je pogled na kompetentnost otrok tudi v predšolskem obdobju spremenil. Pojavile so se teorije o otroku kot teoretiku (Karmiloff Smith 1995), otroku, ki je sposoben posploševanja in ugotavljanja zakonitosti, čeprav so te pogosto v nasprotju z naravoslovnim znanjem. Prav zato pa so hvaležno izhodišče za drugačno, smiselno učenje. Razširitev področja učenja v naravoslovje in v zgodnejše obdobje se je utemeljevalo tudi s sprejemanjem idej Vigotskega (1987) in definiranjem področja predvidljivega razvoja. S primerno pomočjo in ustreznim vodenjem naj bi bili otroci sposobni več, kot kaže njihova trenutna stopnja kognitivnega razvoja. Širitev področja otrokovih kompetenc so omogočali tudi Gardnerjevi (Gardner 1995) pogledi na inteligentnost. Monolit miselnih sposobnosti, ki je temeljil predvsem na logično matematični inteligentnosti, se je razgradil v vrsto različnih inteligentnosti, ki jih otroci razvijajo v različnem ritmu in v različnem obsegu in globini. Še dlje je v širjenje otrokovih sposobnosti v predšolskem obdobju segel Goleman (1995). Otroci v vrtcu so sposobni razmišljanj o neočitnih, prikritih in abstraktnih pojmih.

Na temelju razvoja kognitivnih teorij so nastale zamisli o učitelju ali vzgojitelju, ki močno presegajo tradicionalni pogled na njegovo vlogo kot posrednika in lastnika znanja. Učiteljeva vloga se je od posrednika znanja razvila v organizatorja, spodbujevalca in usmerjevalca, tistega, ki postavlja gradbeni oder (angl. scaffolding), stavbo znanja za njim, pa gradi otrok sam. Tako je v pristopu Reggio Emilia, ki se je napajal predvsem iz konstruktivističnih teorij nastala predstava o kompetentnem otroku. V pristopu Reggio Emilia je otrok sposoben, radoveden, motiviran za raziskovanje in odkrivanje. Vse te lastnosti napeljujejo na to, da je primerljiv z mladim naravoslovcem, ki se čudi svetu in ga zato raziskuje ter na ta način gradi svoje znanje. S tem se spontano razvijajo kognitivna področja, kot so opazovanje, sklepanje, spominjanje in oblikovanje mnenj, vendar je otrokova narava zaradi vse te kompleksnosti mnogo bolj nepredvidljiva, kot je zanj veljalo v bolj tradicionalnih pogledih. Od tu ideja, da mora biti nasprotno, naravoslovno izobraževanje prilagodljivo, da se lahko ujame z nepredvidljivo naravo otroka (Giudici idr. 2001).

Drugi razlog za zgodnje učenje naravoslovja je naravoslovna pismenost. Pri tem je v ospredju predvsem neprofesionalna – demokratična komponenta naravoslovne pismenosti (Krnj 2001). Tako naj bi naravoslovno pismen posameznik poleg osnovnega naravoslovnega znanja, ki vključuje razumevanje temeljnih naravoslovnih pojmov, zakonov, teorij in dejstev, cenil in poznal različnost znanstvenih metod, stališč in izhodišč, bil sposoben povezati

znanstvene teorije z vsakdanjim življenjem in prepoznati kemijske, fizikalne in biološke procese v svetu, ki nas obdajajo, prepoznati različnost in mnogostranost povezav med znanostjo, tehnologijo, ekonomijo, politiko in kulturo in razumel nekaj zgodovine znanosti in poti, kako se je znanstvena misel razvijala pod vplivom kulturnih, moralnih in verskih silnic. To naj bi bil tudi učitelj predšolskih otrok, če želimo, da bo otroka sprejemal in spremljal kot mladega naravoslovca.

Namen raziskave

1. Spremenjena vloga vzgojitelja in otroka

Glede na zgornja izhodišča, ki predpostavljajo drugačno vlogo učitelja ali vzgojitelja, v kateri učitelj ni ekspert in vseved in otrok ni pasiven sprejemnik njegovega znanja, temveč sta sodelavca v skupnem raziskovanju in iskanju odgovorov, pri čemer si delita informacije in tudi odgovornost, je v ospredju predvsem aktiviranje (največkrat le posredno) potencialov za razumevanje in iskanje pomena kot osnove za vse učenje. Vzgojitelj mora ujeti pravi trenutek in poiskati pravi pristop, da v plodnem dialogu zbliža svoje razumevanje in interpretacije, ki jih ponudijo otroci, zato so med potekom učenja konflikti, pogajanja in razprave gonilna sila napredka in je vloga odraslega ustvarjanje relacij, ne le med ljudmi, ampak tudi med predmeti, med idejami in z okoljem. Veliko teže ima pri tem odnos do vprašanj, tako vprašanj, ki jih postavljajo otroci, kot vprašanj, ki jih v zameno vrača učitelj. V raziskavi nas je zato zanimalo, kakšen je odnos anketirancev do vprašanj otrok.

2. Naravoslovna pismenost

Najbrž ni brez podlage trditev, da cilje, čeprav začetnega naravoslovnega opismenjevanja, lahko uresničuje le nekdo, ki je naravoslovno pismen. Poleg naravoslovne pismenosti naj bi vzgojitelj razpolagal z naborom primernih pristopov in strategij za zgodnje učenje naravoslovja in poznavanjem dejavnosti, ki vodijo k tem ciljem. V raziskavi smo se omejili le ne nekaj vprašanj, ki odkrivajo pojmovanje znanja, zlasti razliko med pojmovnim znanjem in procesnim znanjem, tj. razvijanje spoznavnih in naravoslovnih postopkov ter na vprašanja, ki odkrivajo njihove lastne poglede na to, kako znanost deluje in kako znanje nastaja.

3. Odnos do naravoslovja

Kakšen je odnos vzgojiteljev do naravoslovnih vsebin, smo želeli izvedeti z vidika spoznavnega pa tudi afektivnega razvoja otrok. Zanimala nas je zlasti

zveza med spoznavnim razvojem in naravoslovnimi dejavnostmi: ali vzgojiteljice zaznajo to povezanost in jo uporabljajo ali pa se jim naravoslovje zdi prezahtevno in preveč abstraktno in se zato omejujejo na rutinske in trivialne vsebine (na primer letni časi). Z vidika pristopa Reggio Emilia nas je ob tem zanimala tudi stopnja pripravljenosti k povezovanju zlasti povezovanje področja jezika s področji narave, matematike in družbe.

4. Usposobljenost za zgodnje naravoslovje

Zadnji sklop vprašanj je bil namenjen mnenju anketirancev o njihovi lastni usposobljenosti za učenje zgodnjega naravoslovja in ovirah, ki jim preprečujejo uspešnejše delovanje na tem področju Kurikuluma za vrtce.

Metoda

Odgovore na raziskovalna vprašanja smo zbrali z vprašalnikom, ki je obsegal 11 vprašanj. Anketiranci so izrazili svoja stališča na lestvicah, ki so imele različno število stopenj, ali izbrali ustrezen odgovor. Obdelali smo 810 izpolnjenih vprašalnikov, kar predstavlja reprezentativen vzorec vzgojiteljic in vzgojiteljev.

Rezultati so bili obdelani v SPSS programu, uporabljena je bilo osnovna deskriptivna statistika. Podatki so predstavljeni tabelarično in deskriptivno.

Rezultati in diskusija

1. Spremenjena vloga vzgojitelja in otroka

Tabela 1: Ravnanje z vprašanji otrok.

	f	f %
Na vsa vprašanja skušam takoj odgovoriti.	335	56,8
Vprašanja otrok uporabim za načrtovanje dejavnosti.	239	40,5
Vprašanja otrok poslušam, le na nekatera odgovorim.	15	2,5
Na mnoga vprašanja nimam odgovorov in jih raje preslišim.	1	,2
Skupaj	590	100,0

Na vprašanje, ki ugotavlja odnos do vprašanja kot pomembnega orodja v interakciji otrok –vzgojitelj, skoraj tretjina anketirancev ni odgovorila. Največje število anketirancev se je odločilo za trditev, da skušajo na vsa vprašanja otrok takoj odgovoriti. Iz visokega deleža tega odgovora sklepamo, da se vzgojitelji zavedajo pomembnosti vprašanj otrok, primanjkuje pa jim veččin, kako z

vprašanji najučinkoviteje ravnati. Vprašljivo pa je tudi, kakšno je globlje razumevanje otroških vprašanj in razlikovanje med različnimi vrstami vprašanj, saj je na marsikatero vprašanje otrok težko odgovoriti. Težava je v tem, da še tako razgledan vzgojitelj nima odgovorov na vsa otroška vprašanja, ali pa odgovori zahtevajo razlage, ki jih otroci še ne razumejo. Vendar se je za to, pravzaprav povsem legitimno izbiro opredelil samo eden od celotne populacije anketirancev, vsi ostali z odgovori na otroška vprašanja nimajo zadreg. Spodbudno pa je visoko število, skoraj tretjina odgovorov vzgojiteljev, da uporabljajo vprašanja otrok kot izhodišče za načrtovanje dejavnosti. Ta odnos do vprašanj je v duhu konstruktivizma in zgodnjega naravoslovja, saj spodbuja otroke, da z lastnim raziskovanjem poiščejo odgovore na postavljena vprašanja. Seveda je tudi pri tem potrebna spretnost, kako vprašanja preoblikovati, da bo še prepoznavno otrokovo vprašanje, hkrati pa vprašanje, ki vodi k dejavnosti in jasnemu odgovoru. V strokovni literaturi so tovrstna vprašanja opredeljena kot »aksijska vprašanja«.

Tabela 2: Odnos do vprašanj otrok.

	f	f %
več kot sedaj	364	46,5
enako kot sedaj	416	53,2
manj kot sedaj	2	,3
Skupaj	782	100,0

Na vprašanje, koliko naj bi se ukvarjali z vprašanji otrok, je polovica anketirancev odgovorila, da je s stanjem zadovoljna, le nekoliko manj vprašanih pa meni, da bi se morali s tem več ukvarjati. Sklepamo lahko, da se ta skromnejša polovica zaveda pomembnosti primerne ravnanja z vprašanji in odgovori, vendar ji primanjkuje ustreznih znanj in veščin.

2. Naravoslovna pismenost

Tabela 3: Poznavanje naravoslovnih postopkov.

	f	f %
zelo slabo	9	1,2
slabo	19	2,5
srednje	241	31,4
dobro	396	51,6
zelo dobro	103	13,4
Skupaj	768	100,0

Tabela 4: Zveza med pojmi in postopki.

	f	f %
precej šibka povezava	1	,1
šibka povezava	16	2,2
srednja povezava	202	28,2
manj močna povezava	295	41,1
močna povezava	203	28,3
Skupaj	717	100,0

Tabela 5: Uporaba naravoslovnih postopkov.

	f	f %
zelo pogosto	52	6,8
pogosto	381	49,9
včasih	289	37,9
redko	36	4,7
nikoli	5	,7
Skupaj	763	100,0

Poznavanje naravoslovnih postopkov je od povprečne sredine pomaknjeno proti dobremu poznavanju, čeprav je še vedno velik delež tistih, ki so svoje poznavanje ocenili le kot srednje (Tabela 3). Podobo razmerje med odgovori velja tudi za zvezo med naravoslovnimi postopki in pojmi ter za načrtovanje, ki vključuje dejavnosti povezane z naravoslovnimi postopki (Tabela 4 in Tabela 5). Vsi trije odgovori so konsistentni, iz česar pa lahko tudi sklepamo, da se vzgojitelji zavedajo pomembnosti procesnih znanj, v katere uvrščamo tudi naravoslovne postopke, zopet pa jim morda primanjkuje nekoliko več znanja. Zlasti povezava med spoznavnimi postopki in razvijanjem pojmov je najbrž v izobraževanju vzgojiteljev premalo izpostavljena. Mnogi pojmi nastanejo spontano v interakciji otroka z okoljem in so zato pogosto slabo diferencirani. Naravoslovni postopki omogočajo diferenciacijo med pojmi. Z načrtno uporabo postopkov, kot so razvrščanje, urejanje, prirejanje in drugih, je omogočeno, da se intuitivni pojmi, ki v tem obdobju prevladujejo, razmejijo in postopno razvijejo v smeri znanstvenih pojmov.

Tabela 6: *Pojmovanje znanosti in konstruktivizem.*

Če bi več ljudi opazovalo isto stvar dovolj natančno, bi morali opaziti isto.	f	f %
se strinjam	160	20,1
se ne strinjam	636	79,9
Skupaj	796	100,0

Tabela 7: *Pojmovanje znanosti in znanstvene teorije.*

Dve tehnološko razviti družbi bi lahko imeli o istem pojavu različni, a enako veljavni teoriji.	f	f %
se strinjam	681	87,3
se ne strinjam	99	12,7
Skupaj	780	100,0

Tabela 8: *Pojmovanje znanosti in ustvarjalnosti.*

Znanstvene teorije so plod človeške domišljije.	f	f %
se strinjam	210	27,0
se ne strinjam	567	73,0
Skupaj	777	100,0

Tudi v pojmovanju znanosti, razumevanju, kako znanost deluje, kakšni so pogledi na sodobno znanost, kar je tudi del naravoslovne pismenosti, je v primerjavi s starejšimi raziskavami (Krnell 2001) opazen napredek. Velika večina je sprejela teorijo konstruktivizma, ki razlaga nastajanje znanosti kot plod človeških prizadevanj k razlagi sveta. Iz rezultatov raziskave lahko sklepamo tudi na dobro utrjeno zvezo med konstruktivističnimi teorijami o nastajanju osebnega znanja in vzporednicami v nastajanju družbeno spremenljivega znanja, tj. etablirane znanosti (Tabela 6). Prav zaradi razumevanja nastajanja osebne konstrukcije znanja se velika večina anketirancev strinja, da je tudi opazovanje lahko pristransko, ker je usmerjeno z našimi predznanjem in pričakovanji. Velika večina tudi ustrezno razume pojem znanstvene teorije kot ene od možnih smiselnih razlag in da so si teorije v določenem trenutku lahko konkurenčne (Tabela 7). Z rezultati na prvi dve vprašanji v tem sklopu pa so v nasprotju odgovori na trditev, ki vključuje v nastajanje znanosti domišljijo. Večina anketirancev se s tem ni strinjala (Tabela 8). Tu je še mogoče zaslediti tradicionalno razumevanje znanosti kot suhoparnega nizanja podatkov po strogih načelih znanstvenih disciplin brez kreativnosti in domišljije. Slednja naj bi bila predvsem značilnost umetniškega

2 KURIKULARNA PODROČJA V VRTCU skozi prizmo pedagoškega koncepta Reggio Emilia

ustvarjanja. To pa je v nasprotju s sodobnimi pogledi na znanost kot del kulture, ki jo poganjata prav ustvarjalnost in za to potrebna domišljija.

3. Odnos do naravoslovja

Tabela 9: Primernost naravoslovnih vsebin v predšolskem obdobju.

	f	f%
neprimerno	1	,1
manj primerno	47	6,1
primerno	223	29,0
zelo primerno	499	64,8
Skupaj	770	100,0

Tabela 10: Odnos do povezovanja vsebin.

	f	f%
nikakor	1	,1
večinoma ne	3	,4
delno	22	2,7
večinoma da	112	13,9
vsekakor	669	82,9
Skupaj	807	100,0

Velika večina anketirancev je visoko ocenila primernost naravoslovnih dejavnosti za otroke v vrtcu. Iz rezultatov lahko sklepamo, da se vzgojitelji zavedajo pomena naravoslovnih dejavnosti za kognitivni razvoj in sprejemajo otroka kot kompetentnega mladega raziskovalca (Tabela 9). To je tudi pozitiven znak za uveljavljanje pristopa Reggio Emilia v slovenskih vrtcih. V pristopu Reggio Emilia je okolje tako fizično kot družbeno opredeljeno kot tretji vzgojitelj ali kot področje, ki vzpodbuja radovednost in raziskovanje ter nudi mnoge možnosti povezovanja, tako medpredmetnega kot medosebnega, kjer nastaja znanje, ki je po kvaliteti drugačno od individualnega učenja s tradicionalnimi viri informacij. V tem smislu je tudi razveseljiv podatek, da so anketiranci v veliki večini podprli medpredmetno povezovanje še zlasti povezovanje predmetnih področij narave, matematike in družbe s področjem jezika in književnosti (Tabela 10). Povezovanje teh področij je bilo še do nedavnega za del slovenske strokovne javnosti neprimerno.

4. Usposobljenost za naravoslovje

Tabela 11: *Ovire za naravoslovje v vrtcu.*

Z naravoslovjem bi se več ukvarjala ...	f	f %
če bi me bolj zanimalo	61	8,8
če bi imela več znanja	244	35,0
če bi imela več pripomočkov	290	41,6
če bi zanimalo otroke	102	14,6
Skupaj	697	100,0

Tabela 12: *Usposobljenost za naravoslovje.*

	f	f %
zelo slabo usposobljena	5	,6
slabo usposobljena	38	4,8
srednje usposobljena	311	39,3
dobro usposobljena	368	46,5
zelo dobro usposobljena	70	8,8
Skupaj	792	100,0

Glavna ovira za naravoslovne dejavnosti sta po mnenju anketirancev skromen obseg naravoslovnega znanja in pomanjkanje pripomočkov (Tabela 11). Manjši delež anketirancev pa meni, da za naravoslovje ni zanimanja med otroki. K zadnji trditvi lahko dodamo, da je zanimanje otrok v precejšnji meri odvisno od zanimanja vzgojitelja za te dejavnosti in njegovih sposobnosti motiviranja otrok za naravoslovne dejavnosti. Glede usposobljenosti vzgojiteljev so si odgovori na obe vprašanji v nasprotju (Tabela 12). Večina jih meni, da so kar dobro usposobljeni (slaba polovica je svojo usposobljenost ocenila s 4, na lestvici od 1 do 5), hkrati pa tretjini anketirancev primanjkuje znanja za večje udeleževanje na tem področju. Pri tem najbrž ne gre za znanje naravoslovja v ožjem smislu (poznavanje pojmov, zakonitosti, procesov), temveč bolj za izkoriščanje obstoječega znanja na inovativen način, ki bo zadovoljeval otroke in vzgojitelje same. Sklepamo na pomanjkljiva znanja o različnih pristopih in oblikah dela, v katere se povezujejo naravoslovne dejavnosti, pa tudi znanja o načrtovanju, organizaciji in dokumentiranju dela. Ena od ovir pri izvajanju naravoslovnih dejavnosti naj bi bili tudi pripomočki. Najbrž ni težava pomanjkanje pripomočkov, za delo v vrtcu potrebujemo le nekaj posebnih pripomočkov, na primer stereolupo, ampak pomanjkanje prostora za shranjevanje, pomanjkanje časa za zbiranje, pripravo, nabavo in pospravljanje in čiščenje in pomanjkanje iznajdljivosti in kreativnosti vzgojiteljev. Veliko pripomočkov (hišice polžev,

semena, plodovi, ptičja peresa in drugo) lahko zberejo vzgojiteljice, pomočnice in otroci in se jih drugače ne da kupiti.

Sklep

Spreminjanje vloge vzgojitelja ali učitelja mlajših otrok od tradicionalnega pogleda na učitelja kot izvora, lastnika in prenašalca znanja, do sodobnejših pogledov, ki v ospredje relatije učitelj – učenec postavijo otroka, je dolgotrajen proces. Prav ti spremenjeni pogledi na otroka so ena od izstopajočih značilnosti pristopa Reggio Emilia. Za zgodnje naravoslovje to ni nekaj povsem novega. V Slovenji smo se z idejami konstruktivizma v naravoslovju zaželi ukvarjati v začetku devetdesetih prejšnjega stoletja. Iz začetnih mednarodnih projektov se je razvilo precej spremenjeno mišljenje in stališča do tega, kaj je znanje in kako učenje poteka, s tem pa so s spremenili tudi pogledi na vlogo učitelja in učenca v dinamičnih procesih nastajanja novega znanja. Pristop Reggio Emilia je ta proces še bolj radikaliziral, saj predpostavlja kompetentnega otroka in nadalje širi meje spoznavnih procesov, ki jih je načrtal konstruktivizem. S tem je postavil pod vprašaj prevladujoče poglede na sposobnosti otrok, primernosti različnih dejavnosti in metod v zgodnjem naravoslovju. Tako imajo učitelji pri izbiri dejavnosti in vsebin še manj omejitev, ki naj bi jih določale sposobnosti, vendar s tem tudi manj oprijemljivih navodil in napotkov. Znati pa morajo »ujeti pravi trenutek in poiskati pravi pristop, da v plodnem dialogu zblížajo svoje razumevanje in interpretacije, ki jih ponudijo otroci«. To pa so znanja, spretnosti pa tudi miselne navade (angl. habits of mind), ki se jih je težko naučiti. Iz odgovorov, ki se nanašajo na ravnanje z vprašanji, je to zadrego mogoče zaslediti. Vzgojiteljice vedo, da so otrokova vprašanja pomembna, nimajo pa še dovolj izkušenj, ki bi razvijale senzibilnost ter odpirale druge poti za ravnanje z vprašanji, ne le takojšnje odgovarjanje, zato pa je potrebno čim več situacij, kjer je tako ravnanje mogoče. Potrebno je spodbujanje kompleksnejših dejavnosti, na primer projektno delo. V tej smeri naj bi se vsaj delno razvijalo tudi prihodnje izobraževanje.

V pogledu na naravoslovno pismenost v delu, ki vključuje razumevanje nastajanja znanosti, je v primerjavi s starejšimi raziskavami (Krnél 2001) mogoče zaznati premik na eni strani od pozitivizma (znanost kot dokončna resnica), na drugi strani pa do relativizma in nerazlikovanja med znanostjo in drugimi oblikami spoznanj h konstruktivistični paradigmi, ki predstavlja znanost kot dinamičen proces v iskanju in približevanju resnici. Seveda je opravljena anketa v tem delu preskromna, da bi si lahko izdelali popolnejšo predstavo o odnosu do znanosti. Vendar že iz teh nekaj vprašanj kljub pozitivnemu premiku še vedno lahko zasledimo ostanke stereotipov (na primer nasprotje med

domišljijo in znanstvenimi teorijami). Tudi pojmovanje naravoslovnega znanja, to je tistega dela naravoslovja, ki se poučuje in se danes imenuje »pedagoška vsebina« (angl. pedagogical content), se je od začetka devetdesetih precej spremenilo. Naravoslovni postopki (angl. scientific skills) so se trdno usidrali tudi v zgodnje naravoslovje. Razširjeno je prepričanje, da zgodnje naravoslovje temelji predvsem na dejavnostih, na eksperimentiranju in raziskovanju otrok ter da se iz tega gradi tudi novo pojmovno znanje.

Naravoslovje tudi ne predstavlja več spleta zahtevnih in abstraktnih vsebin nezanimivih in prezahtevnih za predšolske otroke. Večina anketirancev meni, da je t. i. »zgodnje naravoslovje« ali naravoslovje, kot je predstavljeno v področju »narava« v Kurikulu za vrtnice, zelo primerno za predšolske otroke. Pozitiven je odnos tudi do medpredmetnega povezovanja, vendar je pri tem potrebno tako v stroki kot med uporabniki poenotenje pogledov. Medpredmetno povezovanje naj bi se razvijalo v smeri, ki ne ogroža avtonomije posameznih področij (znanstvenih disciplin) in se uporablja takrat, ko je to smiselno in povečuje učinek učenja. Tako raziskovanje kot izobraževanje v tej smeri je kljub nekaterim dosežkom še vedno aktualno.

Večina anketirancev ocenjujejo, da so srednje dobro usposobljeni. Ker nimamo ločenih mnenj o tistih s srednjo izobrazbo in tistih z višjo oziroma visoko izobrazbo, je podatek pomemben tudi za pedagoške fakultete. Kot je bilo že omenjeno, pri tem najbrž ne gre za pomanjkljivo pojmovno znanje, ampak bolj za znanje o različnih pristopih, metodah in oblikah dela, v katere se povezujejo naravoslovne dejavnosti, pa tudi znanja o načrtovanju, organizaciji in dokumentiranju dela. Mogoče so tudi ti podatki ena od spodbud k spreminjanju izobraževanja bodočih vzgojiteljev predšolskih otrok.

Literatura

- Adey, P. (2000). Science teaching and the development of intelligence. In M. Monk, & J. Osborne (Eds.), *Good practice in science teaching – what research has to say*. Buckingham Philadelphia: Open University Press.
- Piaget, J., & Inhelder B. (1974). *The Child's Construction of Quantities*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Karplus, R., idr. (1977). *Science Teaching and the Development of Reasoning*. Lawrence Hall of Science. University of Berkeley, California.
- Vigotski, L. S. (1987). *The Collected Works of L. S. Vigotski*. New York: Plenum.

2 KURIKULARNA PODROČJA V VRTCU skozi prizmo pedagoškega koncepta Reggio Emilia

Karmiloff Smith, A. (1995). *Beyond Modularity*. Cambridge (MA): The MIT Press.

Gardner, H. (1995). *Razsežnosti uma*. Ljubljana: Tangram.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.

Giudici, C., Rinaldi, C., Krechevsky, M. (ur.) (2001). *Making Learning Visible*. Reggio Emilia: Reggio Children.

Krnel, D. (2001). Temelji naravoslovja (filozofija in zgodovina naravoslovja) kot del naravoslovnega kurikulumu. *Sodob. pedagog.*, 52, št. 1, str. 164–185.

MOČ IN OMEJITVE IDEJE KOMPETENTNEGA OTROKA

THE POWER AND THE LIMITATIONS TO THE IDEAS OF A COMPETENT CHILD

POVZETEK

Osrednja tema prispevka je razprava o prednostih in omejitvah koncepta participacije otrok, ki je eno izmed vodil »filozofije« koncepta Reggio Emilia. Ideja kompetentnega otroka (in na njej utemeljena otroška participacija) v strokovni literaturi sproža dileme, vprašanja, argumente in protargumente, ki so v prispevku predstavljeni v teoretičnem uvodu. V empiričnem delu smo raziskovali, v kolikšni meri so argumentacije prisotne v stališčih in prepričanjih praktikov – vzgojiteljic in vzgojiteljev, ki so bili udeleženi v izobraževanju Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel koncepta Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje. V raziskavi je sodelovalo 810 vzgojiteljev prvega kroga izobraževanja iz različnih regij Slovenije. Naši raziskovalni vprašanji sta bili: kolikšna je stopnja strinjanja s trditvami, ki so »v podporo« konceptu kompetentnega otroka in otroški participaciji ter tistimi, ki navedenemu nasprotujejo; drugo raziskovalno vprašanje pa je bilo, ali obstajajo vzorci stališč in prepričanj, ki so med seboj statistično značilno povezani. Obdelava podatkov je vključevala izračune srednjih vrednosti in standardnih odklonov; za preverjanje teze o obstoju vzorcev prepričanj je bila uporabljena metoda večrazsežnostnega lestvičenja, Wardova metoda Evklidjevih razdalj. Rezultati so pokazali, da je večina naklonjena ideji kompetentnega otroka in praksam otroške participacije. Klastrska analiza je prepoznala tudi konsistenten vzorec stališč, ki niso v podporo otroški participaciji; prisoten je pri manjšini vzgojiteljic. Osrednja predpostavka tega vzorca je prepričanje, da je otroštvo čas nezrelosti in nezmožnosti delovanja. Le-to je utemeljeno z otrokovim pomanjkanjem znanj in izkušenj ter njegovo/njeno nezmožnostjo razumevanja posledic lastnih odločitev in sprejemanja odgovornosti zanje; povezuje se z romantiziranjem otroštva, ki naj bi bilo primarno obdobje igrivosti in odsotnosti odgovornosti.

¹ Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani
Faculty of Education, University of Ljubljana

KLJUČNE BESEDE:

pristop Reggio Emilia, participacija otrok, kompetenten otrok, klasična analiza

ABSTRACT

The main topic of this article is the discussion on the advantages of and limitations to the children's participation concept, which is one of the guidelines of the Reggio Emilia Approach. The idea of a competent child (and consequently of the children's participation) raises dilemmas, questions, arguments and counter-arguments, which are presented in the theoretical introduction of the article. In the empirical part the extent of the argumentations in standpoints and beliefs of the practitioners – educators who took part in the education programme titled “Professional training for practitioners for the purpose of implementing elements of special pedagogical principles of the Reggio Emilia concept in the field of preschool education for the period 2008–2013” was established. In the research 810 educators of the first training cycle from various Slovenian regions participated, who were presented with the following two questions: 1. Define the level of agreement with the statements »in favour« of the competent child concept and the children's participation and with those opposing these statements; 2. Do the patterns of the standpoints and beliefs which are significantly statistically interconnected exist? The data was processed by including the calculation of the mean values and standard deviations; for the verification of the assumption regarding the existence of these patterns the multilevel method for scaling, i.e. the Euclidean distance with Ward's method, was applied. The results show, that the majority of the respondents favour the idea of a competent child and of the children's participation. The cluster analysis also proved the consistent pattern of arguments, present with the minority of women educators objecting to the children's participation. The key assumption of the mentioned pattern is the belief, that a childhood is a period of immaturity and incapability to take actions. The latter is grounded with a child's lack of knowledge and experience and his/her inability to comprehend the consequences of own decisions and to take the responsibility for them; it is further connected to the romantic notion of the childhood, which is considered to be a primary period of playfulness devoid of any responsibility.

KEY WORDS:

the Reggio Emilia Approach, children's participation, competent child, the cluster analysis

Osrednja tema tega prispevka je razprava o prednostih in omejitvah koncepta (demokratske) participacije otrok kot ene izmed ključnih »filozofij« pedagoškega pristopa Reggio Emilia. Med novostmi in paradigmatškimi »premikami«, ki so posebnost vrtcev Reggio Emilia (v primerjavi z drugimi konceptijami predšolske vzgoje), namreč prav ideja kompetentnega otroka (in na njej utemeljena otroška participacija) sproža dileme, pomisleke in vprašanja - tako konceptualne kot praktične narave.

Najbolj razširjen je dvom, ali so otroci sposobni in imajo dovolj izkušenj za participacijo – zlasti za sprejemanje odločitev in prevzemanje odgovornosti. S tem je povezana tudi dilema, o čem lahko otroci odločajo, katere odgovornosti lahko prevzemajo oz. načelno vprašanje, kje so »meje« participacije. Pogosto je izpostavljena tudi zahteva, da se morajo otroci, preden so jim podeljene pravice (do soodločanja), naučiti prevzemati odgovornost za svoja dejanja. Mnogi opozarjajo na implikacije soodločanja otrok; prisotna je zlasti teza, da s soodločanjem otroke preveč obremenimo oz. jih prikrajšamo za otroštvo. Za nekatere vodi participacija otrok v zmanjševanje avtoritete odraslih, drugi pa izpostavljajo nevarnosti praks participacije otrok; odrasli lahko z otrki manipulirajo in zlorabljajo svojo moč.

Prispevek v teoretičnem delu povzema ključne dileme, vprašanja, argumente in protiangumente, ki se pojavljajo v strokovni literaturi domačih in tujih avtorjev; v nadaljevanju predstavlja rezultate empirične študije stališč in pojmovanj udeleženk in udeležencev izobraževanja², ki ponazorijo njihov odnos do navedenih dilem.

Vrtci Reggio Emilia postavljajo participacijo (otrok, staršev in lokalne skupnosti) v življenju in delu vrtca kot eno izmed ključnih vodil svojega pedagoškega pristopa. Koncept participacije se na vseh ravneh odraža konsistentno; ideja o kompetentnem otroku sovпада s filozofijo o starših³ oz. družini in lokalni skupnosti⁴ kot »kompetentnih« soustvarjalcih kakovostnih vrtcev. C. Rinaldi (1998) pravi, da gre za možnost udeležencev, da čutijo

² Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel koncepta Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje.

³ Malaguzzi izpostavlja, da imajo starši pravico do participacije pri vzgoji in izobraževanju otrok, ki so jih zaupali v varstvo. Participacija staršev pri vsakodnevem življenju in delu vrtca vzpostavlja komunikacijsko mrežo, ki vodi k boljšemu znanju in učinkovitejšem sodelovanju pri iskanju najboljših vzgojnih metod, vsebin in vrednot vrtca in družine (Malaguzzi 1993, nav. po Hočevar, Kovač - Šebart, Štefanc 2009: 29).

⁴ V vrtcih Reggio Emilia pri upravljanju vrtca in zagotavljanju kakovosti vrtca sodeluje »lokalni svet«, ki ga sestavljajo starši, vzgojitelji, koordinator vzgojno-izobraževalnega dela, kuhar, tehnično osebje in člani lokalne skupnosti (Hočevar, Kovač - Šebart, Štefanc 2009: 31).

pripadnost, so del širših prizadevanj, delijo mnenja z drugimi ...; navedeno opredeljuje kot pravico vseh udeležencev.

Participacija otrok je v vrtcih Reggio Emilia najvidnejša v otrokovem soustvarjanju poteka institucionalnega življenja ter v organiziranosti učnih dejavnosti na način projektnega dela. Kot opaža Katz (1998: 41), otroci s tem ko sodelujejo pri vsakdanjih opravilih - pomagajo kuharju v kuhinji, pripravljajo mize za obed, pospravljajo igrače, skrbijo za različne umetniške materiale - krepijo občutek pripadnosti skupnosti. Projektno delo je v vrtcih Reggio Emilia primarni medij učenja, »provokacija« (New 1990), ki spodbuja primarno participativno in sodelovalno učenje. Obenem so pravi laboratoriji mikrodemokracije, saj so zamisli in interese otrok samoumevno vodilo projektov; odrasli sledijo komunikaciji otrok, z njimi razpravljajo o poteku, rešitvah problemov in se pogajajo ... Vendar pa se participativna demokracija ne odraža (zgolj) v naravi interakcij; projekti, kot so »izdelava gledališke zavese« (*Theater Curtain: The Ring of Transformations*, Vecchi 2002) in »otroški turistični vodnik po mestu« (*A Guide to the City by the Children* 2000), nakazujejo »vstopanje otrok v svet odraslih« in so v tem smislu jasen znak, da udeleženosť otrok ni zgolj navidezna. »Pedagogika poslušanja« je nepogrešljiva predpostavka participacije (otrok) v vrtcih Reggio Emilia. Na eni strani gre za metaforo, ki nakazuje odprtost za druge, priznavanje drugačnih pogledov in mnenj ter senzibilnost za vse, kar nas povezuje z drugimi (Rinaldi 2006: 65). Obenem pa poslušanje predpostavlja kreiranje »orodij«, s katerim odrasli prepoznava t. i. otroško perspektivo – njihove »teorije«, interpretacije, razumevanje sveta ... Ni naključje, da so vrtci Reggio Emilia razvili najbolj dovršene pedagoške pristope beleženja, arhiviranja in reprezentiranja otroške perspektive; ti obenem izražajo »spoštljiv odnos do otrokovega procesa učenja«⁵.

Otrok kot kompetenten, aktiven član skupnosti

V zgodovini otroštva se otroke prepozna in obravnava primarno kot del družine ali skupnosti in kot objekt oskrbe. Starši in vzgojitelji so odločali, kaj je dobro zanje, govorili v njihovem imenu in interpretirali njihove potrebe in zahteve; niso se pogosto spraševali, kaj otroci želijo, še manj, kakšni so njihovi pogledi na vzgojne prakse. Otroci niso bili identificirani kot skupina s svojimi pravicami (Kirby, Lanyon, Cronin, Sinclair 2003: 19).

James in Prout (1997) v knjigi *Constructing and reconstructing childhood ...* predstavljata nove poglede sociologije na otroštvo, ki so konec 80. let prejšnjega

⁵ Povzeto po predavanju, Center L. Malaguzzi, dne 8. 6. 2010, Reggio Emilia.

2 KURIKULARNA PODROČJA V VRTCU skozi prizmo pedagoškega koncepta Reggio Emilia

stoletja naredili odmik od dominantne paradigme utemeljene v razvojni psihologiji. Glavne značilnosti »alternativne paradigme« se odražajo v naslednjih predpostavkah:

- otroštvo je družbeni konstrukt in kot tak določa interpretativni okvir za kontekstualiziranje zgodnjih let človeškega življenja. Otroštvo, glede na to, da se razlikuje od biološke nezrelosti, ni niti naravna niti biološka poteza človeških skupnosti, temveč se pojavi kot specifična strukturna in kulturna komponenta, značilna za številne družbe;
- otroštvo je spremenljivka družbene analize (podobno, kot so to: družbeni razred, spol ali narodnost). Raznolikost otroštev bolj kot posamezen in univerzalni fenomen razkrivajo primerjalne in medkulturne analize. Družbeni odnosi, ki zadevajo otroke, so vredni preučevanja sami po sebi ne glede na zorni kot in zanimanja odraslih. Etnografija je še posebej uporabna metodologija pri preučevanju otroštva. Otrokom omogoča bolj neposreden glas in sodelovanje pri ustvarjanju socioloških podatkovnih baz, kot je običajno mogoče preko eksperimentalnih ali poizvedovalnih načinov raziskovanja;
- otroci so in morajo biti dojeti kot aktivni člen pri oblikovanju in določanju svojega lastnega družbenega življenja, življenja tistih okoli njih in družb, v katerih živijo. Otroci niso samo pasivni subjekti družbenih struktur in procesov. Nova razumevanje otroštva izpostavlja, da so otroci del družbe in kulture in da otroštvo ni zgolj neko predhodno, »pred-družbeno« obdobje. Otroštva in otrok se prepoznava več kot pasivnih, nekompetentnih in nepopolnih. So družbeni akterji, tukaj in sedaj, ne da to »še« postajajo (James, Prout 1997: 8).

Po mnenju avtorjev (prav tam) vzpostavljane nove paradigme sociologije otroštva pomeni hkrati tudi odgovoriti na proces rekonstruiranja otroštva v družbi. Nova sociologija otroštva naredi odmik od linearnega razumevanja otrokovega razvoja, ki ga je utemeljila razvojna psihologija; otroci niso videni kot pasivni, nekompetentni in nepopolni. Podoba otroka kot človeka v nastajanju (angl. *child as »human becoming«*) nadomesti podoba otroka kot človeka samega po sebi (angl. *child as human being«*) (Uprechard 2008). Otroku kot bitju v nastajanju manjkajo univerzalne veščine in značilnosti odraslega; to bo postal, ko jih bo razvil (James, Prout 1997). Otrok kot bitje samo po sebi pa je socialni akter, ki dejavno izgrajuje svoje otroštvo na osnovi lastnih pogledov in izkušenj. Kot poudarjajo Kirby, Lanyon, Cronin in Sinclair (2003: 19), otroštvo ni stanje nezrelosti, nekompetentnosti in nezmožnosti razumevanja sveta, ne gre za vmesno postajo na poti v odraslost, ampak lahko otroci že v obdobju otroštva pomembno prispevajo k družbi. Mnogi avtorji

začnejo zagovarjati tezo, da je nujen preobrat od vprašanja, kaj bodo otroci postali kasneje v življenju, k vprašanju, kakšna je kakovost njihovega otroštva tukaj in sedaj (Clark, Kjørholt, Moss 2005: 3).

James in Prout (1997: 85) pravita, da če bi vprašali odrasle, ali imajo otroci dovolj možnosti, da odločajo o svojih življenjih, bi mnogi odgovorili, da imajo otroci že sedaj več moči, kot si je zaslužijo. Prav tako večina odraslih meni, da sami najbolj vedo, kaj je dobro za njihove otroke. V imenu zaščite otrok, ki jim domnevno primanjkuje zmožnosti in sposobnosti, tako prihaja do omejevanja njihove svobode. Navedeno pa avtorjih vodi v svojevrstni pojav »zaščitniškega izključevanja« otrok iz resničnega življenja.

Dileme otroške participacije

Participacija otrok je koncept, ki v strokovni javnosti sproža številne dileme. Ogrodje prispevka so dileme, ki jih izpostavlja Lansdown (2001) v publikaciji *Promoting children's participation in democratic decision-making*, ter »miti in resničnosti«, ki jih predstavlja Unicef v poročilu *The State of the World's Children* (2003). Nanje navezujemo nekatere zadržke oz. na eni strani ter argumente in zagovore na drugi, ki jih izpostavljajo nekateri domači in tuji avtorji, ki v svojih delih problematizirajo koncept participacije.

Med najbolj razširjenimi argumentacijami, ki izražajo skepsu v participacijo otrok, pravi, da **imajo otroci premalo sposobnosti in izkušenj, potrebnih za participacijo**. Temu oporeka več avtorjev. Lansdown (2001: 8) npr. trdi, da imajo otroci prav tako kot odrasli različno razvite sposobnosti na različnih področjih življenja. Poudarja, da možnost participacije ni odvisna toliko od starosti otrok kot od pojmovanja otroštva pri odraslih in od njihove pripravljenosti, da zagotovijo primerne načine in priložnosti za participacijo (ki bodo ustrezali starosti otrok). Meni, da je zelo majhen otrok sposoben, npr. povedati, kaj mu je v vrtcu všeč in kaj ne. Vendar pa je potrebno ustvarjati ustrezne načine izražanja – bodisi preko slik, pesmi, fotografij, dramske umetnosti bodisi preko intervjujev, skupinskega dela ali vsakdanjih razgovorov. Tudi dojenčka ali malčka lahko vidimo kot osebo, ki participira; to je odvisno od našega razumevanja otrokovega razvoja. Naloga odraslih je kreirati takšne ustanove, ki maksimizirajo otrokove priložnosti, da raziskujejo in sami spodbujajo dejavnosti.

J. Miller (2009: 15) v svoji knjigi *Never too young: how young children can take responsibility and make decisions*, polemizira frazo »odrasli vedo najbolje«. To mnenje izpodbija z dveh izhodišč. Prvo se približa mnenju Lansdowna, v delu, ki ločuje percepcijo razmišljanja odraslega in otroka.

Medtem ko seveda priznava, da otroci res ne vedo toliko kot odrasli, opozori na dejstvo, da vendar vedo, kako in kaj čutijo in kaj je pomembno *njim*. Drugi vidik njene kritike diskreditira kompetentnost odraslih samih v trditvi, da znajo in vedo najbolje. Temu, da imajo več izkušenj, ne gre oporekati, problem pa nastane pri opredelitvi »dobrega«, »pravega«, »najboljšega«. J. Miller argumentira navedeno s primerom razhajanj glede »prave« vzgoje otrok. Opozarja na poplavo nasvetov in »receptur«, ki so ponujeni staršem, a so si med seboj pogosto celo kontradiktorni. Med drugim pravi, da si odrasli nismo enotni niti v tem, kakšna je optimalna družina. Avtorica zaključuje, da mnenje o odraslih, ki da vse vedo najbolje, ne gre jemati kot samoumevno, niti ga ne gre uporabljati tako suvereno, kot smo vajeni. Young (Uprichard 2008: 305) opozarja na implikacije razumevanja »sposobnosti« kot nujno lastnosti odraslosti. Meni, da je takšna interpretacija« problematična ne le za otroke, ki posledično ne morejo tekmovati z ničemer, ampak tudi za odrasle, ki so posledično sposobni vsega. Poudarja, da je kompetentnost oz. nekompetentnost odvisna od (socialnega) konteksta in od tega, s čim se – tako odrasli kot otroci – soočamo.

Mnogi oporekajo otrokovi participaciji z utemeljitvijo, da **se morajo otroci, preden so jim podeljene pravice, naučiti prevzemati odgovornost za svoja dejanja**. M. Kovač - Šebart in Krek (2007: 35) opozorita, da načelo svobodnega odločanja vključuje kot prvi pogoj, da se subjekt lahko odloči, vključuje pa tudi posledice odločitev. Poudarjata, da mora biti otrok v položaju, ko je odgovoren za posledice svojih odločitev in dejanj oz. jih zna predhodno predvideti.

Lansdown (2001: 8) pa meni, da je eden izmed najbolj učinkovitih načinov spodbujanja otrokove odgovornosti ravno spoštovanje njihovih pravic. Če otroci lahko delijo svoje ideje v skupini in jih odrasli resno upoštevajo, se pri tem naučijo, da imajo vsi pravico biti slišani in da morajo to pravico spoštovati. Za ilustracijo navaja rezultate študije (Alderson 1997), ki je bila narejena na šoli v deprivilegiranim delu Združenega kraljestva. Na šoli je potekal projekt, v katerem so bili otroci v starosti sedem let udeleženi v kreiranju varnega, kakovostnega okolja šole – s poudarkom na preprečevanje nasilja in trpinčenja med otroki. Poročilo ugotavlja (prav tam: 32), da so »otroci sposobni sprejeti precejšnje odgovornost, če imajo zaupanje in podporo«. Projekt je pokazal, da »so se bili otroci sposobni zaščititi sebe in druge, ko so dobili izkušnjo, da so njihove pravice spoštovane. S pomočjo izobraževanja in sistema mediacije med otroki, so se ti naučili pomagati drug drugemu, ne da bi se obračali na odrasle, čeprav so bili ti prisotni. Ko so otroci dobili izkušnjo, da so njihove pravice spoštovane, so bili posledično sposobni razumeti pomembnost spoštovanja pravic drugih in pomembnost prevzemanja odgovornosti za spoštovanje pravic

ljudi«. Navedeno implicira zanimiv preobrat od zdravorazumskega gesla »najprej odgovornosti, potem pravice«. ⁶ Vzpostavlja obraten redosled: prav izkušnja spoštovanja pravic (v navedenem primeru pravice do soustvarjanja varnega življenjskega okolja) omogoča učenje osebne in družbene odgovornosti. Unicefovo poročilo (2003) navaja določila Konvencije Združenih narodov o pravicah otrok, po kateri je otrokom potrebno dati več odgovornosti; obenem poudarja, da je stopnja odgovornosti odvisna od njihovih razvijajočih se sposobnosti.

Konvencija v svojem 12. členu izpostavlja pravico do svobodnega izražanja lastnih mnenj v vsem, kar jih zadeva. Otroci so torej vključeni v procese odločanja glede na svoje zmožnosti in razumevanje. Kirby, Lanyon, Cronin in Sinclair (2003: 19–20) poudarjajo, da prevzemanje odgovornosti *za nekoga*, ne pomeni prevzeti odgovornosti *od njega*; odrasli torej delujejo skupaj z *otroki* in ne *zanje* oz. *namesto njih*. Pavlovič (1996, v Kovač - Šebart 2005: 45–46) pa poudarja, da predpostavka, po kateri otrok še ne more predvideti posledic svoje odločitve in dejanja, v otroku utrjuje občutek nebogljenosti in potrebe po pomoči, medtem ko nasprotna predpostavka (če seveda od otroka v dani situaciji ne pričakujemo preveč), utrjuje njegovo samopodobo odgovornega bitja.

Pogosto je izražen tudi očitek, da s **participacijo otroke preveč obremenjujemo in jih s tem prikrajšamo za otroštvo**. Unicefovo poročilo (2003) navedeno omenja kot mit, izražen v prepričanju: »otroci naj bodo otroci, ne pa da jih silimo v odgovornosti, ki jih morajo prevzemati odrasli«. In hkrati nanj odgovarja: zagotovo mora biti otrokom omogočeno, da so otroci in da so deležni zaščite odraslih, ki zagotavlja njihov zdrav razvoj; prav tako otroci ne smejo biti prisiljeni v sprejemanje odgovornosti, za katere niso pripravljeni. Vendar pa je zdrav razvoj otrok prav tako odvisen od tega, ali jim je dovoljeno, da so dejavni v svetu, da sprejemajo neodvisne odločitve in z zrelostjo prevzemajo vedno več odgovornosti. Otroci, ki se soočajo z ovirami pri participaciji, lahko postanejo frustrirani ali celo apatični; osemnajstletnik brez izkušenj participacije bo slabo opremljen za spoprijemanje z odgovornostmi demokratičnega državljanstva (*The State of the World's Children* 2003: 16–17).

Lansdown (2001: 8) pa ob tem opozarja na nevarnost romantiziranja otroštva. Meni, da je potrebno upoštevati, da so otroci v vsakem primeru vključeni v sprejemanje zelo »zahtevnih« odločitev. Že zelo majhen otrok je npr. vključen v sprejemanje odločitev o svojih prijateljstvih, nadalje v odločitve, povezane z razvezami staršev, v katerih je pogosto vključen v pogajanja in konflikte med

⁶ To pogosto zasledimo v zdravorazumski, nereflektirani oceni: »Otroci/mladi bi radi imeli samo pravice, ne bi pa prevzeli odgovornosti«.

starši ... Poudarja (prav tam), da 12. člen Konvencije o otrokovih pravicah ne vsiljuje dolžnosti participacije, ampak jo zgolj zagotavlja kot človekovo pravico; ne gre torej za obveznost, ampak za možnost in priložnost.

Ko se srečujemo z dilemami, ali naj otroci prevzemajo odgovornosti, koliko in katere, ne moremo mimo vprašanja, **kje so meje otroške participacije**. Avtorja M. Kovač - Šebart in Krek (2005) opozarjata na dileme, s katerimi se mora soočiti šola kot institucija, ko želi vpeljati participacijo otrok v šolo. Po njunem mnenju meje participacije določa predvsem otrokova starost in zunanje družbene omejitve oz. umeščenost institucij v družbeni sistem. Kot pravita, »otroci do polnoletnosti niso enako odgovorni za svoje odločitve kot odrasle osebe. Šola kot institucija deluje po pravilih in normah, ki so postavljene od zunaj (niso postavljene od vodstva institucij, staršev ali strokovnih delavcev). Iz dejstva, da je šola javna ustanova, ki ne deluje v praznem prostoru in da otrok ni odraslo bitje z vsemi odgovornostmi, sledi, da ne more delovati tako, da bi bilo vanjo mogoče (zaradi vzgojnih ciljev) preprosto prenesti strukturo političnega sistema predstavniške demokracije v smislu, da bi šolo zasnovali kot nekakšno državo v malem« (Kovač - Šebart, Krek 2005: 43). M. Kovač - Šebart (2009) meni, da je svobodo in participacijo kot način prakticiranja demokracije v šolskem kontekstu treba razumeti specifično in prilagojeno šolskim okvirom.

Naslednja teza oporeka participaciji otrok z utemeljitvijo, da ta v **vodi v pomanjkanje avtoritete in spoštovanja odraslih** (Lansdown 2001: 8). Unicefovo poročilo utemeljitev navaja kot splošno razširjen mit, po katerem naj bi podeljevanje možnosti za participacijo pomenilo, da starši »predajo« otrokom vso svojo moč. Dotaknejo se tudi vprašanja, ali otrokom naložimo preveč moči v procesu odločanja, s katero ne znajo upravljati. To zanikajo, ko pravijo, da participacija ne pomeni, da se odrasli odrekajo svoji moči in odgovornosti. Menijo, da je Konvencija Združenih narodov o pravicah otrok zagotavlja otrokom več možnosti za prevzemanje odgovornosti, vendar v odvisnosti od njihovih razvijajočih se zmožnosti/sposobnosti. Poudarjajo, da so v večini primerov še vedno odrasli tisti, ki sprejmejo končne odločitve; te morajo temeljiti na »najboljšem interesu otrok«. Konvencijo Združenih narodov o pravicah otrok obenem nalaga odraslim, da morajo biti tudi odločitve, ki so narejene v interesu otrok, vedno utemeljene na posvetovanju z otrokom in na njihovih pogledih (*The State of the World's Children* 2003: 16–17).

Lansdown ugotavlja, da je poslušanje otrok izraz spoštovanja njih samih, obenem pa se tako otroci naučijo spoštovati druge ljudi. Ne gre torej avtomatično sklepati, da s tem otroci učijo, kako ignorirati odrasle. V Konvenciji Združenih narodov o pravicah otrok je v 29. členu posebej izpostavljeno, da mora biti izobraževanje otrok usmerjeno h krepitvi spoštovanja do staršev (Lansdown 2001: 8).

Na vprašanje o spoštovanju staršev avtorica J. Miller (2009: 16) odgovarja s konkretnimi izkušnjami staršev, vključenih v evalvacijsko študijo. Starši so sodelovali v programu učnih delavnic, katerih namen je bil usposabljanje za tehnike poslušanja in pristope vključevanja otrok v vzgoji⁷. Po končanem usposabljanju in akcijskem delu raziskave so starši poročali o pozitivnih učinkih uporabljenih smernic; ugotavljali so, da so odnosi z otroki postali »manj zapleteni«, da je bilo med njimi bistveno manj sporov in več sodelovanja; nadalje, da so se otroci na spoštljiv odnos odraslih odzvali pozitivno in v odgovor izkazali večje spoštovanje do staršev.

Dileme o participaciji otrok se dotika še vprašanja, **ali participacija otrok lahko krepí individualizem oz. egoizem, ki se izkazuje v izpostavljanju lastnih interesov pred interesi drugega**. M. Kovač - Šebart in Krek (2005) menita, da morajo institucije vzgajati tako, da je otrok pripravljen na odpoved zgolj lastnim interesom, brzdanost v zahtevah – zaradi pravičnosti do drugih - in odpoved popolni svobodi zaradi spoštovanja pravil. J. Miller pa zagovarja nasprotno; na osnovi izpeljanih projektov ugotavlja, da pomaga prav participacija razviti otrokom sposobnosti komunikacije, pogajanja, doseganja kompromisov in uravnoveženosti med lastnimi potrebami in potrebami drugih (Miller 2009: 16).

Dileme, ki so ključnega pomena, pa se nanašajo na **potencialne manipulacije in zlorabe otroške participacije**. Avtorja M. Kovač - Šebart in Krek (2007) se sprašujeta, **ali gre pri otroški participaciji za demokratičnost ali zgolj za videz demokratičnosti**. Pravita (prav tam: 35), da gre za manipulacijo in videz svobodnega odločanja, ki se odraža v dejstvu, da so učinki nasprotni od želenih, če se otroci zavedajo, da odločajo le navidez in da njihove odločitve ne bodo spremenile ničesar. Otroci posledično lahko dobijo vtis, da je demokracija prevara in da ni vredno sodelovati pri odločanju.

Druga »past«, povezana s predhodno je, da **je otrokom omogočeno odločanje zgolj o nepomembnih zadevah**, pa vendar to odraslim omogoča, da se »legitimirajo« kot »demokrati. M. Kovač - Šebart in Krek (2007: 37) ponazarjata situacijo s primerom vključevanja učencev v oblikovanje pravil šole, ki je videti kot eno pomembnejših znamenj demokratičnosti šole. Opozarjata, da morajo biti učencem omejitve njihove participacije jasno predstavljene, saj se v nasprotnem primeru kaj hitro zgodi, da učenci sami uvidijo, da za velikimi besedami o participaciji pri postavljanju pravil na ravni šole ali razreda participirajo in odločajo le o obrobni zadevah. Za večino je tisto, kar se na tej ravni dogaja, relativno nepomembno in s te perspektive lahko govorjenje o participaciji dojamejo kot farso.

⁷ Projekt Langley Children's project v Middletonu.

M. Kovač Šebart (2009) nadalje opozarja na **(ne)konsistentnost med demokratično kulturo institucij** (sporočili, ki jih otroci oz. učenci prejmejo implicitno, posredovano na ravni šolskega etosa in prikritega kurikula) **na eni strani ter praksami otroške participacije na drugi**. Avtorica (Kovač - Šebart 2009: 3) pravi: »Učitelj, ki v odnosu do učencev ravna totalitarno, samovoljno, zagotovo ravna v nasprotju s sodobnim pojmovanjem demokracije. Z drugimi besedami, učitelji demokratično kulturo spodbujajo zlasti s svojim ravnanjem, podobno pa velja za življenje šole v celoti, na katero pomembno vpliva tudi ravnatelj oz. vodstvo šole. Tako ni vseeno, ali učitelj pri pouku in drugih dejavnostih v oddelku učencem omogoča, da postavljajo vprašanja, pa tudi, ali si jih ti sploh upajo postavljati. Če se učenci s čim ne strinjajo, jih ne bi smelo biti strah izraziti svojega nestrinjanja ter artikulirati svojih argumentov, ne le v razmerju do učitelja, pač pa tudi do drugih učencev. Prav tako ne bi smeli imeti zadržkov, da učitelja opozorijo, enako kot ta učence, če s svojim ravnanjem odstopa od dogovorjenih pravil. Učitelj bi moral med učenci spodbujati dialog, v katerem sogovorniki drug drugega poslušajo, obenem pa zagotoviti, da si besede, ravnanje in zahteve med seboj ne nasprotujejo. In nazadnje je del demokratične kulture šole tudi navajanje udeležencev, da ideje ali nestrinjanje, ki ga izražajo, ne morejo biti vselej izpolnjena, zaradi česar šola ni nedemokratična.« M. Kovač - Šebart in Krek (2007: 37–38) poudarjata, da je za perspektivo učenca glede demokratičnosti in participacije pomembna celota izkušenj, ki jih pridobiva pri svojem vsakodnevem delu in bivanju v šoli. Za demokratično kulturo šole je (z vidika učenca) bržčas odločilnega pomena, kako poteka delo v oddelku – ali oddelek deluje tako, da učenci svoj položaj dojemajo kot položaj vključenosti v šolski proces na prav določen način: da učiteljeva ravnanja vključujejo spoštovanje načel (norm) in v naprej postavljenih transparentnih pravil, ki se ne spreminjajo iz dneva v dan (ali v podrejanju samovoljnim zahtevam in ravnanjem bodisi učitelja bodisi »neobvladljivih« in/ali nasilnih učencev), da učiteljeva komunikacija z učenci poteka tako, da spoštuje osebnostno integriteto učencev, da jih učitelj pri tem ne diskriminira ipd. M. Kovač - Šebart (2005: 45–46) meni, da demokratični ton vključuje jasno postavljen okvir pravil, znotraj katerega je mogoče računati, da bo šola dosegla vzgojne učinke. Ker se po načelu identifikacije otrok odziva na način in glede na vlogo, ki mu jo pripisujemo pomembni odrasli, ima dejstvo, da ga jemljemo bodisi kot odgovornega bodisi kot neodgovornega, močan vzgojni naboj.

Raziskovanje

Opredelelitev problema in raziskovalna vprašanja

V poglobljeni obravnavi participacije ne moremo mimo argumentov in dilem, ki predstavljajo izziv tako za koncept kompetentnega otroka kot prakse otroške participacije. Utemeljitve, ki so v podporo otroški participaciji, in tiste, ki ji nasprotujejo, so bodisi konceptualne ali povsem praktične narave. Pojavljajo se v strokovni literaturi in prepričanjih praktikov. Naše raziskovanje je preverjalo, v kolikšni meri so argumentacije prisotne v stališčih in prepričanjih praktikov – vzgojiteljic in vzgojiteljev, ki so bili udeleženi v izobraževanju Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel koncepta Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje.

Raziskovalni vprašanji sta bili naslednji:

1. Kolikšna je stopnja strinjanja s trditvami, ki so »v podporo« konceptu kompetentnega otroka in otroški participaciji, ter tistimi, ki navedenemu nasprotujejo?
2. Ali obstajajo vzorci stališč in prepričanj, ki so med seboj statistično značilno povezana?

Metoda

V raziskavi je sodelovalo 810 vzgojiteljev prvega kroga izobraževanja iz različnih regij Slovenije. V vprašalniku je bilo zajetih 25 trditev oz. odvisnih spremenljivk (od teh je v analizo zajetih 13), ki so predstavljene v Tabeli 1. Spraševanci so označili stopnjo strinjanja s trditvami na petstopenjski Likartovi lestvica (1 – se nikakor ne strinjam, 2 – se ne strinjam, 3 – se ne morem odločiti, 4 – se strinjam, 5 – se popolnoma ne strinjam). Obdelava podatkov je vključevala izračune srednjih vrednosti in standardnih odklonov. Za preverjanje teze o obstoju vzorcev prepričanj pa smo uporabili metodo večrazsežnostnega lestvičenja (klastersko analizo), narejena po Wardovi metodi Euklidijevih razdalj.

Rezultati raziskovanja

Podpora otroški participaciji v stališčih spraševancev

Na vprašanja je odgovarjalo od 792 do 802 spraševancev. Kot je razvidno iz Tabele 1, je kar nekaj trditev, pri katerih je stopnja strinjanja velika – med 4 (se strinjam) ter 5 (se popolnoma ne strinjam). Spraševanci v največji meri soglašajo s trditvijo, da je njihova naloga, da vsak dan ustvarjajo priložnosti za

2 KURIKULARNA PODROČJA V VRTCU skozi prizmo pedagoškega koncepta Reggio Emilia

otroško participacijo; z navedenim je povezano visoko soglašanje s trditvijo, da morajo odrasli otrokom ne le prisluhniti, pač pa tudi upoštevati njihova mnenja. Zelo se zavzemajo, da bi otroci v večji meri sooblikovali potek življenja v vrtcu; pri tem se strinjajo, da ne gre le za pravico do izbire, pač pa je pomembno, da otroci ustvarjajo in uresničujejo tudi lastne zamisli. Kot kaže, vzgojiteljice in vzgojitelji doživljajo otroke kot aktivne državljane, ki so že v obdobju otroštva sposobni sooblikovati institucije in širše okolje. Kot je razvidno iz Slike 1, je pri navedenih trditvah razpon ocen sicer od 1 do 5, vendar pa je kar pri polovici spraševancev stopnja strinjanja najvišja.

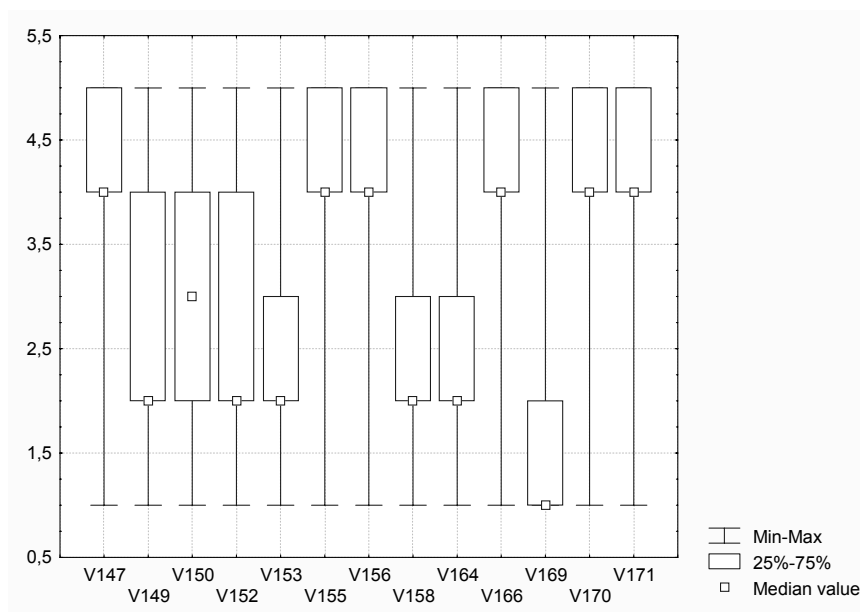
Stopnja strinjanja s sklopom argumentacij, ki spodbijajo koncept kompetentnega otroka in možnosti otroške participacije, je bistveno nižja. Spraševanci se ne strinjajo z utemeljitvami, da mora biti otroštvo predvsem čas brezskrbnosti, da mora biti otrokovo odločanje omejeno le na igralne dejavnosti in zgolj na izbiro med alternativami, ki jih »ponuja« odrasli. Pri navedenih trditvah so povprečne ocene bližje 2 (se ne strinjam) kot 3 (se ne morem odločiti).

Pri naslednjih treh trditvah pa so povprečne ocene bližje 3 (se ne morem odločiti) kot 2 (se ne strinjam): pri trditvi, da imajo otroci premalo sposobnosti, da bi participirali in pri dveh trditvah, ki opozarjajo na negativne posledice participacije (povečana pozornost otroka na lastne potrebe) in praktične težave (nemožnost uresničitve pričakovanj vseh otrok).

Spraševanci se najmanj strinjajo s trditvijo, da je otroštvo obdobje nezrelosti in nezmožnosti delovanja. Kot je razvidno iz Slike 1, se polovica spraševancev bodisi ne strinja s trditvijo ali pa sploh ne strinja.

Tabela 1: Trditve o otroški participaciji - deskriptivne statistike

Oznaka spremenljivke		Srednja vrednost	Standardni odklon
V147	Predšolski otroci niso zgolj uporabniki vrtca ali gostje, zato bi morali v večji meri sooblikovati potek življenja v vrtcu.	4,15	0,910
V149	Večje soodločanje otrok bi prineslo predvsem praktične težave, saj ne bi vedeli, kako uresničiti pričakovanja vseh otrok.	2,58	1,169
V150	Večje soodločanje bi še okrepilo individualizem in usmerjenost otroka zgolj v lastne interese.	2,67	1,139
V152	Otroci še nimajo dovolj znanja in izkušenj, da bi razumeli posledice svojih odločitev in sprejeli odgovornosti zanje.	2,71	1,188
V153	Otroštvo naj bo za otroke predvsem čas igre in brezskrbnosti, odgovornosti in odločitve pa naj prevzemajo odrasli.	2,40	1,187
V155	Otroci imajo pravico, ne le da jim odrasli prisluhnejo, pač pa tudi upoštevajo njihovo mnenje.	4,30	0,756
V156	Naloga odraslih je, da vsak dan ustvarjamo priložnosti za to, da otroci izrazijo svoja mnenja, želje, pričakovanja in ideje.	4,38	0,746
V158	Otroci naj odločajo predvsem o svoji igri, vse ostali odločitve pa morajo prevzeti odrasli.	2,27	0,978
V164	Otroci naj odločajo in izbirajo predvsem med možnostmi, dejavnostmi, materiali, ki jih predlaga vzgojiteljica, ne pa predlagajo svojih.	2,20	1,032
V166	Pomembno je, da otroci ustvarjajo in uresničujejo tudi lastne zamisli in ideje, ne le izbirajo med tem, kar predlagajo odrasli.	4,19	0,821
V169	Otroštvo je obdobje nezrelosti in nezmožnosti delovanja.	1,71	0,927
V170	Otrok je lahko aktiven državljan že v obdobju otroštva.	4,12	0,908
V171	Že v predšolskem obdobju je otrok sposoben spreminjati vrtec in pomembno prispevati k boljšemu življenju v skupnosti.	3,92	0,967



Slika 1: Trditve o otroški participaciji - deskriptivne statistike – prikaz mediane, minimalnih, maksimalnih vrednosti in kvartilov.

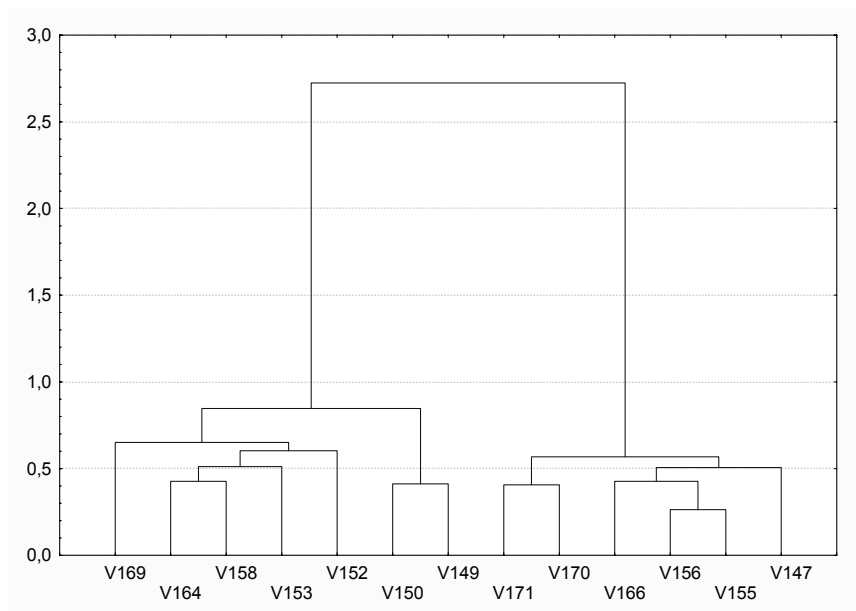
Prepoznavanje vzorcev stališč in prepričanj

Analiza večrazsežnostnega lestvičenja (Slika 2) razkriva sklop stališč in prepričanj na levi strani drevesnega diagrama, ki se vežejo na ključno predpostavko, po kateri je *otročstvo čas nezrelosti in nezmožnosti delovanja* (V 169). Na desni strani diagrama pa je niz spremenljiv, odraža »nasprotno« usmerjenost – stališča, ki so v podporo konceptu kompetentnega otroka.

Stališču, da je otroštvo čas nezrelosti in nezmožnosti delovanja (V 169), je najbližja trditev, da *otroci še nimajo dovolj znanja in izkušenj, da bi razumeli posledice svojih odločitev in sprejeli odgovornosti zanje* (V 152), in stališču, da *naj bo otroštvo predvsem čas igre in brezskrbnosti, odgovornosti in odločitve pa naj prevzemajo odrasli* (V 153). Slednje stališče se povezuje z dvema trditvama: *otroci naj odločajo predvsem o svoji igri, vse ostale odločitve pa morajo prevzeti odrasli* (V 158) in *otroci naj odločajo in izbirajo med možnostmi, dejavnostmi, materiali, ki jih predlaga vzgojiteljica, ne pa predlagajo svojih* (V 164). Naveden sklop prepričanj, ki ne »podpira« koncepta kompetentnega otroka, se na naslednji ravni veže s stališčema, ki opozarjata na ovire in težave v uresničevanju ideje participacije: *večje soodločanje otrok bi prineslo predvsem*

praktične težave, saj ne bi vedeli, kako uresničiti pričakovanja vseh otrok (V 149) in večje soodločanje bi še okrepilo individualizem in usmerjenost otroka zgolj v lastne interese (V 150).

V »nasprotem polu« je skupek stališč, ki so v prid konceptu otroške participacije. V navedenemu sklopu je ključno stališče, da *predšolski otroci niso zgolj uporabniki vrtca ali gostje, zato bi morali v večji meri sooblikovati potek življenja v vrtcu (V 147);* veže se s trditvijo, da je *pomembno, da otroci ustvarjajo in uresničujejo tudi lastne zamisli in ideje, ne le izbirajo med tem, kar predlagajo odraslih (V 166).* Na nižji ravni se tema pridružujeta tudi trditvi, da *imajo otroci pravico, ne le da jim odrasli prisluhnejo, pač pa tudi upoštevajo njihovo mnenje (V 155)* in da je *naloga odraslih, da vsak dan ustvarjamo priložnosti za to, da otroci izrazijo svoja mnenja, želje, pričakovanja in ideje (V 156).* Navedena načelna stališča se povezujejo s trditvami, ki nakazujejo dejavno vlogo otrok: *že v predšolskem obdobju je otrok sposoben spreminjati vrtec in pomembno prispevati k boljšemu življenju v skupnosti (V 171)* ter *otrok je lahko aktiven državljan že v obdobju otroštva (V 170).*



Slika 2: Drevesni diagram – rezultati analize večrazsežnostnega lestvičenja.

Sklep

Rezultati raziskovanja nakazujejo, da je več kot dve tretjini slovenskih vzgojiteljic in vzgojiteljev – udeležencev projekta Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel koncepta Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje – naklonjenih ideji kompetentnega otroka in praksam otroške participacije. V tem pogledu se izsledki ujemajo s predhodnimi raziskavami (Kroflič in sod. 2002; Turnšek 2008, 2009).

Kaj pomeni takšen »nesporni« zagovor ideji kompetentnega otroka? Menimo, da je v prihodnosti smiselno raziskovanje nadaljevati v smeri prepoznavanja konsistentnosti med stališči; preliminarne obdelave so namreč pokazale nekatera razhajanja med trditvami načelne narave (stališči) ter trditvami, ki nakazujejo na pedagoške prakse. Smiselno bi bilo nadaljevati tudi v smeri prepoznavanja konsistentnosti med stališči in praksami; kvalitativne raziskave namreč nakazujejo, da so predstave vzgojiteljic o lastnih praksah neredko v navzkrižju z njihovimi prepričanji in tudi ocenami otrok o možnostih oz. priložnostih, ki jih imajo za participacijo v vrtcu.

Klasterska analiza je prepoznala tudi drugi – »nasprotni« notranje konsistentni vzorec stališč, ki ni v podporo otroški participaciji; prisoten je pri manjšini vzgojiteljic (do ene petine). Osrednja predpostavka vzorca je prepričanje, da je otroštvo čas nezrelosti in nezmožnosti delovanja. To je utemeljeno z otrokovim pomanjkanjem znanj in izkušenj ter njegovo/njeno nezmožnostjo razumevanja posledic lastnih odločitev in sprejemanja odgovornosti zanje; povezuje se z romantiziranjem otroštva, ki naj bi bilo primarno obdobje igrivosti in odsotnosti odgovornosti. V kolikor pri posameznicah navedena stališča tvorijo notranje koheziven vzorec, govorimo lahko o subjektivnih teoriji, mentalni shemi oz. »naravnosti« (orientaciji), ki po vsej verjetnosti ne bo prispeva k spreminjanju praks v skladu s pristopom RE. Smiselno bi bilo torej preveriti, koliko se bodo navedena stališča (še) pojavljala pri udeležencih in udeleženkah izobraževanja, po zaključku projekta Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev za izvajanje elementov posebnih pedagoških načel koncepta Reggio Emilia.

Literatura

Alderson, P. (1997). *Changing Our Behaviour: Promoting Positive Behaviour by the Staff and Pupils of Highfield Junior School*. London: Highfield Junior School/Institute of Education.

- Clark, A., Kjørholt, A., T., Moss, P. (2005). *Beyond listening: children's perspectives on early childhood services*. Great Britain: University of Bristol.
- Hočevar, A., Kovač - Šebart, M., Štefanc, D. (2009). Sodelovanje z okoljem in problematika participacije v pedagoškem pristopu Reggio Emilia. V: Devjak, T., Skubic, D. (ur.), *Izzivi pedagoškega koncepta Reggio Emilia*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, str. 17–36.
- James, A., Prout, A. (1997). *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. London, Washington: Falmer Press.
- Katz, L. G. (1998). What we can learn from Reggio Emilia? V: Edwards, C., Gandini L., Forman, G. (ur.). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*. London: Ablex Publishing, str. 27–48.
- Kirby, P., Lanyon, C., Cronin, K., Sinclair, R. (2003). *Building a culture of participation – Involving children and young people in policy, service planning, delivery and evaluation*
http://kewl.uwc.ac.za/usrfiles/content/891815/documents/participation_2003.pdf (27. 5. 2010).
- Konvencija o otrokovih pravicah (OZN). (1990). <http://www.varuh-rs.si/index.php?id=105> (30. 5. 2010).
- Kovač - Šebart, M. (2009). Je res pravo vprašanje, ali bo svoboda še »emancipatorična«? Šolski razgledi, 6. feb. 2009, let. 60, št. 3, str. 3.
- Kovač - Šebart, M., Krek, J. (2005). Vzgoja in državljska vzgoja v javni šoli: ali ju lahko razmejimo? *Sodobna pedagogika*, št. 5, str. 26–47.
- Kovač - Šebart, M., Krek, J. (2007). Ali je šoli imanentno, da lahko deluje samo nedemokratično? Demokratično v šoli, avtonomija subjekta in Zakon. *Sodobna pedagogika*, posebna izdaja, str. 30–55.
- Kroflič, B., Batistič - Zorec, M., Cemič, A., Plestenjak, M., Turnšek, N., Vilič, I. (2002). Stališča vzgojiteljic in vzgojiteljev predšolskih otrok do Kurikuluma za vrtnice ter njihova usposobljenost za uvajanje sprememb: raziskovalno poročilo – rezultati evalvacijske študije. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Lansdown, G. (2001). *Promoting Children's Participation in Democratic Decision-Making*. <http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/insight6.pdf> (28. 5. 2010).
- Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationships. *Young Children*, letn. 49, št. 1, str. 9–12.

2 KURIKULARNA PODROČJA V VRTCU skozi prizmo pedagoškega koncepta Reggio Emilia

- Miller, J. (2009). Never too young: how young children can take responsibility and make decisions. London: Save the children.
- New, R. S. (1990) Projects and Provocations: Preschool Curriculum Ideas from Reggio Emilia, Italy. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED318565.pdf> (16. 6. 2010).
- Pavlovič, Z. (1996). Vzgojni in disciplinski ukrepi kot način obravnavanja motenj učnega procesa in kot vzgoja otrok za sprejemanje lastne odgovornosti. V *Otrokove pravice, šolska pravila in nasilje v šoli* (ur. A. Šelih). Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti, str. 59–112.
- Reggio children (2000). Reggio tutta: A guide to the city by the children. Municipality of Reggio Emilia: Reggio Children SRL.
- Rinaldi, C. (1998). Projected Curriculum Constructed Through Documentation. V: Edwards, C., Gandini L., Forman, G. (ur.). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*. London: Ablex Publishing, str. 113–115.
- Rinaldi, C. (2006). In dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning. London, New York: Routledge.
- Unicef (2003). The State of the World's Children. <http://www.unicef.org/sowc03/contents/index.html>. (10. 6. 2010).
- Turnšek, N. (2008). Factors determining children's decision-making in Slovene pre-schools. *Odgojne znan.*, Vol. 10, No. 2 (16), str. 23–38.
- Turnšek, N. (2009). Children as citizens "here and now" – democratic participation as a core citizenship education in early years. *007*, (5–6), str. 1–26.
- Uprechard, E. (2008). Children as »being and Becomings«: Children, Childhood and Temporality. *Children & Society*. 22 (4), str. 303–313.
- Vecchi, V. (ed.) (2002). Theater curtain: The ring of transformation. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Young, B. (1990). Television Advertising and Children. Oxford: Clarendon Press.

3

REFLEKSIJA NEKATERIH AVTORJEV

**na elemente pedagoškega pristopa Reggio
Emilia v slovenskih vrtcih**

OSNOVE DOBRE KOMUNIKACIJE Z OTROKI IN NJIHOVIMI STARŠI

FUNDAMENATLS OF GOOD COMMUNICATION WITH CHILDREN AND THEIR PARENTS

POVZETEK

Komunikacija je nekaj, kar nas spremlja od rojstva do smrti, čemur se ne moremo izogniti, kar nas pomembno oblikuje kot osebe in nam pomaga vplivati na druge. Predstavlja ključni del naše strokovnosti, s katero v interakcijah z drugimi oblikujemo in dosegamo cilje na storilnostnem področju in hkrati skrbimo za medosebne odnose z otroki in odraslimi. V prispevku izpostavim dilemo, ali je strokovna komunikacija namenjena temu, da skupaj s sogovorncem dosežemo neki cilj, ali pa je vzpostavljena komunikacija lahko že cilj sam po sebi. Komunikacije v vrtcu je namreč vse pre pogosto povezana zgolj s prenosom informacij, nekih vsebin k otroku ali k njegovim staršem. Funkcija tega prenosa sporočil je v vplivanju na vedenje, razmišljanje in čustvovanje drugega (bodisi otroka ali pa odraslega).

Iz sodobnih pogledov na medosebno komunikacijo je razvidno, da je prenos informacij ali t. i. sporočilnost komunikacije zgolj ena od funkcij medosebne komunikacije. Bolj kot informacijska vrednost je za ljudi pomembno vzpostavljane kontakta, ki ga v prispevku opredeljujem preko dveh t. i. primarnih funkcij komunikacije (negovalna funkcija in ustvarjanje socialne resničnosti). S primarnima funkcijama komunikacije pri otrocih soustvarjamo prepričanja o njih samih, o drugih ljudeh in o svetu, v katerem živijo. S tem pomembno sooblikujemo tako otrokovo samopodobo kot način njegove komunikacije z drugimi. V prispevku prikažem pomen in funkcije komunikacije s predšolskimi otroki in njihovimi starši ter podrobneje predstavim nekaj principov strokovne, na osnovne potrebe naravnane komunikacije.

KLJUČNE BESEDE:

odnos, sporočila, socialno negovanje, socialna resničnost, sprejemanje, zrcaljenje, parafraziranje

¹ Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani
Faculty of Education, University of Ljubljana

ABSTRACT

Communication is a means accompanying each one of us from birth to death, it is unavoidable, it defines us as individuals and helps us influence other people. It is the key aspect of professionalism, which, in interaction with others, enables us to define and achieve our objectives in the service provider area and at the same time allows us to nurture interpersonal relationships with children and adults. The following paper deals with a dilemma whether professional communication strives to achieve a common goal with the interlocutor or whether the established communication is already a goal in its own terms. Communication in kindergartens all too frequently occurs as a mere transfer of information or specific contents to a child or their parents. The function of this transfer of messages is to influence the behaviour, the feelings and the way of thinking of the other (a child or an adult).

Contemporary views on interpersonal communication show that information transfer or the so called communicative informativeness is but one of interpersonal communication functions. To people, making contacts is more important than information value. In this article, the making of contacts is defined through two so called primary communication functions (the function of maintenance and creation of social reality). In children, these primary functions of communication co-construct their perceptions of themselves, of others and of the world in which they live. Through this, a child's self-image is co-constructed through their communication style with others. This paper also presents the significance and function of communication with preschool children and their parents. Moreover, some principles of professional communication, needed for meeting the basic needs, are presented in greater detail.

KEY WORDS:

relationship, messages, social nurturing, social reality, acceptance, reflection, paraphrasing

Uvod

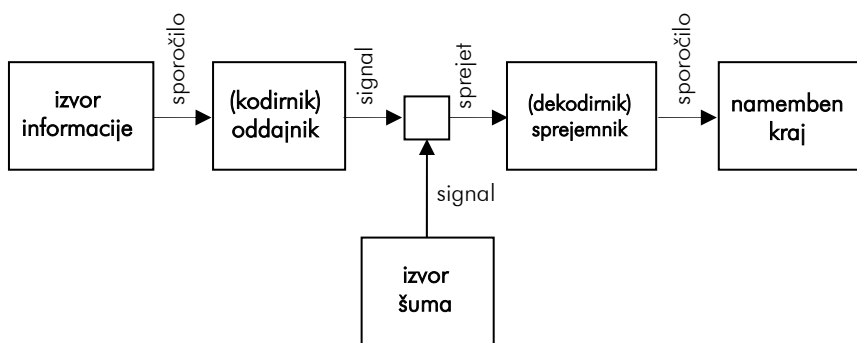
Kaj je komunikacija? Pojem komunicirati (lat.: *communicare*) je najprej pomenil napraviti nekaj skupno, deliti s kom (Verbinc 1968: 362). Šele v 17. stoletju (Wolton 2005: <http>) je komunikacija dobila pomen razglašanja, širjenja², kar je bilo povezano z razvojem trgovine s knjigami in kasneje tiskom.

² V orig.: dissemination.

3 REFLEKSIJA NEKATERIH AVTORJEV na elemente pedagoškega pristopa Reggio Emilia v slovenskih vrtcih

To širjenje je nastalo najprej zato, da bi stvari postale skupne, vendar se je kasneje s porastom števila dokumentov in s tem informacij, ki so krožile, tudi pomen obeh pojmov čedalje bolj delil. Podobno naj bi se dogajalo že s pojmom informacija. Ta naj bi prvotno (v lat. informare) pomenil "dati obliko nečemu, dati pomen" in šele kasneje se uveljavi pomen "povedati nekemu o nečem" (prav tam).

Najpogostejši odgovor na vprašanje, kaj je komunikacija, je, da je to izmenjava sporočil med osebami. Temu podobni so t. i. linearni modeli prenosa informacij. Vanje lahko uvrstimo večino splošno razširjenih in poljudnoznanstvenih definicij. Temeljijo, kot navaja Hartley (1993: 14), na zelo vplivnem Shannonovem modelu komunikacije iz leta 1948. Večina teh zgodnejših definicij komunikacije predpostavlja, da se da pri komunikaciji določati zaporedje poteka komunikacije, kar se običajno ponazori s shemo.



Slika 1: Shannonov model komunikacije (Shannon 1948: 2).

Shannonov model komunikacije je verjetno eden najvplivnejših in hkrati najpogosteje uporabljenih modelov za ponazoritev komunikacije nasploh kot tudi medosebne komunikacije znotraj nje, a se originalni model sploh ni nanašal na medosebno komunikacijo, ampak je bil povezan s komunikacijsko tehnologijo (telefonom)! V osnovi je to matematični model razvit za reševanje tehničnih težav v zelo jasno definiranih pogojih (Underwood 2003: http).

V sodobnejših modelih izmenjave pa poskušajo avtorji prikazati kompleksnost različnih procesov, ki se odvijajo tekom komunikacije, zato bi jih lahko poimenovali procesni modeli komunikacije. Takšni so npr. "razširjeni model medosebne interakcije" Hargieja in Marshalla (1991), "model izmenjave" Dimblebya in Burtona (1995), v katerih podrobneje opredeljujejo, da ima vsaka oseba v komunikaciji vedno dvojno funkcijo, pošiljateljsko in (sočasno)

prejemniško. Trenutno najboljše dodelan tovrstni model se zdi "model medosebnega komunikacijskega procesa" bratov Johnson iz leta 1997.

Vanj namreč Johnsona (1997: 142) vključujeta poleg že znanih elementov še namene, misli in čustva pošiljatelja, način pošiljanja sporočila, za katerega se je pošiljatelj odločil, ter poudarita pomen interpretiranja pomena sporočila. Poleg tega, za razliko od linearnih modelov komunikacije, ki so šume locirali predvsem v kanal, Johnsona (prav tam) za šum označita vsak element, ki ovira proces komunikacije. Ti so lahko ne le v kanalu, ampak tudi znotraj pošiljatelja (npr. stališča otroka, njegova prepričanja o sebi, o drugih ljudeh in o svetu, ustreznost jezika ali drugih načinov izražanja ipd.) ali v prejemniku (npr. stališča odraslega, izvor, izkušnje, ki vplivajo na proces dekodiranja pri odraslem ipd.).

Kot je razvidno iz modela Johnsonov in kot poudari tudi Hartley (1993: 9), je komunikacija vedno dvosmeren proces, saj je povezana s sočasno medsebojno zaznavo in hkratno medsebojno izmenjavo sporočil. V navedenem smislu lahko razumemo (Vec 2005: 15) komunikacijske sheme (in znotraj njih npr. pošiljatelj, prejemnik, sporočilo) zgolj simbolično; s pojmi ponazarjajo nekaj, kar je v dejanskem procesu komuniciranja tako prepleteno, da praktično ne moremo ločevati, ampak lahko to naredimo le na teoretični ravni. Pošiljatelj je v istem trenutku tudi prejemnik in sočasno, ko poteka pri njem notranji proces kodiranja, poteka že tudi proces dekodiranja.

Medosebna komunikacija je torej veliko več kot zgolj enosmerno pošiljanje sporočil nekemu drugemu. V vsakdanjem življenju večina komunikacije poteka na medosebni ravni (z neposredno prisotnostjo dveh ali več oseb) v obliki nepretrganega procesa, v katerem je pošiljatelj hkrati tudi prejemnik, zato bi lahko rekli, da je medosebna komunikacija "proces, v katerem vsi udeleženci sprejemajo, pošiljajo in interpretirajo sporočila oz. simbole, ki so povezani z določenim pomenom." (Johnson in Johnson 1997: 140). Ali kot pravi M. Ule (2005: 14): "Vtis o komuniciranju kot večinoma spontanem procesu je napačen. Šele s premišljenim in namernim jezikovnim komuniciranjem v kontekstu socialno pomenljivih odnosov med ljudmi ta celota sploh dobi komunikacijski značaj. Brez te naveze lahko govorimo o medsebojnem signaliziranju, o prenosih sporočil, kot so značilna za določene živalske vrste, vendar še ne o komuniciranju v polnem pomenu besede."

Že leta 1952 sta E. L. in R. E. Hartley označila komunikacijo za osnovni *socialni proces* in zapišeta (1952: 16): "Težko bi preveč poudarili pomembnost komunikacije v proučevanju socialnih procesov. Glede na to, da je komunikacija sredstvo, s katerim ena oseba vpliva na drugo in je hkrati pod njenim vplivom, je torej aktualni nosilec socialnega procesa. Omogoča

interakcijo. Preko nje ljudje postajajo socialna bitja in kot takšni tudi obstajajo naprej. Brez nje se ljudje ne bi mogli povezovati, ne bi mogli izvajati kooperativne akcije ali napredovati v obvladovanju fizičnega sveta. Ker so iznajdbe in odkritja skoraj vedno odvisni od akumuliranja informacij in od postopnega razvoja pojmov, posredovanih od ene generacije naslednji, bi brez komunikacij lahko prišlo le do najenostavnejših odkritij in do najbolj masovnih miselnih procesov."

Tudi P. Hartley (1993: 9) poudarja, da medosebna komunikacija ni zgolj preprosta izmenjava sporočil, ampak je njeno bistvo v kreiranju in izmenjavi pomenov. Komunikacija tudi ni le informiranje drugih o okoliščinah in notranjih stanjih, niti zgolj usmerjanje vedenja drugih ljudi, niti usmerjanje pozornosti na dogodke in stvari, temveč je pomembna tudi za vzpostavljanje kontakta kot pravita A. Dahlgren Sandberg in M. Liliedahl (2008: 10). Prav tako je iz starejših modelov komunikacije manj razvidna njena soodvisna interaktivnost. Tako npr. C. E. Andersen in J. V. Marinac (2007: 307) poudarjata interaktivnost v komunikaciji, kar jima pomeni, da starši s svojim stilom komunikacije sicer res bistveno vplivajo na stil komunikacije pri otroku, vendar velja tudi obratno. Odziv otroka vpliva na sam stil komunikacije staršev.

Opredelitev problema: na osnovne potrebe ne/naravnana komunikacija?

Namen tega prikaza je v tem, da opozorim, kako komunikacija ni zgolj sporočanje informacij (t. i. enosmerna komunikacija), ampak predstavlja sredstvo in hkrati cilj zadovoljevanja različnih potreb. Kadar govorimo o enosmerni komunikaciji, imamo v mislih zgolj besedno komunikacijo, ki poteka (vsaj pretežno) zgolj v eni smeri – od pošiljatelja k prejemniku. In prav tu lahko najdemo večji del tiste komunikacije, ki so je deležni starši v interakciji z vzgojiteljicami (P. Strmšek 2009). Starši so v večji meri deležni enosmerne besedne komunikacije z vzgojiteljicami; sem uvrščamo razna usmerjanja, dajanja navodil, napotkov, pa tudi seznanjanje, informiranje, poučevanje, vključno z opozarjanjem na napake, kritiziranjem, opominjanjem ipd. Ta enosmernost komunikacije je namenjena zlasti sporočilnosti v pravem pomenu besede, saj s sporočilom, ki ga vzgojiteljica da staršem, želi usmerjati njihovo vedenje, mišljenje, čustvovanje v želeni smeri. Tovrstna komunikacija ni namenjena skupnemu soustvarjanju odnosa (v ozadju lahko zaslutimo predpostavko o tem, da je odnos itak že ustvarjen), niti ni namenjena enakovredni izmenjavi in s tem korekciji različnih stališč, mnenj (kot bi jo predpostavljalo partnerstvo v pravem pomenu besede).

Temeljno za razumevanje dobre komunikacije je prav uvidevanje pomena različnih funkcij komunikacije. Vsakomur je jasno, da pri dojenčku uporaba sporočilnih funkcij komunikacije ne vodi do zamišljenega cilja. Prav brez

učinka je npr. dojenčku reči naj kaj počne ali pa naj ne joka in počaka še pet minut do hranjenja. Celo takrat, ko mati govori majhnemu otroku stvari, ki bi jih formalno uvrščali v sporočilnost komunikacije (npr. "Kako si spal? ali "Boš pojedel tale dober korenček?"), je večini povsem jasno, da to niso vprašanja, ki res terjajo nek odziv, ampak vprašanja, s katerimi mati z glasom boža svojega otroka.

Že leta 1955 je Spitz (Praper 1996: 94–97) ugotavljal, da ločitev otroka od matere pelje do razvojnih motenj. Preučeval je otroke, ki so bili kmalu po rojstvu ločeni od mater in so jih vzgajali v otroških domovih, kjer so bili večinoma prepuščeni sami sebi. Otroci, ki so imeli zelo malo stikov s socialnim okoljem in niso imeli niti igrač, so že po mesecu dni vedno več in pogosteje jokali, začeli so izgubljati tek in težo, pozneje so imeli težave s spanjem, postajali motorično upočasneni, negibno so ležali in strmeli predse, približno po šestih mesecih so ugotavljali t. i. sindrom hospitalizma z izrazito motorično in psihično zavrtostjo. Posledica tega je bila, da so imeli zmanjšano telesno odpornost, pogosteje so obolevali, kar je povzročalo celo večjo stopnjo smrtnosti med temi otroki.

Tisto, kar otrok torej zares potrebuje, je zgolj skrb za njegove osnovne potrebe – čeprav ne v smislu etičnega imperativa (kot opozori M. Batistič Zorec 2003: 339), ampak bolj v smislu neprestanega skupnega (torej z otrokom) odkrivanja. Gre zgolj za to, da skrb za potrebe pomeni soudeležbo v skupnem procesu, v katerem ima otrok še kako aktivno vlogo, pri čemer socialno negovanje in konstruiranje socialne resničnosti (strukturna funkcija) predstavljata del njegovih primarnih potreb. To pomeni, da medosebna komunikacija predstavlja sama po sebi zadovoljitev potreb, hkrati pa lahko ugotavljamo, da preko nje zadovoljujemo druge človeške potrebe. Če sledimo Maslowovi (1982: 92–106) teoriji človeških potreb, lahko podobno konceptu "k osebi usmerjene komunikacije"³ po Burlesonu (2010: 161), sklepamo, da bi vsaka kvalitetna medosebna komunikacija morala upoštevati potrebe sogovornika. Na potrebe (otroka ali staršev) naravnana komunikacija v strokovnih situacijah namreč omogoča tako udejanjanje primarnih funkcij (socialno negovanje in vzpostavljanje socialne resničnosti) kot tudi potrebno informiranje oz. vplivanje na spreminjanje tako pri otrocih kot njihovih starših. V spodnji shemi je predstavljen model k osnovnim potrebam naravnanih oblik nebesedne in besedne komunikacije.

³ V orig.: person-centered communication.

3 REFLEKSIJA NEKATERIH AVTORJEV na elemente pedagoškega pristopa Reggio Emilia v slovenskih vrtcih

FIZIOLOŠKE POTREBE
<ul style="list-style-type: none">– sprejemanje, vzpostavljanje stika,– ohranjanje stika,– dotiki, božanje,– glasovi,– gestikulacija– pozornost,– očesni stik...

POTREBE PO VARNOSTI
<ul style="list-style-type: none">– poslušanje, znaki pozornosti,– biti poleg,– dotiki, božanje, objemanje, držanje za roko,– pomirjajoče govorjenje,– spremljanje,– ohranjanje možnosti stika (vidnega, slišnega) ...

POTREBE PO LJUBEZNI IN PRIPADNOSTI
<ul style="list-style-type: none">– poudarjanje, zrcaljenje, parafraziranje,– izražanje naklonjenosti in ljubezni (besedno in nebesedno),– izražanje sprejemanja,– "vabljenje" v skupino, družbo, k udeležbi,– učenje "perspektive drugega", uživanja, empatije,– sprejemanje lastnih čustev in ravnanje ob njih ...

POTREBE PO SPOŠTOVANJU
<ul style="list-style-type: none">– parafraziranje, soočanje (s pomankljivostmi, željo po izboljšanju ...),– pohvaliti,– opaziti pozitivna vedenja in komunikacijo,– spodbujati (dajanje in sprejemanje pobude),– izražati primerno kritiko (na vedenje!),– učenje sprejemanja različnosti in drugačnosti ...

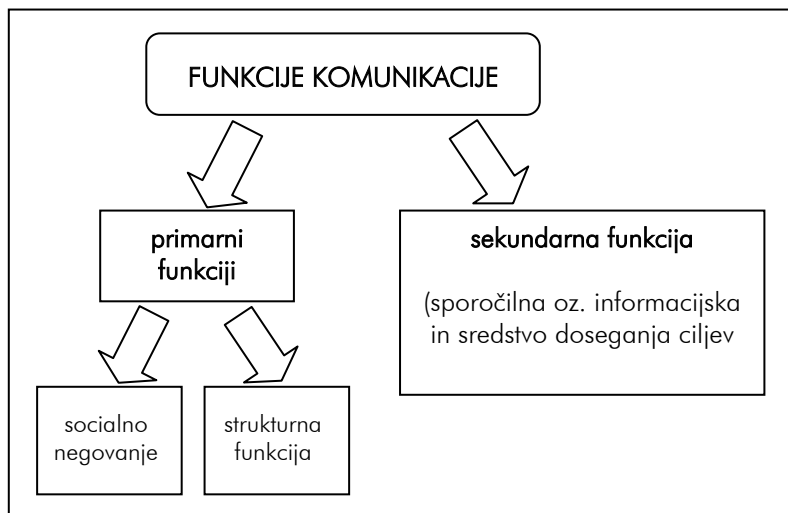
Shema 1: Na osnovne potrebe naravnana komunikacija.

Če strnem, je komunikacija nujno dvosmeren nepretrgan proces, ki temelji na sočasni medsebojni zaznavi. Je hkratno medsebojno izmenjavanje sporočil oz.

T. VEC OSNOVE DOBRE KOMUNIKACIJE Z OTROKI IN NJIHOVIMI STARŠI

simbolov (pri čemer je t. i. pošiljatelj sočasno tudi prejemnik in obratno⁴), ki so povezani z določenim pomenom (kar imenujem sporočilna funkcija komunikacije), je pa tudi kreiranje in izmenjava pomenov (socialne resničnosti) ter način oblikovanja in vzdrževanja medosebnih odnosov (socialno negovanje). Ti dve funkciji (torej socialno negovanje in strukturno funkcijo) prav zaradi pomena, ki ga imata na splošno v človeškem življenju (kar podrobneje prikažem v nadaljevanju), imenujem primarni funkciji komunikacije (zadovoljujeta osnovnejše potrebe).

Navedeno razmišljanje o primarnih funkcijah komunikacije kajpak ni v nasprotju s pojmovanjem komunikacije kot sredstva prenosa informacij in sporočil, kaže zgolj na pomen ločevanja različnih funkcij komunikacije. Medtem ko se je v preteklosti večina proučevanj komunikacije ustavila ob njeni sporočilni funkciji in funkciji doseganja cilja, pa bi se morali v večji meri posvečati t. i. primarnim funkcijam komunikacije. Če želimo razumeti pomen medosebne komunikacije in hkrati povečati možnost vplivanja preko komunikacije, je pomembno razumeti pomen različnih funkcij komunikacije. Naj to predstavim z modelom (Vec 2006).



Slika 2: Funkcije medosebne komunikacije.

⁴ Ločevanje pošiljatelja in prejemnika je torej le teoretično, v realnosti se obe funkciji odvijata sočasno v isti osebi.

Primarni funkciji komunikacije

Besedna komunikacija kot nadomestilo za socialno negovanje (vzpostavljanje kontakta)

Dejstvo je, da je človek v svojem razvoju (ontogenetskem in filogenetskem) sprva uporabljal neverbalno komuniciranje in šele postopno je začel uporabljati glasove in čedalje bolj sofisticirana verbalna sporočila za sporazumevanje z drugimi. Dunbar je 1993 objavil zanimivo teorijo, v kateri je povezal razvoj jezika z razvojem velikosti skupin in velikostjo neokorteksa. Pri primatih so odkrili, da je velikost skupine, v katerih živijo, omejena s kapaciteto informacijskega procesiranja (kar se dogaja v neokorteksu). Po Dunbarju (1993: 683) je razvoj jezika neposredno povezan z razvojem neokorteksa, saj ta omogoča obdelavo le tiste količine informacij, ki jih glede na svoj razvoj zmore obdelati.

Velikost skupine, v kateri živijo primati, je tako omejena z zmožnostjo predelave informacij o socialnih odnosih, ki jih posameznik vzpostavi v osebнем kontaktu z drugimi posamezniki v skupini. Dunbar pravi (1993: 681), da velja za splošno sprejeto teorija, da primati ohranjajo skupinsko kohezivnost preko t. i. socialnega negovanja⁵ (dotiki, "čohanje", "crkljanje", brskanje po kožuhu ...). Socialno negovanje se tako uporablja za vzpostavitev in vzdrževanje strukture v odnosih (prijateljstva, koalicije), deluje torej kot povezovalni proces skupine. Med preučevanjem opic so opazili, da je čas socialnega negovanja linearno povezan z velikostjo skupine.

Vendar je socialno negovanje bolj kot za celotno skupino pomembno za "prijateljstva", primarne mreže oz. koalicijske skupine⁶, kot jih imenuje Dunbar (prav tam: 82). Za posameznika pomenijo namreč nekakšne blažilce ob vznemirjenjih, ki narašča z velikostjo skupine – prav zato z velikostjo skupine narašča čas, ki ga posameznik namenja socialnemu negovanju v koalicijski skupini. Vendar je pri socialnem negovanju težava v tem, da je običajno vezano zgolj na diado (le dva posameznika se lahko socialno negujeta istočasno), zaradi česar je omejeno zgornje število drugih posameznikov, s katerimi se nek posameznik lahko socialno neguje. Po Dunbarju je človek v svoji zgodovini živel postopno v vedno večjih skupinah, saj mu je to dajalo večjo možnost samega preživetja, hkrati pa je pomenilo bolj kvalitetno oz. lažje življenje. Avtor nekoliko spekulativno razmišlja, da je človek v svojem razvoju moral zaradi naraščanja števila članov v skupini izumiti nek način, ki je hitrejši, ki mu

⁵ V orig.: social grooming.

⁶ V orig.: coalitional clique.

omogoča hkratno socialno negovanje z večjim številom drugih posameznikov in mu ob socialnem negovanju hkrati omogoča početi še kaj drugega.

Prav jezik izpolnjuje temeljno zahtevo, tj., da za razliko od fizičnega negovanja deluje hitreje, z več posamezniki. Ob takšni uporabi socialnega negovanja lahko posameznik hkrati počne še kaj drugega in deluje celo na daljavo. Dunbar pravi (prav tam: 689), da jezik vse prepogosto vidimo zgolj kot sredstvo za izmenjavo informacij, namesto da bi ga videli tudi v funkciji socialnega povezovanja. V tej funkciji deluje jezik vsaj na dva načina:

- neposredno; kot oblika socialnega negovanja, kar pomeni skupno preživljanje časa med priljubljenimi socialnimi partnerji. Avtor je ugotavljal, da je v človeški komunikaciji približno 60 % časa porabljenega za klepetanje o odnosih in osebnih izkušnjah, torej za nekakšno jezikovno medsebojno negovanje (Dunbar 1993: 681). Ta delež je podoben tistemu, ki so ga raziskovalci pripisali neverbalni komunikaciji v celotnem sporočilu; npr. Mehrabian je ugotavljal (Hartley 1993: 164), da celotni vtis nekega sporočila oblikuje kar 70 % ali več neverbalnih sestavin;
- z izmenjevanjem informacij o socialnih odnosih s tistimi, ki sploh niso prisotni; posameznik lahko drugemu v paru posreduje svoje izkušnje z drugimi ljudmi. Tako njegov partner pridobiva socialno védenje o značilnostih drugih, ne da bi moral z njimi imeti svoje osebne izkušnje. V predlagani razdelitvi funkcij komunikacije bi izmenjavo informacij o socialnih odnosih ločeval od neposrednega socialnega negovanja ter jo uvrstil v področje sporočilne funkcije komunikacije (saj se sporočila oz. informacije o odnosu v funkciji ne razlikujejo od informacij o svetu, naravi, postopkih, ciljih ipd.).

Zanimivo je, da tudi v Transakcijski analizi govorijo (Stewart in Joines 1991: 74) o človeški potrebi po fizičnih in mentalnih dražljajih ("stimulus-hunger") ter o potrebi po pozornosti, prepoznavanju ("recognition-hunger"). Po utemeljitelju teorije Bernu (1980, 1989) je pozornost (v orig. "stroke") enota prepoznavanja oz. vsak signal, s katerim ena oseba sporoča drugi, da je ta opažena, oz. vsak postopek, s katerim oseba potrjuje in sporoča drugi, da zaznava njeno prisotnost in nanjo reagira. Ljudje med seboj izmenjujemo pozornosti – lahko v obliki fizičnega dotika ali simbolično z besedami ali nebesedno. Kot pravi Berne (1980: 11) je najpomembnejša potrditev obstoja, s čimer bi lahko pravzaprav označevali bližino na splošno. Ta bližina lahko zajema najrazličnejše oblike. V tem smislu so celo "negativne potrditve" boljše od ignoriranja, ki sporočajo sogovorniku "zame ne obstajaš". Berne (prav tam) navaja: "Nekateri ljudje dobesedno trepljajo otroka, drugi ga božajo, medtem ko ga nekateri ščipajo ali

udarjajo s prstnimi konicami. Vsi ti dotiki imajo tudi govorne analogije, tako da je možno predvidevati, kako bo nekdo postopal z otrokom zgolj iz tega, kako se z njim pogovarja. V širšem smislu lahko oznako 'potrditev obstoja' v vsakodnevem življenju uporabljamo za vsako dejavnost, ki vključuje priznanje prisotnosti nekoga." Transakcija oz. izmenjava potrditev (mi bi lahko prevedli v: komunikacija) zadovoljuje torej po tej teoriji osnovne človeške potrebe; po fizični ali mentalni stimulaciji, po kontaktu, po "božanju" (kot to imenuje Harris 2007) in po pozornosti oz. potrditvi s strani drugih.

Če se nekoliko vrnemo, tudi v prvotnem pomenu besede sporazumevanje (komunikacija) ni pomenilo niti govorjenje niti sporočanje niti pogovarjanje, ampak zgolj napraviti kaj skupno, deliti s kom kaj, kar je bližje poglobljanju odnosa (kot zapiše Wilmot 1995: 90) ali vzpostavljanju kontakta. Avtor, ki se očitno zaveda pojmovne nejasnosti, poskuša povezanost odnosa in komunikacije eksplicitno odraziti s poimenovanjem slednje v "odnosna komunikacija"⁷. Pri tem pravi, da "odnos obstoja, kadar udeleženci konstruirajo njegovo mentalno sliko", gre torej za "vzajemno prepoznavo zaznavanja" (prav tam: 2, 3). Podobno menijo tudi Erchul in sodelavci (2007: 112), ki pravijo, da odnosna komunikacija zajema proces, različna, obojestranska sporočila, ki so dinamične narave.

Odnos je na ta način vezan na proces in zgodovino, in sicer na način, da ima vedno svojo preteklost, sedanjost in prihodnost, skozi kar se tudi konstantno spreminja. S pomočjo jezika se ne le informacije in znanje, temveč tudi t. i. socialne resnice prenašajo generično iz roda v rod. Vendar je tisto, kar je še posebnega pomena, to, da se prenaša kot usvojen dobri princip preživetja: komunikacija predstavlja temeljni način zagotavljanja socialne resničnosti in kot taka v svoji procesnosti predstavlja sredstvo prenašanja socialnosti človeštva. V tem smislu bi lahko rekli, da je komunikacija socialni gen človeštva. Pri določanju njenega pomena pa velja tako kot za gene, da ni pomembna zgolj vsebina prenosa, temveč tudi prenos sam po sebi.

Komunikacija v funkciji ustvarjanja (socialne) resničnosti ali strukturna funkcija komunikacije

Socialno resničnost je v povezavi s komunikacijo omenjal že Young (1931), ko je zapisal, da "pomen (ki ga nečemu pripisujemo) temelji na komunikaciji in konsenzu", vendar se večina avtorjev, kadar govori o socialni resničnosti sklicuje na Festingerja (1950). Festinger predpostavljal je (1950: 272), da obstaja t. i. kontinuum, ki ga je poimenoval "lestvica stopnje fizične

⁷ V orig.: relational communication.

resničnosti⁸. Stanje na enem koncu kontinuuma je v popolni odvisnosti od fizične resničnosti – npr. ali je naše prepričanje, da je neka površina res krhka in lomljiva, lahko preprosto preverimo tako, da vzamemo kladivo in udari po njej. Ko jo razbijemo, na naše mnenje verjetno ne bo prav dosti vplivala izjava nekoga drugega, ki bi trdil, da je površina nezlomljiva. Fizična resničnost je po Festingerjevem mnenju torej tisto, kar je neposredno izkustveno preverljivo, saj posameznik bolj zaupa v lastno mnenje, kot pa da bi se zanašal na druge ljudi v vseh tistih primerih, ko veljavnost mnenja sloni pretežno na fizični resničnosti.

Na drugem koncu kontinuuma te lestvice pa je odvisnost od fizične resničnosti zelo majhna ali celo enaka ničli. Festinger navede primer: "Človek, ki gleda na rezultate nacionalnih volitev, čuti, da bi bile stvari, če bi zmagal dejanski poraženec, v nekaterih pogledih mnogo boljše, kot so." (prav tam) Kjer torej obstaja pomanjkanje opornih, izhodiščnih točk za orientacijo v fizični resničnosti, ljudje ta "prazen prostor" izpolnjujemo tako, da poiščemo mnenja drugih ljudi. Velik del našega življenja namreč ne preverjamo neposredno sami, ali je nekaj resnično ali ne (izkustveno ne preverjamo, ali res tudi za nas osebno velja zakon težnosti, tako da skočimo z vrha stolpnice, niti ne preverjamo sami, ali je Zemlja res okrogla, niti, ali se je res smiselno izobraževati, spoštovati starejše, imeti otroke itn.). Če bi vse to sami preverjali in (pre)izkušali, bi bilo to glede na čas in vloženo energijo ne le potratno, ampak popolnoma nesmiselno. Včasih celo, če bi hoteli, nekaterih stvari preprosto ne moremo izkustveno preverjati. V tovrstnih primerih nam mnenja drugih ljudi nudijo tisto, kar bi sicer dobili iz fizične resničnosti.

Kadar drugi ljudje mislijo enako kot mi, potem smo prepričani, da je mnenje pravilno, resnično, objektivno, v resnici pa smo prišli "le" do socialne resničnosti. Npr. mnogo vprašanj o vzgoji (kakšna je dobra, "prava" ...) nima enoznačnih odgovorov. Prav zato pričnejo starši o tem razglabljati z drugimi starši, z vzgojiteljicami itn. Celó, kadar sami v kaj dvomijo (npr. da je za vsakega otroka dobro, da obiskuje vrtec), pa ostali delujejo zelo prepričani o nasprotnem, je velika verjetnost, da bodo sprejeli njihovo razlago kot objektivno dejstvo (socialno resničnost) in začeli pri sebi iskati razloge za dvom. Nekaj velja kot resnično torej šele takrat, ko to potrdijo drugi. Lahko bi rekli tako, kot je Festinger (prav tam: 272, 273): "Mnenje, verovanje ali stališče je 'resnično', 'veljavno' in 'pravilno', če je vsidrano v skupini ljudi s podobnimi prepričanji, mnenji in stališči."

Iz navedenega sledi, da sta si obe resničnosti v komplementarnem odnosu in za obe velja, da imata za nas pomen objektivno obstoječega oz. resničnega, vendar avtor hkrati opozori, da to tudi glede socialne resničnosti ne velja kar na

⁸ V orig.: a scale of degree of physical reality.

splošno. Za posameznikov občutek veljavnosti njegovega prepričanja je pomembno le mnenje njegove referenčne skupine (za otroka npr. družine in vzgojiteljic v vrtcu), ne pa mnenje vseh ljudi na svetu. Človeka, ki ima drugačno mnenje od njegovega, zaznava kot neustreznega za primerjavo. V tem je avtor videl tudi svojstveno krožnost, saj si posameznik izbira tako referenčno skupino, ki mu bo dala občutek veljavnosti lastnih prepričanj, torej tako, v kateri bo sploh lahko izmenjeval svoja mnenja in stališča ter po drugi strani ima težnjo po izstopu iz skupin, ki se z njim ne strinjajo.

Festinger tudi pravi, da "kaže, da razlike v mnenjih, stališčih in prepričanjih, ki obstajajo med osebami, ki so člani določene referenčne skupine, silijo k porastu komunikacije". Iz tega sledi tudi, da manj ko je fizične resničnosti (ki bi potrdila mnenja in prepričanja), večji bo pomen socialnih referenc, skupine in večje bo siljenje v komunikacijo. Velja skratka tisto, kar je zapisal Collin (1997: 2, 3): "Socialna resničnost je oblikovana z načinom mišljenja in govorjenja, z našim konsenzom, z načinom, kako si jo drug drugemu razlagamo, in s koncepti, s katerimi jo razumevamo." Brez soglasja – torej brez sporazumevanja (kot procesa doseganja konsenza) socialna resničnost ne bi mogla nastati. Kot pravita Berger in Luckmann (prav tam: 141), je "najpomembnejše sredstvo vzdrževanja resničnosti konverzacija." Velik del ali pa celo kar vsa vsakodnevna konverzacija hkrati nenehno vzdržuje, spreminja in na novo izgrajuje posameznikovo subjektivno resničnost. Pri tem konverzacija uresničuje svet v dvojnem smislu; v pomenu njegovega razumevanja in hkratnega soustvarjanja. Prav zato velja (prav tam: 143), da "so vsi, ki uporabljajo isti jezik, resničnost, vzdržujoči drugi". Pri tem ima neposredno sporazumevanje prednost pred vsemi drugimi oblikami sporazumevanja (dopisovanje ipd.).

Tudi sodobnejši avtorji tesno povezujejo komunikacijo z nastajanjem, izoblikovanjem, vzdrževanjem ter spreminjanjem socialne resničnosti. Semin in Fiedler (1992: 2) zapišeta, da "jezik ne vsebuje le destilirano in kristalizirano spoznanje generacij pred nami, zmore nam strukturirati našo sedanost tako, da pred nas prinese našo preteklost in hkrati opremlja medij, preko katerega bodo lahko zgrajeni mostovi k naši prihodnosti". Koerner in Folyd (2010: 32) pravita, da običajna komunikacija v družini (torej tista, ki je v neki družini v navadi) preko izmenjane socialne resničnosti vodi do stabilnih, utrjenih in predvidljivih komunikacijskih vzorcev in tudi izhodov iz različnih situacij. Če torej komunikacija predstavlja način soustvarjanja socialne resničnosti (kar pomeni soustvarjanje opornih, izhodiščnih točk za orientacijo), potem je komunikacija pravzaprav način strukturiranja našega sveta. In kot taka deluje tudi v vzgojiteljica v interakciji: starši, še prav posebej pa na relaciji vzgojiteljica: otroci, kjer vsi udeleženci dajajo drug drugemu strukturo, smernice delovanja, ramišljanja in čustvovanja. Prav vzgojiteljica je, ne toliko z vsebinami kot z

načinom svoje komunikacije, tista, ki poleg staršev pomembno prispeva k nastajanju, vzdrževanju in spreminjanju otrokove subjektivne resničnosti, torej vseh tistih ponotranjenih smernic ravnanja, čustvovanja in razmišljanja o svetu, drugih ljudeh in o samem sebi. Prav zato lahko v strukturiranju prepoznamo eno od primarnih funkcij komunikacije.

V nadaljevanju pa si nekoliko podrobneje oglejmo še značilnosti nekaterih pomembnejših, k potrebam naravnanih oblik besedne medosebne komunikacije.

Sprejemanje in vzpostavljanje kontakta

Dobra medosebna komunikacija na splošno (čeprav smo na tem mestu osredotočeni na tisto z otrokom in s starši) zavzema zelo širok spekter tehnik, ki jih večina avtorjev razvršča na kontinuumu od nedirektivnih (npr. zrcaljenje, povzemanje) do bolj direktivnih (npr. konfrontiranje, interpretiranje). Skupno jim je, da temeljijo na sprejemanju sogovorčevih verbalnih in neverbalnih sporočil, kar je po Specku (1990: 136) pogoj za nadaljnje korake t. i. dobre komunikacije in tudi za t.i. podporno komunikacijo (M. Ule 2009: 297). Gordon (1989: 20) to poimenuje "jezik sprejemanja" oz. "terapevtsko komuniciranje". Po Gordonu (prav tam) je takšno že samo poslušanje, saj daje drugemu občutek, da nas zanima, da ga sprejemamo kljub težavam in ga hkrati spodbuja k nadaljnjemu govorjenju.

Za sprejemanje drugega oz. za to, da bi sogovornik v največji možni meri prepoznaval, da ga resnično sprejemamo, so potrebni določeni pogoji. Te vidimo v tistem, kar Gordon imenuje pogoji za t. i. aktivno poslušanje (po Gordon 1989: 25, 26):

- *biti moramo prepričani, da je otrok (starši) sposoben sam rešiti svoj problem*, kar pomeni, da je tudi vsak sam odgovoren za reševanje svojih problemov – dober sogovorec, ga poskuša zgolj usmerjati skozi proces, medtem ko mu rešitev ne more (in ne sme!) ponuditi. Gordon (prav tam) poudari, da je pomembno imeti zaupanje v proces iskanja rešitve;
- *sposobni moramo biti iskreno sprejeti otrokova čustva*, tudi kadar se razlikujejo od tistih, za katere sami mislimo, da naj bi bila ustrezna v dani situaciji. Le kadar bomo zmožni sprejemati njegova drugačna čustva, mu bomo tudi aktivno omogočali njihovo izražanje in predelovanje;
- *vedeti moramo, da so razna čustvena stanja pogosto le prehodna*;
- *Za aktivno poslušanje in tudi za sprejemanje moramo imeti voljo in čas*. Ne da bi bili pripravljeni komunicirati z nekom in ne da bi si vzeli za to tudi čas, ne moremo z nekom vzpostaviti kontakta. Sicer res velja, da je pomembno

skupen čas preživeti kvalitetno (npr. v aktivni komunikaciji v smislu medsebojne izmenjave), vendar mora obstajati tudi določena količina tako preživetega časa. Za sprejemanje velja podobno kot za odnos, da "je bolj proces kot stanje" (kot pravi Wilmot 1995: 28), s čimer je poudarjeno, da je za proces potrebna stalna skrb in nega (kar za stanje ne velja ali pa vsaj ne v tolikšni meri);

- *sposobni moramo biti vživljanja v drugega, vendar hkrati ohraniti distanco, ki je potrebna za trezno ukrepanje;*
- *razumeti moramo, da so otroci (pa tudi nekateri odrasli) le redko sposobni sami povedati za svoje težave, zato jim moramo pri izražanju pomagati z aktivnim poslušanjem;*
- *spoštovati moramo zasebnost otroka ali staršev in zadržati zase, karkoli nam pač pove o sebi ali svojem življenju. Nelson Jones (1996: 119) poudari, da ima vsakdo pravico do svojih misli in čustev. Lahko bi dodali, da je spoštovanje nekoga kot osebe (ne glede na njegova dejanja) pravzaprav predpogoj sprejemanja.*

Znaki pozornosti

Osnovna sestavina sprejemanja drugega človeka kot takega je že samo usmerjanje pozornosti nanj. Najbolj univerzalen način tega je nebesedno, z vzpostavljanjem očesnega stika (Argyle 1994; Rutten Saris 1992), vendar lahko za sprejemanje kot tudi za vzpostavljanje ozračja zaupnosti in varnosti uporabimo tudi besedne znake pozornosti. Z njimi otroka ali starše aktivno spodbujamo k nadaljevanju medosebne komunikacije (npr. s prikimavanjem, s pripombami, kot so "ja", "aha", "a tako", "razumem" itn.). Prav zaradi te spodbujajoče značilnosti nekateri takšne pripombe uvrščajo v področje pogojevanja (npr. Hargie in Marshall 1991; Cairns 1991).

Sporočilo, ki je "v ozadju" takšnih pripomb (torej tisto, kar želimo sporočiti), je: "Sem s tabo (v vami), prosim nadaljuj." Tako pravi Nelson Jones (1996: 117). Ne kaže pa ostajati zgolj pri tovrstnih pripombah, saj jih utegne sogovornik razumeti drugače, kot želimo mi, npr. da se nam ne ljubi odgovarjati, vendar jih, kadar želimo komunicirati prav z določenim namenom (npr. ko želimo, da starši začutijo, da smo jih pripravljene poslušati in jim dati priložnost, da pretežno oni govorijo), vsekakor kaže uporabljati – čeprav vedno z občutkom za sogovornika in njegove potrebe.

Opogumljajoče ali odpirajoče pripombe

Še nekoliko aktivnejše usmerjene k sogovorčevim potrebam po sprejemanju in varnosti predstavljajo t. i. opogumljajoče ali odpirajoče pripombe (v angl. door openers). Z njimi sogovorca intenzivneje, določneje spodbujamo h govorjenju. Npr.: vzgojiteljica: "Kako si?", "Kakšen je bil tvoj današnji dan?", "Bi želel o tem govoriti?", "O tem bi si pa želela zvedeti kaj več.", "Kaže, da vam ni vseeno, kaj se dogaja?", "To izgleda za vas zelo pomembno?", "Povej mi kaj več."

Takšne pripombe je dobrodošlo postavljati kadarkoli v nekem odnosu, saj je sporočilo, ki ga imajo odpirajoče pripombe: "Zanima me in sem pripravljen poslušati. Dajem ti priložnost, da izmenjaš svoje misli in čustva," (kot pravi Nelson Jones 1996: 117). Gre torej zlasti za spodbujanje k izmenjavi, kadar zaslutimo, da sogovornika nekaj moti, vendar moramo biti (kot opozori Nelson Jones, prav tam: 118) pri uporabi takšnih pripomb občutljivi za reakcije sogovorca, saj se morda sploh ni pripravljeno pogovarjati ali pa nismo tista oseba, s katero bi si želel pogovora o tisti temi. Uporabljati bi morali torej "h klientu usmerjeno odpiranje", kot to poimenuje C. Saunders (1991: 188). Vsekakor pa opogumljajoče in odpirajoče pripombe še vedno postavljajo v ospredje osnovne sogovorčeve potrebe, saj ob njih ne posredujemo svojih misli sodb ali čustev, ampak zgolj ustvarjamo potrebno ozračje zaupnosti in varnosti za otroka ali starše.

Poudarjanje pomembnih izjav

O pomenu usmerjanja pozornosti pri razgovoru (s pacienti) je pisal Bras že leta 1977. Kot pravi (1977: 32), to počnemo takrat, kadar opazimo v ozadju izjav neke psihodinamsko pomembne težnje. Namen uporabe poudarjanja je v usmerjanju pacientove pozornosti, na ozaveščanju in raziskovanju latentnih vsebin ter v pripravljanju pacienta, da sprejme določena psihodinamična dejstva o sebi in svoji življenjski situaciji. Poudarjanje pa lahko uporabimo ne le v tovrstne (terapevtske) namene, saj je pogosto že v vsakodnevni komunikaciji, kadar želimo nekaj razjasniti (sebi ali sogovorniku – bodisi otroku bodisi staršu), nadaljevati, poglobiti, podrobneje opredeliti, analizirati določeno temo, kadar želimo z drugim priti do soglasja o nečem ali, kadar skupaj izdelujemo načrte itn.

Pri tej tehniki je naš osnovni namen usmerjanje pozornosti; poudarjamo nekaj iz otrokovih ali starševih izjav, ker se nam zdi pomembno zaradi našega razumevanja (njegovih pogledov nase, na svet in na druge), ali pa menimo, da bi

moral sogovornik temu posvetiti več pozornosti oz. dati nečemu večji pomen. Bras (prav tam) pravi, da poudarjamo lahko tako, da "bolj ali manj neposredno (dozirano) sprašujemo ali pa (v smiselnih trenutkih) vedno znova ponovimo in poudarimo, kar je rekel ..." Tako lahko npr. vzgojiteljica reče: "Od tega, kar ste mi povedali, me posebej zanima ... Ali lahko o tem poveste kaj več?" ali pa: "Vtis imam, da je ... za vas prav posebnega pomena."

Pri poudarjanju torej nekatere dele povedanega izpostavimo, jim namenimo večjo pozornost, kar naj bi po našem mnenju usmerjeno na potrebe po ljubezni in pripadnosti, saj želimo s poudarjanjem izpostaviti našo empatijo in pripadnost sogovorniku.

Razjasnjevanje z vprašanji

Kot pravi Dillon (1991: 97–98), je na področju filozofije, lingvistike, analize diskurza, antropologije, psihologije itn. obširna literatura, ki se ukvarja z vprašanji in odgovori. Vendar celo v najboljših primerih napisani predlogi včasih izgledajo prav smešno, npr.: "Postavite prava vprašanja, v pravilnem zaporedju.", "Spodbujajoča vprašanja so v pomoč, toda neustrezna so lahko škodljiva.", "Če želite kreativen odgovor, postavite kreativno vprašanje."

Razjasnjevanje lahko poteka z dvema namenoma:

1. sami sebi poskušamo razjasniti pomen, ki je za povedanim (ker ne razumemo, si ne znamo prav predstavljati ...). Kadar z nekom govorimo, namreč nikoli povsem natančno ne vemo, kaj posameznik z nekaterimi izrazi zares misli (npr. ko reče "Sem nervozen." ali "Razbesnel sem se." ali "Počutil sem se izgubljenega"). Z razjasnjevanjem poskušamo odkriti njegov pomen teh besed, zato ga vprašamo, npr. "Kaj ti to pomeni?", "Kako je to izgledalo?", "Kaj si počel, ko si bil tak?", "Kako bi še lahko to opisal?" Kadar vprašanja uporabljamo s tem namenom, smo usmerjeni predvsem na potrebe po varnosti in pripadnosti pri sogovorniku;
2. včasih pa želimo, da si tisti, ki nam pripoveduje razjasni pomen (kadar imamo npr. vtis, da uporablja nekatere pojme pavšalno, površno, nepremišljeno, konvencionalno, zaradi predpisanih obrazcev v komunikaciji itn.) – takrat smo bolj usmerjeni na potrebe po spoštovanju pri sogovorniku. Po Nelson Jonesu (1996: 134, 135) razjasnjevanje lahko poteka preko različnih tipov vprašanj:
 - *odprta* ("open-ended questions"), ki v največji možni meri dopuščajo sogovorniku izbiro, kako odgovoriti (npr. vzgojiteljica: "Mi lahko kaj poveš o svojih čustvih?"); več o njih pišem v nadaljevanju;

- *specifična, detajlna*, ki jih uporabljamo za zbiranje konkretnih informacij oz. za konkretizacijo, kot to imenujejo drugi avtorji (npr. vzgojiteljica: "Kaj točno je deklica naredila?" ali "Kje se je to dogajalo?" ali "Mi lahko bolj natančno poveš, kaj so počeli drugi otroci?");
- *elaborativna*, ki so po avtorju (prav tam) odprta, ki dajejo sogovorniku možnost širšega razglabljanja o tistem, o čemer je govoril (npr. vzgojiteljica: "Povej mi kaj več o tem.");
- *poizvedovalna* (v orig. "elicit") o osebnem pomenu, s katerimi poskušamo izvedeti, kakšen je sogovornikov osebni, simboličen pomen nečesa (npr. vzgojiteljica: "Sprašujem se, kakšen pomen ima ... za vas?" ali "Zakaj je to pomembno za vas?");
- *preverjanje razumevanja* (npr. vzgojiteljica: "Ko ste rekli ..., kaj ste s tem mislili?" ali "Rada bi preverila ali sem vas prav razumela ..." ali "Če vas prav razumem, vi ...");
- *k rešitvi orientirana* (npr. vzgojiteljica: "Kakšno je pa ti misliš o tem?" ali "Kakšen je tvoj načrt v zvezi s tem?" ali "V čem nameravaš spremeniti svoje vedenje?").

Raziskovalna in odprta vprašanja

Včasih je pri strokovnem delu z drugimi ljudmi pomembno, da osvetlijo določena področja življenja (npr. značilnosti določenega razvoja v otroštvu pred vključitvijo v vrtec, interesno področje, odnose z drugimi itn.). Ker je običajno bolje, da že z samim vprašanjem ne omejimo možnih odgovorov oz. pojasnil in razlag, je priporočljivo uporabljati odprta vprašanja. Tako je npr. bolje vprašati: "Kakšni so odnosi vašega otroka z drugimi otroci?", kot pa postaviti t. i. zaprto vprašanje "Ali so odnosi vašega otroka z drugimi dobri?" Slednje namreč omeji starše na odgovor, ki ga že vsebuje samo vprašanje in pogost odgovor je zgolj "Dobri." ali "Bolj slabi." Zaprta vprašanja namreč blokirajo sogovornika v stiku samega s sabo, s svojimi čustvi, tako da si notranje ne prisluhne in da namesto svojega vidika pravzaprav prikaže naš vidik situacije.

Ob tem pa Nelson Jones (1996: 119) opozori, da navedeno vseeno ne pomeni, da naj ne bi nikoli uporabljali zaprtih vprašanj. Npr. uporaba zaprtih vprašanj je povsem ustrezna pri hitrem zbiranju selektivnih informacij, kadar moramo v kratkem času dobiti vpogled v potencialno problematična področja, ki jih nameravamo šele naknadno podrobneje raziskati. Na splošno bi moralo biti postavljanje vprašanj vedno v soodvisnosti od ciljev. Tako poudari tudi Dillon

(1991: 124), da naj bi pri postavljanju vprašanj najprej sebi zastavili vprašanje: "Čemu sprašujem?"

Zrcaljenje (ponavljanje izjav) oz. reflektiranje

Tehnika zrcaljenja (reflektiranja) je različna, pogosto nasprotujoče oz. izključujoče definirana. Tako npr. nekateri avtorji bodisi ne postavijo jasne meje s parafraziranjem, bodisi oboje celo enačijo. Pojem zrcaljenje (reflektiranje) bom sam ločeval od parafraziranja, saj ga nameravam strogo uporabljati samo v pomenu, ki ga izraža: "odbijati svetlobo oz. podobo, ki pade na zrcalno površino" ali v smislu "notranjega rekórderja", kot ga poimenuje Speck (1990: 136, 137) in v skladu s Frenchevo (1983 po Dickson 1991: 148) definicijo: "Reflektiranje je zgolj aktivnost ponavljanja besede, skupine besed ali stavka, natanko tako kot je bil izrečen." Pri zrcaljenju tako kot pri videorkorderju ponovno "odvrtimo" nekatere dele sporočila, ki smo ga "posneli" oz. prejeli (za razliko od parafraziranja, kjer prejeto sporočilo še na nek način "obdelamo").

Z zrcaljenjem torej dobesedno odzrcalimo celo misel ali del misli, ki nam je bila povedana, in sicer s popolnoma istimi besedami (npr.: Otrok: "Franci je pa tako siten, kar naprej hoče tisto igračo, ki jo imam jaz." Vzgojiteljica: "Praviš, da je Franci siten, ker kar naprej hoče tisto igračo, ki jo imaš ti?"). Zrcaljenje oz. ponavljanje izjav (kot tehniko imenuje Bras 1977: 31) uporabljamo, da usmerimo pozornost sogovorca (otroka ali starše) na tiste dele (ali celoto), za katere menimo, da so zanj oz. za nadaljnji razgovor pomembne. Zrcaljenje je torej neke vrste poudarjanje pomembnih izjav.

Odločitev za to, ali bomo odzrcalili celotno misel ali le njen del, je odvisna od našega namena. Če bi npr. želeli čim manj vplivati na potek oz. zgolj spodbuditi sogovorca k nadaljevanju glasnega razmišljanja o temi, bi bilo bolje zrcaliti celotno misel (kot je v zgornjem primeru). Kadar pa želimo, da bi se pogovor nadaljeval v določeni smeri – ker se nam zdi nek določen del misli pomembnejši od drugih, ali pa menimo, da bi bil pomemben za sogovorca – takrat zrcalimo le tisti del misli (npr. za zgornji primer: Vzgojiteljica: "Franci je siten." ali "Hoče igračo, ki jo imaš ti.").

Pri tehniki zrcaljenja večina avtorjev poseben pomen pripiše t. i. zrcaljenju čustev (a ker v okviru tega po našem mnenju govorijo bolj o parafraziranju, bom o tem več pisal v naslednjem poglavju). Nelson Jones pravi (1996: 131), da prav zrcaljenje čustev tvori "najosnovnejši del aktivnega kazanja razumevanja". Kadar zrcalimo čustva, dajemo sogovorniku možnost da bolj prisluhne lastnim čustvom. Bras (1977: 33) vidi pomen reflektiranja v tem, da sogovorniku pokažemo, da sprejemamo njegovo čustvovanje in tako v veliki meri

zmanjšamo njegova občutja krivde ter sramu, zaradi česar lažje odkrivamo celotno doživljanje.

Naj ob tem opozorim tudi na dvoje nevarnosti, o katerih piše Nelson Jones (1996: 130 in 131); ena, manj znana je, da prepogosto zrcaljenje čustev lahko spodbuja samopomilovanje, druga pa vzbujanje odpora ali celo agresije, kar lahko tisti, ki (pre)pogosto zrcali, hitro izkusi na svoji koži – avtor navede primer frustriranega moža, ki je svoji ženi rekel, da bi se, če bi si želel, da nekdo vse ponovi, kar on izjavi, oženil s papagajem in ne z njo.

Parafraziranje

Slovar slovenskega knjižnega jezika (1994: 818) opredeli parafrazirati kot "na novo, drugače predstavljati ali razlagati že znano temo", podobno definira Reber (1987: 516) parafrazo kot "relacijo, ki ima oporo med dvema stavkoma, kadar imata oba v osnovi podoben pomen, razlikujeta pa se v površinski formi". Parafraziranje bom tu predstavil skladno s tema opredelitvama kot sporočanje, v katerem poskušamo dekodirano sporočilo "vrniti" sogovornu smiselno enako, vendar hkrati preoblikovano z našim videnjem, razumevanjem, tolmačenjem itn. (npr. otrok: "Pojdi stran od mene." vzgojiteljica: "Kaže, da si jezen name.").

Parafraziranje bi lahko glede na kompleksnost uporabe ločili na:

- *preprostejše*, kadar le v nekaterih, manj pomembnih segmentih spreminjamo sporočilo (npr. Eden od staršev: "Otroka se neprestano prepirata, če eden nekaj prime v roko, mu že drugi tisto puli, če si eden zamisli, da bo risal, hoče to takoj tudi drugi s prav tistimi barvicami. Nato moram pa jaz reševati spore, ampak že naslednji trenutek sta si spet v laseh. Res ne vem, kaj naj napravim." Vzgojiteljica: "Imate pa veliko dela z otrokoma." V takem parafraziranju združimo, izpustimo nekatere dele, jih drugače poimenujemo itn., vendar pretežno ohranjamo podano formo, zaradi česar je podobno zrcaljenju. V tovrstnem parafraziranju smo pri svojem sporočilu zelo pozorni, da ne dodamo svojih misli ali kontekstov (Žanko 1996: 95);
- *bolj sofisticirano*, kadar usmerjeno, z uporabo določenih (strokovnih) znanj preoblikujemo sporočilo tako, da se v večji meri približa tistemu, za kar menimo, da je bistvo in/ali skrito pod izrečenim plaščem površinske, normativne forme (npr. kot v zgornjem primeru bi lahko vzgojiteljica rekla: "Kaže, da se počutite zelo nemočni."

Ker je parafraziranje verjetno ena temeljnih tehnik kakršnegakoli strokovnega razgovora, ki bi se ga (zaradi njegovega antikofliktnega in v konstruktivnost

usmerjenega bistva) morali sistematično učiti že v zgodnjem otroštvu, si oglejmo nekaj temeljnih, lahko bi rekli zlatih pravil parafraziranja:

1. *v svoje parafraziranje poskušajte zajeti bistvo sporočila* (oz. tisto, za kar vi menite, da je najpomembnejše za sogovorca). Tisti, ki šele začenjajo z uporabo parafraziranja v strokovni komunikaciji, so pogosto pozornejši na to, kako parafrazirajo kot pa na vsebino. Vendar je potrebno sčasoma (ko sama uporaba tehnike postaja bolj in bolj avtomatizirana) večjo pozornost posvetiti nenehnemu spraševanju "Kaj mi pravzaprav sogovorec sporoča", "Kaj je bistvo njegovega sporočila.", "Katera temeljna čustva so v ozadju." itn. Kot pravi Nelson Jones (1996: 133) "četudi govorec ne bo govoril o svojih temeljnih čustvih, se bo počutil bolje razumljenega, kadar bomo v svojem zrcaljenju le to postavili v ospredje";
2. *preverjajte razumevanje*. Pri parafraziranju bi moral strokovnjak vedno uporabljati parafraze, ki imajo izražen ali vsaj nakazan vprašaj na koncu. Tako sem pravzaprav v zadregi, ko pišem primere in bi ob vsakem lahko namesto zapisanega ločila enakovredno zapisal tudi ?. Parafraza je namreč bolj vprašanje v smislu "To jaz vidim (razumem, razlagam) tako ... Ali je to pravilno?" Prav zato je priporočljivo, da v začetku parafraziranja uporabljamo kakšnega od pomožnih stavkov "Če te prav razumem ..." ali "Ali sem pravilno razumel, da ..." ali "Ali ... odraža tisto, kar čutiš (misliš, delaš, hočeš, sanjariš ...)" ali "Kaže, da ..." ali "Meni se to zdi ..." itn. (npr. ob zgornjem primeru vzgojiteljica: "Če vas prav razumem, se vam zdi, da kot mama odpovedujete."

Prav stalno preverjanje lastnega razumevanja sogovornika pri njem samem je tisto, kar parafraziranju daje značaj antikonfliktnosti in konstruktivne naravnosti. Tisto, kar se v najslabšem primeru lahko zgodi pri uporabi parafraziranja, je to, da drug drugega slišimo in resnično poslušamo, da vidimo in opazimo njegova stališča, želje, interese, motive itn. in da imamo možnost vse to tudi sami izraziti. Čeprav ob koncu včasih ne pridemo do nekega konsenza ali skupne rešitve, vsaj drug drugega bolje poznamo in razumemo ter imamo lahko boljši odnos kljub nasprotujočim stališčem;

3. *posebno pozornost namenite parafraziranju čustev* in vsem tistim področjem, ob katerih z besedami težko izrazimo vse posebnosti in značilnosti, ter tistim, ki so nasploh težko "ubesedljiva" (npr. družbeno in/ali osebno tabuizirana področja, področja zavrtosti, obrambni mehanizmi, področja, katerih verbalizacijo prepovedujejo, sankcionirajo ali označujejo kot neprimerne socialne norme itn.).

Kjer je možno parafrazirajte čustva in razloge za ta čustva (kot pravi Nelson Jones 1996: 133), vendar to ne pomeni, da interpretirate ali pojasnujete sogovornikovo doživljanje z vašega vidika, ampak preprosto s parafraziranjem poskušate odzrcaliti sogovornikova notranja doživetja in razloge zanj. Kot bi rekli: "Čutiš ..., ker ..." Npr.: Otrok: "Nariši mi ti, prosim, risbico, da bo očiju všeč. Jaz ne znam tako lepo risati kot ti." Vzgojiteljica: "Če te prav razujem, si zaskrbljen, ali bo risbica všeč očiju."

Del parafraziranja čustev opravljamo, da bi sami bolje razumeli sogovorčevu čustvovanje in bi mu pomagali razvijati razmišljanje, analizo ipd. o lastnih čustvih. Najpogosteje zgolj želimo, da se pripovedovalec ob določenem pojmu ustavi (s tem ga lahko tudi razjasni), ob njem še enkrat razmisli, poišče ustrežnejše izraze, morda opazi lastno neskladnost in sam oblikuje svoje nadaljnje ravnanje s tem. Je torej del vzpostavljanja kritičnega mišljenja (Rupnik Vec, Kompare 2006);

4. *izogibajte se nefunkcionalni komunikaciji.* Vaše parafraziranje naj bo jasno, brez izkrivljanj in nepotrebnih izpuščanj ter posplošitev (razen, če jih namensko uporabljate). Ob tem ne pozabite, da vaša komunikacija poteka skozi več kanalov in da je vsebina sporočila le en segment v parafraziranju – vsaj tako je pomemben način, kako nekaj izrečete!

Aktivno poslušanje in aktivno razumevanje

Aktivno poslušanje (termin, ki ga uporablja Gordon 1989 in 1991) je tehnika oz. po naše bolj sklop tehnik, ki zajema uporabo zrcaljenja in parafraziranja. Vzporednice pa vidimo tudi v t. i. aktivnem razumevanju, kot ga imenuje Nelson Jones (1996), saj je po avtorju (prav tam: 130) osnova aktivnega razumevanja prav tako v reflektiranju (čeprav avtor eksplicitno navaja le reflektiranje čustev) in parafraziranju. Aktivno razumevanje sproža uglaševanje naših in sogovorčevih besednih in nebesednih sporočil ter njihovo reflektiranje. Primerjajmo na kratko povzetka o tem, kaj omogoča aktivno poslušanje in kaj aktivno razumevanje, kot navajata avtorja (Gordon 1989: 26, 27; Nelson Jones 1996: 129, 130).

Aktivno poslušanje omogoča:	Aktivno razumevanje omogoča:
<ul style="list-style-type: none">– otrokom da predelajo svoja močna čustva, da se jih rešijo in lahko ponovno usmerijo v aktivnost,– otrokom razumeti in sprejeti lastna čustva,– lajšanje reševanje težav,– prepuščanje odgovornosti za analizo in reševanje problema tistemu, ki ga ima,– da tudi otroci raje poslušajo nas, saj jim daje občutek sprejetosti, upoštevanja in razumljenosti,– ustvarjanje tesnejšega in zrelejšega odnosa, kar otroku omogoča boljše samovrednotenje, kar vodi v ustreznejše vedenje pri otroku.	<ul style="list-style-type: none">– drugemu lažje razumevanje samega sebe,– drugemu, da lažje izrazi svoja misli in čustva,– drugemu, da lažje rešuje osebne probleme in sprejema odločitve,– vaše lastno razjasnjevanje pozicije drugega na področjih, kjer se ne strinjata,– vašo zagotovitev, da je odgovornost za odločitve ali smeri delovanja v življenju drugega odvisna od drugih.

Za boljšo spretnost poslušanja ponuja Smith (1991: 257–261) naslednja vodila:

- *bodite sprejemajoči*; vzemite si čas in dovolite sogovorniku, da izrazi svoja čustva in misli;
- *bodite pozorni*; dobri poslušalci zavestno vlagajo trud v usmerjeno pozornost;
- *uporabljajte molk*; včasih sogovornik potrebuje zgolj molk, ki mu zagotavlja, da ga čakate, da se zanimate zanj in ste usmerjeni v to, kar bi lahko povedal;
- *iščite stične točke*; pomembno je, da iščete skupne vrednote ali izkušnje s sogovornikom – lažje to storite, kadar ste usmerjeni v iskanje širših pomenov kot osredotočeni na specifične besede;
- *izogibajte se nejasnostim*, tako da: 1. usmerjate svojo pozornost na bistvene stvari, ki jih sogovornik sporoča, 2. imejte v mislih, da imajo besede in drugi simboli lahko različne pomena, 3. osredotočite se na namen prav toliko kot na vsebino;
- *odstranite motnje*;

T. VEC OSNOVE DOBRE KOMUNIKACIJE Z OTROKI IN NJIHOVIMI STARŠI

- *bodite potrpežljivi*; poslušanje najbrž zahteva več potrpežljivosti kot katerakoli druga človeška aktivnost;
- *odlašajte z vrednotenjem*; vse dokler niste povsem prepričani, da razumete pozicijo druge osebe, ne vrednotite.

V pomoč pri svetovalnem razgovoru navedimo še omejitve aktivnega poslušanja in aktivnega razumevanja. Medtem ko Gordon meni, da aktivno poslušanje ni ustrezno le, kadar imamo mi sami problem (takrat bi morali uporabljati t. i. jaz–sporočila, pa Nelson Jones navaja (1996: 130) več koristnih napotkov, *kdaj omejiti ali sploh ne uporabljati aktivno razumevanje*:

- kadar ugotovite, da drugi preveč govori in da bi morala komunikacija postati bolj dvosmerna,
- kadar želite izravnati nivo intimnega razkrivanja s sogovornik,
- kadar se zaveste, da poslušate zato, da se izogibate opredelitvi in lastni asertivnosti,
- kadar ste pretrujeni ali preveč nestrpni, da bi ustrezno poslušali,
- kadar ugotovite, da sogovornikova rešitev lahko škodi ali vam in/ali njemu.

Sklep

Komunikacijo vzgojiteljice z otroki bi (pre)pogosto lahko uvrščali v polje t. i. enosmerne komunikacije, za katero je značilno usmerjanje, dajanje navodil, napotkov, pa tudi seznanjanje, informiranje, poučevanje, vključno z opozarjanjem na napake, kritiziranjem, opominjanjem ipd. Kot kažejo raziskave, je komunikacija s starši v vrtcu pravzaprav skorajda izključno takšna (kar bi, zaradi značilnega vzorca pojavljanja lahko poimenovali "medvratna komunikacija"). Tovrstna komunikacija ni namenjena niti skupnemu soustvarjanju odnosa niti enakovredni partnerski izmenjavi. S tem v strokovni komunikaciji (tako z otroki kot z njihovimi straši) izgublamo priložnost za uresničevanje temeljnih, primarnih funkcij komunikacije: tj. za socialno negovanje (dati drugemu potrditev, občutek, da je za nas pomemben kot oseba) in za ustvarjanje socialne resničnosti (soustvarjanje temeljnih prepričanj – in s tem smernic ravnanja - o sebi, drugih ljudeh in svetu).

Ob predpostavki, da komunikacija nima zgolj sporočilne funkcije, ampak predstavlja sredstvo in hkrati cilj zadovoljevanja različnih potreb, bi se v strokovnih interakcijah morali vprašati, na kakšne načine (s kakšnimi tehnikami) lahko to v največji meri dosežemo. Tehnike, ki vodijo v sprejemanje, ki v večji meri zagotavljajo, da bo sogovorec zares slišan in upoštevan, v resnici

niso nekaj novega in nepoznanega (npr. tehnike sprejemanja, pozornosti, postavljanja vprašanj, aktivnega razumevanja ipd.). V prispevku jih zgolj umeščam v nov kontekst in jih na novo osmišljam. To, da starši, še manj pa otroci ne zaznavajo oz. čutijo potrebe po spremenjeni komunikaciji, nam ne govori o tem, da bi bilo potrebno v komunikaciji kaj spremeniti. In vendar, če se zavedamo, da s komunikacijo (tako z njeno vsebino kot z načinom komuniciranja) zadovoljujemo drug drugemu povsem temeljne potrebe, bi kazalo bolj načrtno in sistematično uporabljati tiste komunikacijske načine, ki to v večji meri zagotavljajo.

Pri komunikaciji vzgojiteljice z otroki pa igra tu še toliko pomembnejšo vlogo dejstvo, da predstavljajo vzgojiteljice otrokom tiste pomembne odrasle, ki večini otrok poleg staršev dajejo najpomembnejše smernice ravnanj in odnosov z drugimi ljudmi in s samim seboj. Preko identifikacije z vzgojiteljico in še bolj specifično, s ponotrnanjem dobrih načinov komunikacije, dobijo otroci tisto pomembno popotnico v življenje, ki je pomembnejša od marsikaterega drugega naučenega znanja, ki ga otrok kasneje v življenju veliko lažje nadoknadi.

Literatura

- Andersen, C. E., Marinac, J. V. (2007). Using an observational framework to investigate adult language input to young children in a naturalistic environment *Child Language Teaching and Therapy*, Vol. 23 (3), str. 307–324.
- Argyle, M. (1994). *Bodily communication*. London: Routledge.
- Bajec, A. et al. (1994). *Slovar slovenskega knjižnega jezika*. Ljubljana: DZS.
- Batistič Zorec, M. (2003). *Razvojna psihologija in vzgoja v vrtcih*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Berger, P. L., Luckmann, T. (1988). *Družbena konstrukcija realnosti*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Berne, E. (1980). *Koju igru igraš?* Beograd: Nolit.
- Bras, S. (1977). *Izbrana poglavja iz psihoterapije*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Burleson, B. B. (2010). Explaining Recipient Responses to Supportive Messages: Development and Tests of a Dual-Process Theory. In S. W. Smith & S. R. Wilson (Eds.), *Interpersonal Communication Research*, pp. 159–179. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Cairns, L. (1991). Reinforcement. V: Hargie, Owen (Editor). *A Handbook of communication skills*. London: Routledge.
- Collin, F. (1997). *Social reality*. London: Routledge.

- Dahlgren Sandberg, A., Liliedahl, M. (2008). Patterns in early interaction between young preschool children with severe speech and physical impairments and their parents. *Child Language Teaching and Therapy*, Vol. 24 (1), str. 9–30.
- Dickson, D. (1991). Reflecting. V: Hargie, Owen (Editor). *A Handbook of communication skills*. London: Routledge.
- Dillon, T. J. (1991). Questioning. V: Hargie, Owen (Editor). *A Handbook of communication skills*. London: Routledge.
- Dimbleby, R., Burton, G. (1995). *More than words – an introduction to communication*. London: Routledge.
- Dunbar, R. I. M. (1993). Coevolution of neocortical size size, group size and language in humans. *Behavioral and brain sciences*, Vol. 16, str. 681–735.
- Dunbar, R. I. M. (2003) The Social Brain: Mind, Language, And Society In Evolutionary Perspective. *Annual Review of Anthropology*, Vol. 32, Issue 1, 163–181.
- Erchul, W. P., DuPaul, G. J., Grissom, P. F., Vile Junod, R. E. (2007). Relationships among relational communication processes and consultation outcomes for students with attention deficit hyperactivity disorder. *School Psychology Review*, Vol. 36 (1), str. 111–129.
- Festinger, L. (1950). Informal social communication. V Cartwright D., Zander A. (1968). *Group dynamics*, str. 57–63. New York: A Harper International Edition.
- Gordon, T. (1989). *Trening večje učinkovitosti za učitelje*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Gordon, T. (1991). *Družinski pogovori*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Hargie, O., Marshall, P. (1991). Interpersonal communication: a theoretical framework. V O. Hargie (ur). *A Handbook of communication skills*, str. 22–56. London: Routledge.
- Harris, T. A. (2007). *Jaz sem v redu – ti si v redu*. Ljubljana: Karantanija.
- Hartley, E. L. & Hartley, R. E. (1952). *Fundamentals of social psychology*. New York: Alfred A Knopf. Pridobljeno 6. 11. 2005, <http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=6459543>
- Hartley, P. (1993). *Interpersonal Communication*. London and New York: Routledge.
- Johnson, D. W., Johnson, F. P. (1997). *Joining Together: Group Theory and Group Skills*. Boston: Allyn & Bacon.

3 REFLEKSIJA NEKATERIH AVTORJEV na elemente pedagoškega pristopa Reggio Emilia v slovenskih vrtcih

- Koerner, A. F., Floyd, K. (2010). Evolutionary Perspectives on Interpersonal Relationships. In S. W. Smith & S. R. Wilson (Eds.), *Interpersonal Communication Research*, pp. 27–47. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Maslow, A. H. (1982). *Motivacija i ličnost*. Beograd: Nolit.
- Nelson Jones, R. (1996). *Relating skills: a practical guide to effective personal relationships*. London: Cassell.
- Praper, P. (1996). *Razvojna analitična psihoterapija*. Ljubljana: Inštitut za klinično psihologijo.
- Reber, A. S. (1987). *Dictionary of psychology*. London: Penguin Books.
- Rupnik Vec, T., Kompare, A. (2006). *Kritično mišljenje v šoli: strategije poučevanja kritičnega mišljenja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rutten Saris, M. (1992). *Porajajoči se jezik telesa*. Assen: Van Gorcum & Comp. B. V.
- Saunders, C. (1991). Opening and Closing. V: Hargie, Owen (Editor). *A Handbook of communication skills*. London: Routledge.
- Semin, G. R., Fiedler K. (1992). *Language, Interaction and Social Cognition*. London: Sage Publications.
- Shannon, C. E. (1948). A Mathematical Theory of Communication. *The Bell System Technical Journal* (reprinted), Vol. 27, str. 379–423, 623–656, pridobljeno 14. 2. 2008, <http://plan9.bell-labs.com/cm/ms/what/shannonday/paper.html>
- Smith, V. (1991). Listening. V: Hargie, Owen (Editor). *A Handbook of communication skills*. London: Routledge.
- Speck, D. (1990). *Kommunikationstraining für den Alltag*. Düsseldorf: Econ.
- Stewart, I., Joines, V. (1991). *TA today. A New Introduction to Transactional Analysis*. Nottingham and Chapel Hill: Lifespace Publishing.
- Strmšek, P. (2009). *Zaznavanje medosebne komunikacije med vzgojitelji/-cami in starši*. Neobjavljena diplomska naloga. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Ule, M. (2005). *Psihologija komuniciranja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Ule, M. (2009). *Psihologija komuniciranja in medosebnih odnosov*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Underwood, M. (2003). *Communication studies, cultural studies and media studies*. Pridobljeno 7. 3. 2006, <http://www.ccms-infobase.com/>.

T. VEC OSNOVE DOBRE KOMUNIKACIJE Z OTROKI IN NJIHOVIMI STARŠI

- Vec, T. (2005). *Komunikacija – umevanje sporazuma*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Vec, T. (2006). *Socialna resničnost in skupinska dinamika malih skupin* [Social reality and group dynamics of small groups]. (Neobjavljena doktorska disertacija [Unpublished PhD dissertation]). Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Verbinc, F. (1968). *Slovar tujk*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Wilmot, W. W. (1995). *Relational communication*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- Wolton, D. (2005). *Glossary of concepts*. Pridobljeno 6. 7. 2005, http://www.wolton.cnrs.fr/glossaire/gb__glossary.htm.
- Young, K. (1931). Language, Thought and Social reality. V: K. Young (ur.) *Social Attitudes*, str. 100–135. New York: Henry Holt. Pridobljeno 7. 6. 2005, http://spartan.ac.brocku.ca/~lward/Young/1931/06_Young.html.
- Žanko, N. (1996). *Intervencije u psihoterapiji*. Zagreb: Sipar.

KRITIČNO MIŠLJENJE V VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNI IN RAZVOJNI PERSPEKTIVI

CRITICAL THINKING FROM A DEVELOPMENTAL PERSPECTIVE

POVZETEK

Spodbujanje razvoja kritičnega mišljenja otrok, učencev in dijakov predstavlja enega pomembnejših ciljev vzgoje in izobraževanja v našem prostoru, prav tako tudi enega izmed pomembnih ciljev v pedagoškem konceptu Reggio Emilia. V prispevku najprej raziščemo raznolikost pogledov na kritično mišljenje in pojasnimo pojem kritičnega mišljenja skozi prizmo raznovrstnih teoretskih perspektiv oz. nekaterih vidnejših avtorjev s tega področja. V nadaljevanju pa se osredotočimo in podrobneje predstavimo dve izmed teoretskih smeri, namreč vzgojno-izobraževalni ter razvojno-psihološki pogled na kritično mišljenje. Avtorje znotraj posamezne teoretske perspektive primerjamo in poiščemo stičnosti. Utemeljimo vlogo, ki jo ima jasen pojem »kritično mišljenje« vzgojitelja oz. učitelja v vzgojno-izobraževalni praksi, ter obravnavamo nekatere implikacije obravnavanih teoretskih perspektiv za vzgojno-izobraževalno delo.

KLJUČNE BESEDE:

kritično mišljenje, razvojni modeli, vzgoja in izobraževanje

ABSTRACT

Fostering the development of critical thinking in children is considered to be one of the more important educational goals in Slovenia, as well as one of the more important goals of the Reggio Emilia concept. In the article diverse viewpoints on critical thinking are examined, followed by the explanation of the concept of critical thinking from the perspective of various theoretical approaches; some prominent authors in this field are considered, as well. In continuation the focus is on the detailed presentation of one of the directions, i.e. critical thinking from the viewpoint of developmental psychology. The role of a clear concept in the educational practice of educators and teachers is

¹ Zavod za šolstvo Republike Slovenije
Department of Education of Republic Slovenia

justified and some implications of the viewpoints of developmental psychology are discussed.

KEY WORDS:

critical thinking, developmental models, education

Uvod

Spodbujati razvoj učinkovitega in kritičnega mišljenja je eden pomembnejših vzgojno-izobraževalnih ciljev. Če o tej tezi na nacionalni ravni soglašamo, kar je razvidno iz krovnih dokumentov, ki usmerjajo vzgojno-učni proces (smernice posodabljanja učnih načrtov in drugi kurikularni dokumenti ter gradiva na različnih ravneh načrtovanja vzgojno-učnega procesa), pa vsesplošnega soglasja o tem, kaj natanko kritično mišljenje je, v znanstveni in strokovni literaturi ni. Obstaja vrsta raznolikih pogledov, ki se v nekaterih segmentih zbližujejo, v drugih pa razhajajo.

Za posameznega vzgojitelja ali učitelja je predvsem pomembno, da zase ter svoje otroke (gojence, učence) izoblikuje jasen pojem kritičnega mišljenja, saj mu ta omogoča, da na tem področju načrtuje jasne cilje hkrati z indikatorji realizacije teh ciljev. Pomembno je tudi, da je ta koncept usklajen s katerim od znanstvenih pogledov, da torej preseže laičnost razumevanja pojma oz. da ima vpogled v različne teoretične perspektive in eklektično ali sintezno uporablja pristope, ki izhajajo iz njih.² Jasen koncept ima poleg vloge osrednjega organizatorja načrtovanja dejavnosti za spodbujanje razvoja kritičnega mišljenja še druge implikacije, npr. (Paul 2005): a) pojem 'kritično misliti' lahko vzgojitelj/učitelj ubesedi in razumljivo posreduje tudi otrokom/učencem, b) razume otroke/učence kot mislece, ki morajo aktivno misliti, da bi vsebino ponotranjili, c) obravnava vsebino, medtem ko spodbuja razmišljanje in poučuje razmišljanje kot ključni element do razumevanja vsebine, č) modelira kritično razmišljanje, d) priznava in razume pomen intelektualnih lastnosti, ki so sestavina kritičnega mišljenja, in razume, da jih je pomembno posebej spodbujati.

² Enega takšnih možnih presečnih pogledov na kognitivno-procesne sestavine kritičnega mišljenja podajamo v drugem poglavju.

Če z določenim otrokom oz. učencem dela več vzgojiteljev oz. učiteljev, ki vsi stremijo k istemu cilju, tj. spodbujanju razvoja kritičnega mišljenja, pa je smiselno še, da je njihovo pojmovanje *relativno usklajeno*, da s pretirano raznolikostjo pojmovanj otrok/učencev ne begajo, pač pa jih skupno in usklajeno podpirajo in spodbujajo njihovo avtoregulativnost (sposobnost samousmerjanja: od oblikovanja jasnih učnih ciljev preko načrtovanja dejavnosti za doseg te ciljev, samospremljanja in vrednotenja ter načrtnega samospremljanja). Različna teoretska izhodišča učiteljev oz. vzgojiteljev lahko za učence predstavljajo neobvladljivo situacijo, to pa je toliko verjetnejše, čim mlajši so otroci (učenci in gojenci) oz. čim bolj eksplicitno se kritičnega mišljenja učijo.

V tem prispevku najprej podamo kratek vpogled v nekatera znanstvena pojmovanja kritičnega mišljenja, nato pa se nekoliko podrobneje usmerimo v dve skupini teoretikov: a) teoretikov s področja izobraževanja ter b) teoretikov, ki raziskujejo, kako se kritično mišljenje razvija skozi različna razvojna obdobja. Znotraj posamezne teoretske perspektive avtorje medsebojno primerjamo ter poiščemo presečišča. Prispevek zaključimo s praktičnimi implikacijami pojmovanj o kritičnem mišljenju za delo vzgojiteljev.

Raznolikost pojmovanj kritičnega mišljenja

Strokovna literatura ne daje enovitega odgovora na vprašanje, kaj je kritično mišljenje. Pa vendar znotraj pestre palete pojmovanj najdemo med avtorji nekatere stičnosti, na temelju katerih jih razvrstimo v nekaj teoretskih perspektiv (Rupnik Vec 2009):

1. *kritično mišljenje kot uporaba neformalne logike*. V to skupino sodijo avtorji, večinoma filozofi, ki praviloma ne delujejo na področju vzgoje in izobraževanja, ki pojmujejo kritično mišljenje kot posameznikovo sposobnost analize, vrednotenja in oblikovanja argumentov (npr. Barry 1984; Bowel in Kemp 2002; Šuster 1998, Van den Brink - Budgen 2001);
2. *kritično mišljenje kot celota čustveno-motivacijskih dispozicij in kognitivnih veščin*. Ta skupina avtorjev razume kritično mišljenje kot celoto čustveno-motivacijskih in miselnih veščin posameznika, pri čemer predstavljajo argumentacijske veščine zgolj sklop v širši paleti miselnih veščin posameznika. Avtorji so po večini filozofi ali psihologi, ki delujejo na področju vzgoje in izobraževanja (npr. Ennis 1985; Facione in sod. 1990; Halpern 1996; Paul 1989);
3. *kritično mišljenje kot uporaba raznovrstnih miselnih procesov in miselnih strategij*. Ti avtorji, po večini psihologi, prav tako delujoči na področju

vzgoje in izobraževanja, obravnavajo kritično mišljenje kot zaporedje korakov oz. miselnih postopkov, npr. opredeliti raziskovalno vprašanje, načrtovati strategijo reševanja problema, določiti potrebne vire itn. (npr. Pelegrino 1995; Sternberg 2004);

4. *razvojni modeli kritičnega mišljenja* obravnavajo predvsem vprašanje, kako se sposobnost kritičnega mišljenja razvija skozi različna življenjska obdobja, od najzgodnejšega otroštva do starosti, predstavljajo pa fokus pozornosti teoretikov in raziskovalcev s področja psihologije (npr. Kuhn 2000; Kitchener 2002);
5. *kritična pedagogika*. Ti avtorji, po večini filozofi in sociologi, delujoči na področju vzgoje in izobraževanja, predstavljajo družbeno angažirano perspektivo razlag kritičnega mišljenja, saj to postavijo v funkcijo vzgajanja mladih ljudi za demokratično državljanstvo in tvorno participacijo v pluralni družbi (npr. Burbules in Berk 2006; Freire, po Burbules in Berk 2006; Giroux 2006; Ten Dam in Volman 2004);
6. *kritično mišljenje kot samorefleksivna praksa*. Ti avtorji v središče kritičnega mišljenja umeščajo proces samorefleksije oz. analize lastnih predpostavk in vrednot, praviloma pa delujejo izven konteksta vzgoje in izobraževanja in so osredotočeni na razvoj kritičnega mišljenja v odraslosti, največkrat v profesionalnem kontekstu (npr. Brookfield 1993; Myers, po Petress 2004).

V nadaljevanju se bomo kratko osredotočili predvsem na avtorje, ki delujejo na področju vzgoje in izobraževanja in pojmujejo kritično mišljenje kot celoto emocionalno-motivacijskih in kognitivnih veščin posameznika. Ti avtorji namreč pojmujejo kritično mišljenje tako široko, da v svoj koncept zaobsežejo tudi avtorje prve, tretje in deloma pete skupine. Kasneje pa bomo nekoliko obširneje predstavili avtorje četrte skupine (razvojna perspektiva), tj. tiste, ki raziskujejo, kako se kritično mišljenje razvija skozi različna življenjska obdobja, ter njihove poglede medsebojno primerjali.

Kritično mišljenje v vzgojno-izobraževalni perspektivi

Avtorji v drugi skupini pojmujejo torej kritično mišljenje oz. kritičnega misleca kot osebo, ki poseduje vrsto socialno-emocionalnih dispozicij ter kognitivnih veščin posameznika. Spodbujati razvoj kritičnega mišljenja učencev in dijakov po njihovem mnenju pomeni, vzgajati za dejavno, (samo)refleksivno, konstruktivno participacijo v demokratičnem dialogu v multikulturni družbi. Pomeni spodbujati proces (samo)refleksije, v katerem se mlad človek uči

strpnosti do drugačnih, tujih pogledov, dopuščanja večpomenskosti in nedorečenosti, empatičnosti, odrekanja egocentrizmu, predvsem pa vztrajnega prizadevanja za resnico, ki skupaj z razumom postane ena njegovih temeljnih vrednot. Socialno-emocionalne dispozicije, ki jih v kasnejših delih imenuje vrline, večše ubesedi Paul (2005) in navaja: a) *neodvisno mišljenje* (avtonomno mišljenje, naravnano na raziskovanje lastnih naivnih prepričanj o pojavih stvarnosti), b) *vpogled v egocentričnost oz. sociocentričnost* (jasno razmejevanje lastne percepcije od realnosti, zavest o subjektivnosti zaznav), c) *intelektualna poštenost* (zavest o soobstajanju različnih gledišč in načinov razmišljanja), č) *raziskovanje misli, ki so v temelju čustev, in čustva, ki so v temelju misli* (razumevanje tesne povezave med mišljenjem in čustvovanjem), d) *intelektualna skromnost in izogibanja sodbi* (priznavanje in prepoznavanje meja svojega znanja), e) *intelektualni pogum* (korektna obravnava nepriljubljenih idej, prepričanj in stališč), f) *intelektualna integriteta ali zaupanja* (priznavanje nujnosti uporabe intelektualnih standardov in ravnanje v skladu z njimi), g) *intelektualna vztrajnost* (prizadevanje za intelektualni vpogled in resnico ne glede na težavnost okoliščin), h) *zaupanje v razum* (prepoznavanje moči razuma in vrednosti sistematičnega mišljenja v skladu z racionalnimi standardi).

Pomen socialno-emocionalno-motivacijskih dispozicij izpostavljajo tudi drugi avtorji. D. Halpern (1996, 1998) navaja naslednje: naravnost na zastavljanje vprašanj, vztrajanje pri nalogi, uravnavanje miselnega procesa, odprtost duha in sodelovanje z drugimi in jih imenuje *stališčne komponente kritičnega mišljenja*. Facione in sod. (1990) pa dispozicije razvrščajo v dve skupini. *Splošni pristopi* kritičnega misleca k življenju in živemu obsegajo (prav tam: 13): naravnost na raziskovanje v širokem spektru tem in vprašanj, prizadevanje, da bi postal in ostal dobro splošno informiran, budnost za priložnosti uporabe kritičnega mišljenja, zaupanje v proces razumnega raziskovanja, samozaupanje v lastne sposobnosti razmišljanja, odprtost za različne svetovne nazore, fleksibilnost v premišljevanju in upoštevanju alternativ in mnenj itn. Kot *pristope kritičnega misleca k posebnim temam*, vprašanjem ali problemom pa avtorji (prav tam) navajajo: jasnost v oblikovanju vprašanj ali dilem, urejenost (sistematičnost) pri obravnavanju kompleksnosti, prizadevnost v iskanju relevantnih informacij, razumnost pri selekcioniranju in uporabi kriterijev, skrb pri usmerjanju pozornosti na aktualno tematiko, vztrajanje ob ovirah in težavah in natančnost do stopnje, ki jo dopušča predmet ali okoliščine.

Presečišče v pojmovanju temeljnih dispozicij kritičnega misleca predstavljajo naslednje lastnosti (Rupnik Vec 2009):

- a) *odprtost*: Facione (strpnost do novih idej), D. Halpern (fleksibilnost in mentalna odprtost), Paul (vpogled v egocentričnost in sociocentričnost);

- b) *intelektualna vztrajnost*: D. Halpern (pripravljenost za angažma in vztrajanje na nalogi), Paul (intelektualna vztrajnost), Facione (sistematičnost in vztrajanje na nalogi);
- c) *samorefleksija in samospreminjanje*: D. Halpern (pripravljenost na opustitev neproduktivnih strategij), Paul (raziskovanje misli, ki so v temelju čustev in čustev, ki so v temelju misli), Facione (samoregulacija),
- č) *želja po učenju in znanju*: Facione (iskanje resnice; radovednost), Paul (neodvisno mišljenje: temeljita analiza in zbiranje podatkov pred dokončnim oblikovanjem mnenja);
- d) *zaupanje v razum*: Paul (zaupanje v razum), Facione (analitičnost: pripravljenost uporabiti razum in dokaze), D. Halpern (pripravljenost na uporabo kritičnega mišljenja).

Facione je z ožjim krogom sodelavcev dispozicije za kritično mišljenje kasneje tudi empirično preverjal in ugotovil, da se kritični misleci razlikujejo od manj kritičnih na naslednjih dimenzijah (Facione, Facione in Giancarlo 1997; Giancarlo in Facione 2001): iskanje resnice (truth-seeking), intelektualna odprtost (open-mindedness), analitičnost (analyticity), sistematičnost (systematicity), samozaupanje v lastne sposobnosti kritičnega mišljenja (critical thinking self-confidence), radovednost (inquisitiveness) ter zrelost presoje (maturity of judgement).

Večina teoretikov pa kljub poudarjanju pomena socialno-emocionalnih dispozicij za kritično mišljenje v svojih delih vendarle podrobneje razdeli raznovrstne klasifikacije kognitivnih veščin. Po Ennisu, ki kritično mišljenje opredeljuje kot »refleksivno in racionalno mišljenje, usmerjeno v odločitev o tem, kaj storiti ali v kaj verjeti« (1985: 45), so v osnovi tovrstnega mišljenja poleg dispozicij za kritično mišljenje (npr. odprtost, raziskovanje alternativ, natančnost itn.) različne skupine sposobnosti, npr.: a) osredotočiti se na vprašanje, b) analizirati argumente, c) postavljati in odgovarjati na vprašanja razjasnjevanja in izziva, č) presojati kredibilnost vira informacij, d) opazovati in presojati poročila opazovanj, e) izvajati deduktivne sklepe in jih presojati, f) izvajati induktivne sklepe in jih presojati, g) oblikovati in presojati vrednostne sodbe, h) opredeljevati pojme, i) identificirati predpostavke, j) odločiti se za akcijo, k) vstopiti v interakcijo.

D. Halpern (1996) poudarja, da obstaja vrsta raznolikih miselnih veščin, ki pa se v reševanju problema v konkretnem primeru zlijejo v celoto in so medsebojno težko razločljivi: a) veščine pomnjenja, b) veščine razumevanja, c) veščine določanja veljavnosti sklepov, č) veščine analize argumentov, d) veščine razumevanja in uporabe verjetnosti, e) veščine odločanja, f) veščine načrtovanja

in reševanja problemov in g) veščine ustvarjalnega mišljenja. Avtorica poudari, da otroci in učenci, ki jih sistematično učimo teh veščin, postanejo učinkovitejši misleci in reševalci problemov.

Facione s sodelavci (1990) v delfskem poročilu podaja konsenzualno opredelitev kritičnega mišljenja štiridesetih strokovnjakov, ki glasi: »Kritično mišljenje pojmuje kot namensko, samoregulatorno presojo, katere rezultati so interpretacija, analiza, evalvacija in sklepanje, kakor tudi razlaga dejstvenih, konceptualnih, metodoloških premislekov, na katerih presoja temelji.« Poleg dispozicij (ki smo jih navedli že zgoraj) podaja delfsko poročilo podrobno klasifikacijo kognitivnih veščin in podveščin (Facione in sod. 1990: 6–11):³ a) *interpretacija* (razvrščanje, dekodiranje pomena, razjasnjevanje pomena), b) *analiza* (raziskovanje idej, identifikacija argumentov, analiza argumentov), c) *evalvacija* (vrednotenje trditev, vrednotenje argumentov), č) *sklepanje* (terjati dokaze, navajati alternative, izvajati sklepe), d) *razlaga* (navajati rezultate, zagovarjati postopke, predstaviti argumente), e) *samoregulacija* (samoraziskovanje in samospreminjanje).

Poleg omenjenih svoje klasifikatorne teorije veščin kritičnega mišljenja podajajo so še drugi avtorji, vidnejši med njimi je npr. Paul in sod. (1989).⁴ Vrednost teh pogledov je prav v tem, da učitelju (vzgojitelju) lahko predstavljajo orientacijski okvir načrtovanja spodbujanja razvoja kritičnega mišljenja oz. oblikovanja takšnih problemskih izhodišč, ki izzovejo posamezno miselno veščino. Obenem pa te teorije, kot že omenjeno, močno poudarjajo čustveno in motivacijsko dimenzijo kritičnega mišljenja oz. nujnost vzgajanja mladega človeka v celoti: spodbujanje razvoja v smeri stremljenja k resnici, zaupanja v razum, zavedanja koeksistence raznovrstnih pogledov in strpnosti do teh pogledov, odprtosti do novosti in tujosti, analitičnosti, sistematičnosti, intelektualni skromnosti, radovednosti itn.

Vzgajanje za kritičnost se zato lahko dogaja predvsem v avtentičnih učnih in vzgojnih kontekstih, tj. ob razmišljanju in razpravljanju o problemih, ki so realni, kompleksni, največkrat interdisciplinarni ter za mladega človeka relevantni. Kritičnost pa lahko spodbuja zgolj učitelj, ki je sam več kritični mislec in za katerega so intelektualna poštenost, intelektualna skromnost in izogibanje (prehitri) sodbi temeljne intelektualne vrline in vrednote.

Podrobnejši vpogled v omenjene klasifikatorne teorije pa nam razkrije nekatere skupne elemente, ki jih – čeprav na različnih hierarhičnih ravneh – izpostavljajo

³ Še bolj podrobno je Facionejeva teorija predstavljena v Rupnik Vec in sod. (2009).

⁴ Obširen prikaz omenjenih avtorjev najdete v Rupnik Vec in Kompare, 2006, evalvacijo in implikacije posamezne teorije ter podrobno primerjalno analizo med teorijami pa v Rupnik Vec 2009.

vsi (ali vsaj večina) avtorji. Na temelju tega metapogleda oblikujemo lasten, preprost in obvladljiv model temeljnih elementov/procesov oz. veščin kritičnega mišljenja, ki lahko služi kot orodje za načrtovanje miselnih izzivov, naravnanih na spodbujanje razvoja kritičnega mišljenja (Rupnik Vec 2009, modif.).⁵

1. Oblikovanje vprašanj in odkrivanje (raziskovanje).
2. Natančna in jasna raba jezika.
3. Presojanje in vrednotenje.
4. Sklepanje in interpretiranje.
5. Analiza in vrednotenje ter oblikovanje argumentov.
6. Reševanje problemov in odločanje.
7. Razmišljanje o lastnem razmišljanju in samouravnavanje.⁶

Razvojni modeli kritičnega mišljenja

V to kategorijo umeščamo avtorje, ki raziskujejo področje kognitivnega razvoja, natančneje razvoja kritičnega mišljenja v otroštvu, mladostništvu in odraslosti. Vidnejši sta dve sodobnejši teoriji, ki skušata pojasniti razvoj védenja o spoznanju (folk epistemology) skozi različna razvojna obdobja in ga postavitvijo v relacijo do kritičnega mišljenja.

D. Kuhn (2000, 2003; Kuhn in Dean 2004) zagovarja tezo, da predstavlja otrokovo/učenčevo razumevanje narave učenja in znanja ključni element učnega procesa. To pa pogojuje vrednost, ki jo učenec pripisuje intelektualnim dejavnostim, in odločilno vpliva na vzdrževanje ali odsotnost motivacije za intelektualno delo. Vsak otrok/učenec preide v razvoju svojih epistemoloških prepričanj od zgodnjega otroštva do zgodnje odraslosti več razvojnih stopenj. Avtorica razlikuje štiri razvojne stopnje epistemološkega razumevanja: stopnja realista, stopnja absolutista, stopnja multiplista in stopnja evalvatorja (Tabela 1).

Stopnja *realista* obsega prva tri leta življenja, ko otrok dojema svoje znanje in prepričanja kot neposreden posnetek, kopijo, zunanjega sveta. Ne dojema konstrukcijske narave spoznanja ter potencialno zmotnih zaznav zunanjega sveta niti konfliktnosti prepričanj o posameznih dogodkih ali pojavih resničnosti.

⁵ Pestro predstavitev možnih problemskih izhodišč, s katerimi izzovemo posamezne temeljne procese kritičnega mišljenja v šolskem obdobju (predmetna stopnja ter srednješolski nivo) glejte v Rupnik Vec 2010 (v tisku).

⁶ Z drugimi besedami: metakognicija in samoregulacija.

Tabela 1: Nivoji epistemološkega razumevanja (Kuhn 2003: 19).

Nivo	Trditve	Znanje	Kritično mišljenje
Realist	Trditve so POSNETKI zunanje realnosti.	Znanje prihaja iz zunanjega vira in je gotovo.	Kritično mišljenje je nepotrebno.
Absolutist	Trditve so DEJSTVA, ki so pravilna ali napačna z vidika reprezentacije realnosti.	Znanje prihaja iz zunanjega vira in je zanesljivo, vendar ne neposredno dostopno, obstajajo napačna prepričanja.	Kritično mišljenje je orodje za primerjavo trditev z realnostjo in ugotavljanje njihove pravilnosti oz. nepravilnosti.
Multiplist	Trditve so MNENJA, svobodno izbrana s strani avtorjev in pripisana izključno njim.	Znanje ustvarja človek in je zato negotovo.	Kritično mišljenje je nepomembno.
Evalvator	Trditve so PRESOJE, ki jih lahko vrednotimo in presojava glede na kriterije argumentacije in dokazovanja.	Znanje oblikuje človek in je nezanesljivo, lahko pa je podvrženo evalvaciji.	Kritično mišljenje je vredno kot orodje, ki promovira zdrave trditve in spodbuja razumevanje.

Na stopnji *absolutista*, okrog četrtega leta starosti, otrok dojame, da so mentalne reprezentacije realnosti produkt človekove mentalne dejavnosti in niso nujno veren posnetek resničnosti. Kljub temu pa védenje še vedno, v večji meri kot mislecu, pripisuje zunanjemu svetu. Če imata dve osebi o pojavu različno mnenje, ima – s perspektive absolutista - ena prav, druga pa ne. Znanje pojmuje kot nakopičeno vsoto dejstev.

V adolescenci se zgodi radikalen premik v epistemoloških prepričanjih učenca. Če je bilo znanje prej v večji meri objektivno, postane sedaj prevladujoča subjektivna kategorija. Odkrije, da si celo eksperti v stališčih medsebojno nasprotujejo, kar ga vodi v pozicijo 'vsi imajo prav'. Znanje pojmuje kot vsoto mnenj, posameznik pa ga svobodno izbira. Na tej stopnji *multiplista* učenec ne razlikuje med konkurenčnimi perspektivami oz. jih ni sposoben razvrstiti.

V zgodnji odraslosti posameznik preide v fazo *evalvatorja*, za katero je značilna reintegracija dimenzije objektivnega v koncept znanje. Čeprav sedaj zastopa stališče, da ima vsakdo pravico do lastnega mnenja oz. znanja, prepozna, da

nekatero pozicije dokazi bolje podpirajo kot druge. Utemeljitev pozicije oz. prepričanja postane več kot osebna preferenca. Znanje torej pojmuje kot presoje različnih alternativ na temelju dokazov oz. v procesu argumentacije.

Pomembni predstavnici razvojne perspektive na področju kritičnega mišljenja sta tudi K. Kitchener in A. King, ki predlagata model reflektivnega presojanja (Kitchener 2002), ki eksplicitno pojasnjuje odnos med »epistemologijo in presojo ali kritičnim mišljenjem na vsaki razvojni stopnji« (prav tam: 316). V raziskavah avtorici skupaj s sodelavci ugotavljata, da epistemološka prepričanja vplivajo na to, kako učenci interpretirajo probelem, kako pristopajo k problemom in kako jih rešujejo ter da višja epistemološka prepričanja kritično mišljenje šele omogočajo. Razlikujeta sedem ravni epistemološkega razvoja.

Na *prvi* stopnji, okrog drugega leta starosti, mislec dojema znanje kot absolutno in gotovo, med zaznavo in realnostjo obstaja popolna skladnost. Na *drugi* stopnji, med trem letom in pol. ter med 4 letom in pol, prihaja s perspektive misleca znanje še vedno od zunaj in je zanesljivo. Zmotne zaznave vodijo v zmotna prepričanja, napačne zaznave pa vodijo v napačna prepričanja. Na *tretji* stopnji, ki je optimalno izraženo med 6. in 7. letom, je znanje na nekaterih področjih zanesljivo, iz zunanjega vira, v smislu 'avtoriteta pozna resnico', na drugih področjih pa je znanje začasno negotovo in temelji na osebnem mnenju, bo pa z naraščanjem števila informacij postalo gotovo v prihodnosti. *Četrto* stopnjo, z optimalno izraženostjo med 10. in 12. letom, označuje ideja, da je znanje negotovo, odvisno od situacijskih spremenljivk in mnenj posameznika. Utemeljevanje je idiosinkratično. Nekateri najstniki postanejo skeptični, drugi pa sprejmejo avtoriteto kot vsevedno in postanejo dogmatični. *Peti* stadij, med 14. in 16. letom, je znanje dojeto kot negotovo, kontekstualno in subjektivno. Mogoče so zgolj interpretacije dokazov, dogodkov in procesov. Utemeljevanje se dogaja znotraj konteksta in je zato relativno. Na *šesti* stopnji, med 19. in 21. letom, je znanje negotovo, vendar ga je moč presojati na temelju dokazov in argumentov različnih perspektiv, lahko tudi v različnih kontekstih. Na *sedmi* stopnji, med 24. in 26. letom, pa je znanje razumljeno kot rezultat raziskovanja, ki je širše posplošljivo. Utemeljevanje je verjetnostno, vključuje argumentacijo in uporabo dokazov, da bi mislec predstavil najpopolnejše ali verjetno razumevanje tematike in lahko vodi v oblikovanje novih principov.

Kitchnerjeva navaja Fischerja in sod. (Kitchner 2002), ko izpostavi, da posameznikov nivo kognitivnega procesiranja lahko doseže funkcionalni nivo brez specifičnega treninga v vsakodnevni interakciji. Vendar je tega z različnimi dejavnostmi moč spodbuditi, da doseže optimalni nivo. Epistemološka pozicija je odvisna tako od starosti kot od vsebine in se giblje od dojemanja objektivnosti znanja proti relativnosti znanja, ob soočenju s popolnoma novimi vsebinami pa lahko posameznik zdrsrne na nižji nivo.

Če primerjamo obe teoriji ugotovimo, da pojasnita epistemološki razvoj vzdolž dela življenjske linije, namreč od otroštva do odraslosti. Štiristopenjski model Kuhnove in sodelavcev je bolj obvladljiv, model Kitchenerjeve in Kingove pa zato natančnejši. Sicer pa se obravnavane stopnje deloma medsebojno prekrivajo. Tako prvi stopnji v modelu Kitchenerjeve in Kingove ustrezata stopnjama Realista in Absolutista v modelu Kingove. Oba modela torej predpostavljata popolno zamenjevanje percepcije z resničnostjo v najzgodnejšem otroštvu, ki mu sledi stopnja, v kateri je znanje razumljeno kot nekaj, kar je zunaj učečega, ta pa percipira svet in dogodke v njem na pravilen ali napačen način. Omenjenima stopnjama v modelu Kitchenerjeve in Kingove sledi stopnja, ki jo Kuhnova s sodelavci ne omenja. Ta pravzaprav opisuje značilnosti, ki predpostavljajo mehak prehod v naslednjo, četrto fazo, ki jo Kuhn s sodelavci imenuje faza Multiplista. Za tretjo stopnjo v 7-stopenjskem modelu je torej značilno, da je znanje učeči se otrok doživlja na nekaterih področjih kot nekaj, kar je izven njega, torej gotovo, na drugih področjih pa je že dojeto kot relativno, odvisno od osebnih prepričanj učečega, ki pa lahko postane gotovo, če oseba pridobi dodatne informacije, kar pa je temeljna značilnost četrte stopnje v prvem oz. stopnje Multiplista v drugem modelu. Tudi peta stopnja v 7-stopenjskem modelu nima ekvivalenta v 4-stopenjskem modelu. Za to stopnjo je, tako avtorici, značilno, da učeči se dojema znanje kontekstualno in subjektivno, presoje in dokazi pa kot nekaj, kar se dogaja znotraj konteksta in je zato relativno. Šesta stopnja v modelu Kitchenerjeve in Kingove ustreza stopnji Evalvatorja v modelu Kingove in sodelavcev. Znanje je negotovo, je rezultat posameznikovega uma, je konstruirano, vendar nastaja kot rezultat primerjave dokazov med različnimi perspektivami in konteksti. Kitchener in King dodajata še sedmo stopnjo, za katero je značilno, da učeči se posameznik dojema znanje kot rezultat raziskovalnega procesa, rezultati pa so posplošljivi. Utemeljevanje je verjetnostno in vključuje uporabo dokazov, da bi bilo razumevanje tematike čim bolj popolno.

Najpomembnejša implikacija obeh teorij pa je, da učitelj (in še prej vzgojitelj) spremlja in upošteva nivo epistemološkega razvoja učencev ter učence (v kasnejših obdobjih) usmerja v ozaveščanje tega razvoja ter v ozaveščanje pomena, ki ga ima ta za sposobnost kritičnega mišljenja. Kritično mišljenje v ožjem smislu (kot večina argumentacije) je namreč mogoče šele na višjih stopnjah epistemološkega razvoja, posamezne veščine pa so prisotne že prej, kar je predmet naslednjega poglavja.

Implikacije vzgojno-izobraževalnih in razvojno-psiholoških pogledov na kritično mišljenje za prakso vzgojiteljev in učiteljev

Modeli socialno-emocionalno-motivacijskih dispozicij in kognitivnih veščin kritičnega mišljenja (dominantna vzgojno-izobraževalna perspektiva) so pomembni predvsem zato, ker vzgojitelju in učitelju nudijo referenčni okvir za načrtovanje raznolikih miselnih izzivov za otroke, učence in dijake, razvojno-psihološki pogledi na koncept pa so pomembni, ker izpostavljajo epistemološka prepričanja kot ključni dejavnik kritičnega mišljenja in s tem podajajo smernice praktikom, da smiselno naravnajo svoje *intervencije* in *pričakovanja* v odnosu do kognitivnih potencialov svojih otrok, učencev in dijakov, pa tudi nekatere intervencije.

V zgodnjih razvojnih obdobjih, tj. v *predšolskem obdobju*, je temeljna intervencija vzgojitelja (ali staršev), ki podpira razvoj kritičnega mišljenja, kot smo ga opredelili zgoraj, intervencija na ravni jezika: pomembno je predvsem, da pri otroku spodbujamo razvoj govora oz. razvoj čim širšega pojmovnega zaklada. Otroke uvajamo v najbolj temeljna vedenja o sebi in o svetu, ki jih obdaja, v oblikovanje določenih miselnih struktur (konceptov) (prim. z Batistič Zorec 2000: 57–58). Obenem s tem pa - oblikujoč razvojno ustrezne miselne izzive - spodbujamo razvoj temeljnih miselnih procesov (npr. preproste primerjave ali elementarne presoje) in s tem omogočimo, da se mišljenje razvija v procesu nenehne izmenjave asimilacije (prilagajanja informacij obstoječim miselnim strukturam) in akomodacije (prilagajanja obstoječih kognitivnih struktur novim informacijam iz okolja) (prim. z Batistič Zorec 2000; Labinowicz 1989, Zupančič in Marjanovič Umek, ur. 2004). Raznoverstne igre, ki krepijo besedni zaklad, obenem z nevsiljivimi korekcijami, v smeri natančnega in jasnega izražanja, torej spodbujajo razvoj ene temeljnih veščin kritičnega mišljenja, tj. *veščine natančne in jasne rabe jezika*.

Prav tako v najzgodnejšem obdobju lahko vzgojitelj prispeva k *razvoju veščine spraševanja*. S tem ko spodbuja in podpira otrokovo spontano spraševanje, ga načrtno in vedno znova vabi v oblikovanje čim več raznovrstnih vprašanj, se navdušuje nad otrokovimi vprašanji, spodbuja tako večino kot motivacijo za spraševanje, ki se v tem obdobju spontano pojavi. Na ta način ne vpliva na potencial za kritično mišljenje zgolj na ravni kognitivnih veščin, pač pa tudi na ravni motivacijsko-čustvene podstati za kritično mišljenje. Prav radovednost, katere izraz je otrokovo spraševanje, je ena temeljnih čustveno-motivacijskih dispozicij za kritično mišljenje (Facione 2001; Halpern 1996, 1998).

Oblikovanju vprašanj pa smiselno sledi *raziskovanje*, ki je prilagojeno razvojni stopnji otroka, in se dogaja na igriv način. Osrednjo vlogo pri spodbujanju

kritičnega mišljenja v elementarni obliki imajo principi, značilni za t. i. »k otroku usmerjene programe« (Batistič Zorec 2003: 307), za katere je značilno učenje z aktivno udeležbo otrok (reševanje problemov, manipuliranje s predmeti, raziskovanje), spodbujanje in upoštevanje notranje motivacije (interesov in želja), spodbujanje interakcij med otroki in odraslimi ter med otroki in ustvarjanje spodbudnega okolja. To je največ, kar v predšolskem obdobju za razvoj kritičnega mišljenja, kot ga opredeljujemo zgoraj, lahko stori vzgojitelj in/ali starši.

Kasneje, v obdobju šolanja, miselnim izzivom, ki vsebujejo elementarne kognitivne procese (npr. primerjanje, razvrščanje), pridruži takšne, ki izzovejo kompleksnejše kognitivne procese. Langrehr (2008) navaja nekaj več kot dvajset temeljnih miselnih procesov, ki jih je smiselno v raznovrstnih vzgojnih ali učnih situacijah izzvati z namenom, da bi otroci oz. učenci izgradili poglobljeno razumevanje⁷ določene teme (vsebine, problema) ter se zavestno učili misliti. Te si sledijo v naraščajoči kompleksnosti:

- opazovanje predmetov in njihovih lastnosti ter raziskovanje, zakaj imajo prav takšne (in ne drugačnih) lastnosti. Temeljne dimenzije opazovanja (v najzgodnejši dobi) so: velikost, barva, uporaba, material, sestavni deli ter oblika,
- opazovanje podobnosti in razlik med predmeti,
- razvrščanje predmetov glede na podobnosti v smiselne kategorije,
- razvrščanje dogodkov na časovni liniji,
- oblikovanje pojmov (posploševanje skupnih bistvenih značilnosti skupine predmetov),
- oblikovanje pojmovnih mrež (vizualno reprezentiranje ključnih pojmov),
- raziskovanje in analiza odnosov med pojmi,
- analiza vzorcev in zaporedij,
- razlikovanje dejstev od mnenj,
- razlikovanje verjetnostnih sklepov od nujnih sklepov,
- preverjanje zanesljivosti trditev,
- razlikovanje pomembnih od nepomembnih informacij,
- odločanje,
- raziskovanje drugih pogledov,
- oblikovanje kakovostnih vprašanj,
- ustvarjalno mišljenje (predvidevanje nenavadnih posledic, analiza ustvarjalnih oblik, nenavadne uporabe objektov ...).

⁷ Sintagma 'poglobljeno razumevanje' v tem kontekstu ne pomeni absolutnega vpogleda v tematiko, pač pa razumevanje, ki ga na določeni razvojni stopnji lahko doseže posamezen otrok.

Zahtevnost zgoraj navedenih temeljnih miselnih procesov od prvega proti zadnjemu narašča, zato so miselni izzivi, ki izzovejo enostavnejše miselne veščine (npr. preproste primerjave podobnosti ali razlik), primerni za mlajše (otroke pred vstopom v šolo), kompleksnejše naloge, ki izzovejo zahtevnejše miselne procese (npr. preverjanje zanesljivosti trditev), pa za starejše, šolske otroke oz. učence.

Različni teoretiki in raziskovalci področja kritičnega mišljenja poudarjajo, da je pomembno, da učimo otroke in učence bazičnih miselnih procesov, ki jih uporabljajo, kadar procesirajo informacije oz. izgrajujejo razumevanje vsebine eksplicitno. Da jih načrtno, sistematično in njim prezentno učimo misliti oz. da 'učiti se misliti' tudi otroci in učenci ozavestijo kot vreden osebni cilj, utemeljen na dveh predpostavkah: »Rad bi se naučil misliti! Lahko se naučim misliti!« Eksplicitno poučevanja kritičnega mišljenja, na otroku in učencu prilagojen način, imenuje Ennis (Plath in sod. 1999) poučevanje kritičnega mišljenja z infuzijo (infusion approach), za razliko od implicitnega poučevanja oz. poučevanja s potopitvijo (immersion approach), pri katerem ima otrok priložnost misliti in reševati probleme, a tega ne počne zavestno. Razliko med eksplicitnim (infuzija) in implicitnim (potopitev) spodbujanjem razvoja kritičnega mišljenja prikazuje dialog v Tabeli 2.

Tabela 2: Prikaz razlike med eksplicitnim in implicitnim spodbujanjem razvoja kritičnega mišljenja, ki se odvije med otrokom/učencem in vzgojiteljem/učiteljem.

Implicitno poučevanje – potopitev	Eksplicitno poučevanje – infuzija
Vzgojitelj: »Ali je čokolada zdrava?«	Vzgojitelj: »Ali je čokolada zdrava?«
Otrok: »Ja, čokolada je zdrava in dobra. Zdrava je, ker ima veliko železa.«	Otrok: »Ja, čokolada je zdrava in dobra. Zdrava je, ker ima veliko železa.«
Vzgojitelj: »Kako to veš?«	Vzgojitelj: »OK. Kot kritični misleci vnaprej ne verjamemo vsemu, dvomimo ... Zato terjamo dokaze. Kako veš, da ima čokolada res veliko železa?«
Otrok: »Oči mi je povedal.«	Otrok: »Oči mi je povedal.«
Vzgojitelj: »Kako pa oči ve?«	Vzgojitelj: »Kako pa oči to ve? Kritični mislec je radoveden in hoče vedeti, kako to oči ve. Imaš kakšno idejo? Ti je povedal, kako ve? ... (ali) ... Odrasli tudi ne vemo vsega, tudi oči se lahko zmoti. Kako veš, da ima oči prav? Kako bi lahko to raziskali?« ... (ali) ... Kaj pa misli mami? Je tudi mamica mnenja, da je čokolada zdrava?«

Razlika ni zgolj v dolžini dialoga, pač pa v poudarkih in bogastvu sporočila: vzgojitelj/učitelj v drugem primeru a) *izpostavlja dvom* (razmišljujoča skepsa) kot temeljno naravnost kritičnega misleca, b) *uporablja terminologijo s področja kritičnega mišljenja* (v našem primeru »dokaz«, »preveriti«, »raziskati«), c) *ubesedi radovednost in raziskovanje kot temeljni motiv kritičnega misleca* (»kritični mislec je radoveden in hoče vedeti ...«) in č) *eksplicitno spodbuja in demonstrira intelektualno skromnost* (»odrasli se motimo«) kot eno izmed emocionalno-motivacijskih osnov kritičnega misleca (glejte Paul 2005), spodbuja večperspektivnost (»Kaj pa misli mamica o tem?«). Poleg nenehnega ubesedovanja veščin in dispozicij za kritično mišljenje je pomembna strategija eksplicitnosti tudi poudarjanje, pritrjevanje in podpora (navdušenje nad) kognitivnim veščinam in indikatorjem emocionalno-socialnih dispozicij, ki se v otrokovem razmišljanju, doživljanju in ravnanju pojavijo spontano (npr. »To si pa tako natančno povedal. Bravo!«, »Novo besedo si uporabil! Vau! Bravo Žan!«, »Dobro si to premislil in se odločil. Prave kriterije si izbral!«).

Raziskovalci ugotavljajo, da je eksplicitno poučevanje⁸ kritičnega mišljenja učinkovitejše od implicitnega poučevanja (Angeli in Valanides 2008; Solon 2007; Reed in Kromery 2001; Zohar in Nemet 2002), zato v tem prispevku zastopamo stališče, da je prav eksplicitnost v spodbujanju razvoja kritičnega mišljenja eden temeljnih principov, ki bi ga bilo smiselno v interakcije vzgojitelj/učitelj/(starši) – otrok/učenec najprej vpeljati: se z otrokom njegovi razvojni stopnji primerno pogovarjati o kritičnem mišljenju, ubesedovati kognitivne procese in uporabljati terminologijo o kritičnem mišljenju, ustvarjati ustrezne miselne izzive ter jih poimenovati, predvsem pa biti ponosen in se skupaj z otrokom veseliti veščin kritičnega mišljenja, ki se v otrokovem mišljenju spontano pojavijo.

Sklep

Kljub veliki raznolikosti pojmovanj kritičnega mišljenja lahko med avtorji znotraj obeh v tem prispevku obravnavanih teoretičnih struj najdemo stičnosti. Ko teoretiki kritičnega mišljenja na področju vzgoje in izobraževanja v svojih klasifikatornih teorijah nizajo dispozicije in veščine kritičnega mišljenja, so soglasni v tem, da med pomembnejše dispozicije sodijo intelektualna odprtost,

⁸ V tem primeru zaradi korektnosti govorimo o poučevanju, saj so bile tovrstne raziskave (eksplicitnost vs. implicitnost poučevanja) izvedene predvsem na šolski, dijaški ali univerzitetni populaciji. Da je učinkovitejše (oz. učinkovito) tudi pri predšolski populaciji, pa je zgolj ena naših, nepreverjenih predpostavk oz. potencialnih raziskovalnih hipotez.

intelektualna vztrajnost, naravnost na samorefleksijo, želja po učenju in zaupanje v razum. Sintezo njihovih pojmovanj o temeljnih veščinah kritičnega mišljenja pa predstavlja model, ki vključuje: metakognicijo in samoregulacijo, presojanje in vrednotenje, natančno in jasno rabo jezika, sklepanje in interpretiranje, presojanje in oblikovanje argumentov ter reševanje problemov in odločanje.

Avtorji, ki svoje zanimanje usmerjajo v razvoj sposobnosti kritičnega mišljenja skozi različna življenjska obdobja, različno natančno navajajo stopnje epistemološkega razvoja od najnežnejšega otroštva do odraslosti. Soglašajo v tem, da se dojemanje znanja giblje na dimenziji od objektivnosti (znanje, ki je pojmovano kot nekaj izven učečega se in je absolutno) proti subjektivnosti in relativizmu (znanje je konstruirano, je odvisno od učečega se ter njegovega raziskovalnega procesa, je relativno, kontekstualno, v skrajni stopnji razvoja pa učeči se presoja transkontekstualno).

Obe perspektivi ponujata pomembna spoznanja in miselni okvir, znotraj katerega vzgojitelj oz. učitelj lahko opazuje značilnosti mišljenja otrok (učencev), smiselno naravnava svoje intervencije ter ustvarja pogoje za njihov optimalni miselni razvoj.

Literatura

- Angeli, C. in Valanides, N. (in press). (2008). Instructional Effects on Critical Thinking: Performance on Ill-defined Issues, Learning and Instruction (2008), doi:101016/learninstruc.
- Barry, V. E. (1984). *Invitation to Critical Thinking*. New York, Chicago: Holt, Reinhart and Winston.
- Batistič Zorec, M. (2000). *Teorije v razvojni psihologiji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Batistič Zorec, M. (2003). *Razvojna psihologija in vzgoja v vrtcih*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Bowell, T. in Kemp, G. (2002). *Critical Thinking. A Concise Guide*. London: Routledge.
- Brookfield, S. (1993). *Developing Critical Thinkers. Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting*. Buckingham: Open University Press.
- Burbules, N. C., Berk, R. (2006). Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences and Limits. <http://faculty.ed.uiuc.edu/burbules/paperc/critical.html> (pridobljeno 3. 12. 2006).

- Ennis, R. H. (1985). A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills. *Educational Leadership*, letn. 43, št. 2, str. 44–48.
- Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. »The Delphi Report« Executive Summary. (www.insightassessment.com/pdg_files/DEXadobe.PDF)
- Facione, P. A., Facione, N. C., Giancarlo, C. A. F. (1997). *Professional Judgment and the Disposition Toward Critical Thinking*. Millbrae: The California Academic Press.
- Giancarlo, C. A., Facione, P. A. (2001). A Look across Four Years at the Disposition toward Critical Thinking Among Undergraduate Students. *The Journal of General Education*, letn. 50, št. 1, str. 29–55.
- Giroux, H. (2007). What is Critical Pedagogy? Spletna stran: www.perfectfit.org/CT/giroux2.html (pridobljeno 27. 11. 2007).
- Halpern, D. F. (1996). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking* (third edition). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Halpern, D. F. (1998). Teaching Critical Thinking for Transfer Across Domains. Dispositions, Skills, Structure Training, and Metacognitive Monitoring. *American Psychologist*, letn. 53, št. 4, str. 449–455.
- Kitchener, S. K. (2002). Skills, tasks and definitions: discrepancies in the understanding and data on the development of folk epistemology. *New Ideas in Psychology*, letn. 20, str. 309–328.
- Kuhn, D. (2000). Metacognitive development. *Current Directions in Psychological Science*, letn. 9, št. 5, str. 178–181.
- Kuhn, D. (2003). Understanding and Valuing Knowing as Developmental Goals. *Liberal Education*, letn. 89, št. 3, str. 17–21.
- Kuhn, D., Dean, D. (2004). Metacognition: A Bridge Between Cognitive Psychology and Educational Practice. *Theory into practice*, letn. 43, št. 4, str. 268–273.
- Langrehr, J. (2008). *Learn to Think. Basic exercises in the core thinking skills for ages 6–11*. Oxon, New York: Routledge.
- Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (ur). (2004). *Razvojni psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Paul, R. in sod. (1989). *Critical Thinking. Handbook: High School*. Sonoma State University: Center for Critical Thinking and Moral Critique.
- Paul, R. (2005). The State of Critical Thinking. *New Directions for Community Colleges*, letn. 130, str. 27–38.

- Pellegrino, J. W. (1995). Technology in Support of Critical Thinking. *Teaching of Psychology*, letn. 22, št. 1, str. 11–12.
- Petress, K. (2004). Critical thinking: An extended definition. *Education*, letn. 124, št. 3, str. 461–466.
- Plath, D., English, B., Connors, L., Beveridge, A. (1999). Evaluating the outcomes of intensive critical thinking instruction for social work students. *Social work education*, letn. 18, št. 2, str. 207–217.
- Reed, J. H. in Kromrey, J. D. (2001). Teaching critical thinking in a community college history course: empirical evidence from infusing Paul's model. *College Student Journal*, letn. 35, št. 2, ASP.
- Rupnik Vec, T., Kompare, A. (2006). *Kritično mišljenje v šoli. Strategije poučevanja kritičnega mišljenja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Rupnik Vec, T. (2007). Metacognition and critical thinking: how teachers can enhance metacognition and critical thinking in their students. *Šolsko polje*, letn. 18, št. 1–2, str. 67–84.
- Rupnik Vec, T. (2009). *Kritično mišljenje učiteljev in spodbujanje tega mišljenja pri pouku*. Doktorska disertacija. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta (neobjavljeno).
- Solon, T. (2007). Generic Critical Thinking Infusion and Course Content Learning in Introductory Psychology. *Journal of Instructional Psychology*, letn. 34, št. 2, str. 95–109.
- Sternberg, R. J. (2004). Four Alternative Futures for Education in the United States: It's Our Choice. *School Psychology Review*, letn. 33, št. 1, str. 67–77.
- Šuster, D. (1998). *Moč argumenta: Logika in kritično razmišljanje*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Ten Dam, G. in Voolman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies. *Learning and Instruction*, letn. 14, str. 359–379.
- Van den Brink - Budgen, R. (2001). *Critical Thinking for Students*. Oxford: How To Books Ltd.
- Zohar, A., Nement, F. (2002). Fostering Students' Knowledge and Argumentation Skills Through Dilemmas in Human Genetics. *Journal of Research in Science Teaching*, letn. 39, št. 1, str. 35–62.

SEGMENTI AKCIJSKEGA RAZISKOVANJA V PEDAGOŠKEM PRISTOPU REGGIO EMILIA

SEGMENTS OF THE ACTION RESEARCH IN THE REGGIO EMILIA EDUCATIONAL APPROACH

POVZETEK

Pri sodobnem pedagoškem raziskovanju se paradigmatiski sklopi pogosto prepletajo in prekrivajo. Znotraj raziskav se pojavljajo različni poudarki v zvezi s posameznimi vidiki, na katere je usmerjeno proučevanje posamičnega problema. Kvalitativna paradigma zajema tako interpretativno kot tudi akcijsko raziskovanje, pri čemer je razlika v tem, da skuša interpretativno raziskovanje predvsem razumeti in razložiti družbeno dogajanje, akcijsko raziskovanje pa ga skuša tudi spremeniti. V prispevku bomo razpravljali o posameznih segmentih akcijskega raziskovanja, ki so zastopani pedagoškem konceptu Reggio Emilia in so pomembni za kontinuiran prenos raziskovalnih in spoznavnoteoretskih izsledkov neposredno v pedagoško prakso in obratno.

KLJUČNE BESEDE:

akcijsko raziskovanje, pedagoški pristop Reggio Emilia, pedagoška praksa, evalvacija in refleksija, projektno delo, dokumentiranje

ABSTRACT

At contemporary educational research the paradigmatic clusters are often intertwined and they overlap. Within the research individual aspects of a particular problem are differently focused. A quality paradigm comprises interpretive as well as action research, whereby the goal of the former is to mainly comprehend and explain developments in the society, whereas the task of the latter is to try and change them, as well. In the article particular segments of the action research are discussed, which are comprised within the Reggio Emilia educational concept and which are important for the continuous transfer of research and theoretical findings directly into the teaching practice and vice versa.

¹ Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani
Faculty of Education, University of Ljubljana

KEY WORDS:

action research, the Reggio Emilia Approach, teaching practice, evaluation and reflection, project work, documentation

Uvod

V prvem delu prispevka bomo podrobneje opredelili in utemeljili značilnosti akcijskega raziskovanja kot procesa spreminjanja pedagoške prakse ter se v nadaljevanju posvetili razpravi posameznih segmentov akcijskega raziskovanja, ki so zastopani v pedagoškem konceptu Reggio Emilia in so pomembni za kontinuiran prenos raziskovalnih in spoznavnoteoretskih izsledkov neposredno v pedagoško prakso in obratno.

Akcijsko raziskovanje kot proces spreminjanja pedagoške prakse

Socialnega psihologa Lewina obravnavamo kot začetnika v akcijskem raziskovanju. Po Lewinu je osnovna značilnost akcijskega raziskovanja »empirično preizkušanje miselnih predpostavk ravnanja akterjev v specifični situaciji s sodelovanjem akterjev in z upoštevanjem dobljenih spoznanj pri nadaljnem praktičnem odločanju in delovanju« (Mesec 1994: 4). Lewin je s pomočjo akcije želel dokazati, da so skupine pomembne za družbeno vedenje ter da jih je kot takšne mogoče znanstveno proučevati. Njegove akcijske raziskave so bile vrste primerjanj učinkov različnih oblik socialnega in družbenega delovanja. Njihovo jedro je bilo aplikativno usmerjeno v raziskovanje ravnanja z uporabo klasičnih eksperimentov in raziskovalnih načrtov, kot je npr. uporaba eksperimenta s primerljivimi skupinami ipd. (Mesec 1988: 93). Glavne značilnosti akcijskega raziskovanja, kot jih opredeljuje Lewin, vključujejo naslednje značilnosti (Mesec 1994: 4): (1) praktična uporabnost spoznanj v specifični situaciji, (2) vključenost raziskovanja v akcijo, kar pomeni, da imajo raziskovalne ugotovitve značaj povratnih sporočil, (3) povezanost raziskovanja z načrtovanjem in akcijo v ponavljalnih ciklih oz. spiralah, (4) prepletenost in zveznost med praktično akcijo, raziskovanjem in usposabljanjem, (5) sodelovanje članov akcijske skupine pri načrtovanju in organizaciji raziskave. V njegovi opredelitvi je specifična diferenca akcijskega

3 REFLEKSIJA NEKATERIH AVTORJEV na elemente pedagoškega pristopa Reggio Emilia v slovenskih vrtih

raziskovanja njegov predmet (tj. družbena akcija, družbeno delovanje) in ne metoda (komparativno raziskovanje). To pa je tudi ena izmed ključnih razlik med Lewinovim in Cunninghamovim pojmovanjem akcijskega raziskovanja, saj slednji akcijsko raziskovanje opredeljuje kot raziskovanje:

- ki ga izvajajo člani organizacije ob pomoči zunanjih svetovalcev, vsi skupaj pa sestavljajo akcijsko raziskovalno skupino;
- v kateri člani sodelujejo tako pri raziskovanju kot pri akciji;
- ki poudarja pomen skupinske dinamike in družbenih sil, ki spodbujajo ali zavirajo skupinsko delovanje;
- katerega namen je spremeniti vedenje, v tem procesu pa si sledijo načrtovanje, izvajanje in evalvacija (prav tam).

Oba avtorja – tako Lewin kot Cunningham – poudarjata pomen skupinskih norm in (celotnega) skupinskega konteksta, znotraj katerega delujejo uporabniki in raziskovalci.

Mesec akcijsko raziskovanje opredeljuje kot »način organizacije raziskovanja in praktičnega delovanja, ki rešuje socialne in razvojne probleme v skupnosti in organizaciji ter ob tem proizvaja nova spoznanja« (1994: 5). Tako za primarni smoter akcijskega raziskovanja postavi reševanje socialnih in razvojnih problemov skupnosti in organizacij, za sekundarnega pa znanstveno spoznavanje. Meni, da je bistvena značilnost akcijskega raziskovanja raziskovalno spremljanje akcije v 'akcijsko raziskovalni spirali', v zaporedju faz načrtovanja, akcije, evalvacije in načrtovanja novega koraka (prav tam). Za raziskovalce to pomeni asistirano spreminjanje prakse 'stand-by change', za praktike pa nadzirano raziskovanje 'stand-by research'. Avtor ob tem izpostavi še dva za nas pomembna vidika, in sicer (1994: 10):

- ključna komponenta akcijskega raziskovanja je raziskovalno-teoretska refleksija praktičnega delovanja, tj. osvetlitev delovanja iz širšega referenčnega okvira, kot je okvir delujočih;
- poleg vprašanja (metodološke) usposobljenosti za raziskovalno delo in teoretsko refleksijo je pomembno tudi vprašanje odgovornosti za praktične in spoznavne rezultate.

Elliott, čigar koncept prav tako izhaja iz Lewinovega modela, v svojem konceptu poudarja naslednje značilnosti (1991): (1) akcijsko raziskovanje je refleksija, povezana z diagnozo, ki vodi k procesu premišljevanja, katerega posledica bo akcija; (2) ob tem je bistven profesionalni razvoj raziskovalca (učitelja, vzgojitelja) in njegovo enakopravno sodelovanje s praktiki, ki so

vključeni v sam proces raziskovanja; (3) od ostalih oblik pedagoškega raziskovanja se akcijsko raziskovanje razlikuje v svoji težnji po ustvarjanju sprememb in po metodoloških principih (in ne po metodah), ki jih takšne težnje implicirajo; (4) bistvo ostaja v spreminjanju in razreševanju okoliščin, znotraj katerih posameznik, skupina in organizacija deluje. Pri tem gre za preplet refleksije in akcije, kar je po Elliottu proces učenja oz. proces profesionalnega razvoja, ki ima svojo specifično razvojno in raziskovalno vrednost; (5) napredovanje prakse je produkt prepleta rezultatov in procesa, ki se odvija znotraj določene strukture z odkritim dialogom med raziskovalci in udeleženci (praktiki).

Proučevanje prakse, poseganje vanjo in njeno spreminjanje je ena od temeljnih postavk akcijskega raziskovanja, ki ji avtorji pripisujejo vodilno vlogo.

Sagadin (1991: 56–59) akcijsko raziskovanje uvršča v celoto empiričnega pedagoškega raziskovanja in ob tem zagovarja tezo, da je tradicionalno-empirično-analitično raziskovanje bolj usmerjeno v kvantitativno metodologijo, ki vključuje natančnejše merjenje in kvantifikacijo pojavov ter kompleksnejšo in celovitejšo obdelavo podatkov. Za akcijsko raziskovanje pa meni, da je usmerjeno bolj v kvalitativno metodologijo, pri kateri so pedagoški praktiki partnerji raziskovalcev, soustvarjalci in soizvajalci raziskav. To pa ne pomeni, da pri akcijskem raziskovanju ni ali ne more biti nič kvantitativne metodologije, ampak celo nasprotno: kvantitativna metodologija skupaj s kvalitativno metodologijo, ki je metodološko in interpretativno ustrezna ter v skladu z namenom kasnejše uporabnosti, akcijskemu raziskovanju dviguje znanstveno-raziskovalno vrednost, in to ne samo na praktični ampak tudi na spoznavnoteoretski ravni. Avtor se v pričujoči razpravi odreka paradigmatskemu ekskluzivizmu, še zlasti redukciji raziskovanja, ki vključuje zgolj interpretacijo v obliki razumevanja brez doseganja ustrezne ravni vzročne razlage. Prednost sicer daje korespondenčni teoriji resnice, toda ob njej sočasno priznava tudi konsenzualno teorijo resnice ob predpostavki, da je ta ustrezno utemeljena in pojasnjena (prav tam: 87–88).

Zbiranje podatkov v akcijski raziskavi ne poteka po strogih standardih empirično-analitične metodologije, saj je posamezna akcijska raziskava vezana na konkretno raziskovalno situacijo, ki jo proučujemo, in na specifično kombinacijo metodoloških pristopov, raziskovalnih metod, postopkov in tehnik²; kar posledično vpliva tudi na posploševanje rezultatov raziskave

² Raziskovalni pristopi, postopki, metode, tehnike in instrumenti, ki se najpogosteje uporabljajo v akcijskem raziskovanju (prim. Mažgon 2006 in 2008; Vogrinc 2007; Vogrinc in Krek 2007; Sagadin 1991; Mesec 1994; Plestenjak in Cencič 1999; Marentič - Požarnik 1990; Kemmis in McTaggart 1991; Elliott 1991), so:
– študija primera,

(Mažgon 2008). Odločitev o uporabi in kombiniranju kvantitativnih in (ali) kvalitativnih postopkov je potrebno najprej prilagoditi raziskovalnemu problemu in naravi raziskovanega pojava. Šele nato se je smiselno vprašati, katera metoda je primerna za opis, razlago in razumevanje tega pojava³. Ob tem pa je smiselno razmisliti tudi o »preverjanju uporabnosti posameznih metodoloških konceptov s primeri iz raziskovalnih praks« (Mažgon 2006: 104). Akcijska raziskava lahko poteka tudi kot kombinacija kvalitativnega in kvantitativnega raziskovanja, saj lahko v sklopu ene raziskave posamezni akcijski koraki potekajo z značilnostmi kvalitativne metodologije, drugi pa z značilnostmi kvantitativne metodologije (Vogrinc 2007).

Koncept predmetno zasnovane teorije, ki pri akcijski raziskavi omogoča izpeljavo teoretičnih konceptov neposredno iz proučevane prakse, akcijskemu raziskovalcu omogoča, da lahko pri oblikovanju teorije uspešno uporabi mreže povezanih pojmov in pojavov okoli osrednje kategorije, ki predstavlja temeljni raziskovalni problem. Raziskovalec lahko z uporabo postopkov kodiranja definira odvisne zveze, povezuje kategorije in subkategorije ter s paradigmatičnim modelom povezanosti kategorij proučuje vplive ene spremenljivke na drugo (Mažgon 2008: 153–162). Gre za to, da metodologija predmetno zasnovane teorije ponuja postopke za tvorjenje teorije (kodiranje, kategoriziranje), ki so precej preverljivi in primerljivi s kvantitativnimi postopki in ki so hkrati blizu kriterijem korespondenčne teorije resnice (Mažgon 2006: 182). Ne gre za teorijo visoke posplošljivosti, ampak delne, vezane na kontekst in okoliščine, ki veljajo znotraj konkretne pedagoško-raziskovalne situacije (Mažgon 2008; Vogrinc 2007).

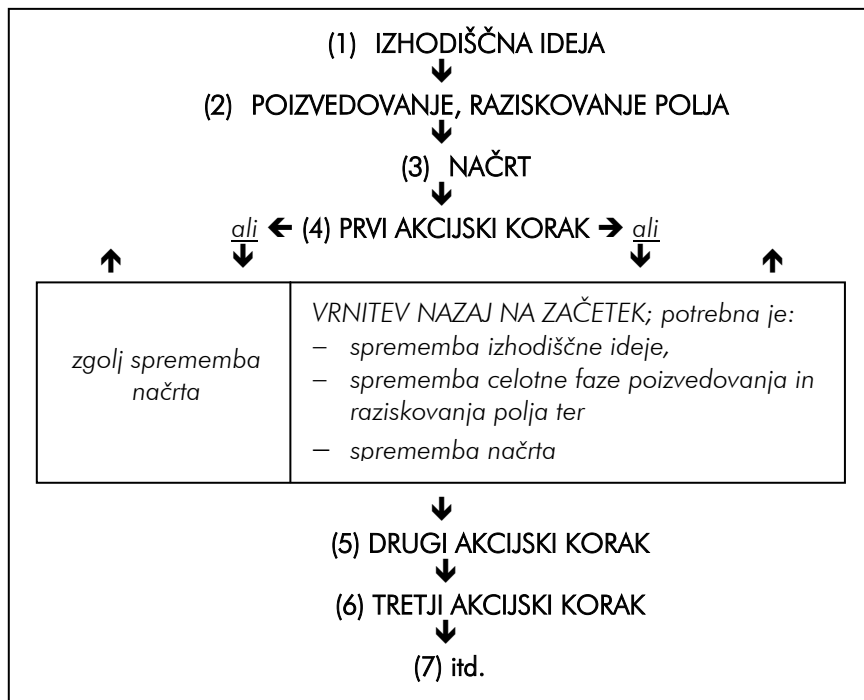
-
- eksperiment (prilagojen akcijskemu raziskovanju),
 - sistematično opazovanje z udeležbo (s pisnim protokoliranjem),
 - intervju, anketa, vprašalniki, sociometrični postopki,
 - lestvice stališč, ocenjevalne lestvice, testi znanja, kontrolni listi,
 - skupinske in posamične razprave, (sprotne) delovni razgovori, diskusije,
 - proučevanje, analiza dokumentov in drugih pisnih gradiv,
 - raziskovalni dnevnik praktikov in raziskovalcev,
 - longitudinalni zapisi anekdotskih poročil (dogodkov, interakcij, opažanj, posebnosti, zapletov ipd.),
 - terminski zapiski, delovni diagrami in notice, dokumentirano gradivo,
 - tehnika kritičnih dogodkov, tehnika stalnega primerjanja dogodkov,
 - metoda 'spodbujenega priklica', metoda analize (skupinskega) dogajanja,
 - proučevanje materialnih in nematerialnih elementov kulture skupine, simulacije, igre vlog, dramatska uprizarjanja, digitalni zapisi slike in zvoka.

³ Znotraj raziskave je smiselno kombinirati različne tehnike, metode, vire podatkov, raziskovalcev, teorij in znanstvenih disciplin, saj nam slednje omogoča celovitejše poznavanje proučevanega pojava (Vogrinc 2007: 116).

A. JUG SEGMENTI AKCIJSKEGA RAZISKOVANJA V PEDAGOŠKEM PRISTOPU REGGIO EMILIA

Merilo uspešnosti akcijske raziskave je usmerjeno k spreminjanju in izboljševanju pedagoške prakse, pri čemer je osrednje merilo še vedno spoznanje določene resnice o pojavu, ki pa mora imeti aplikativno vrednost. Na vrtčevskem področju akcijsko raziskovanje izvajajo vzgojitelji, ki v proučevani situaciji delujejo in jo želijo izboljšati. Akcijska raziskava poteka na podlagi fleksibilnega raziskovalnega načrta in tvori niz akcijskih korakov s sprotnim uvajanjem sprememb, ki si sledijo v spiralnih krogih med akcijo in refleksijo. Idejni načrt za celotno raziskavo je razdelan na posamezne akcijske korake, stopnje oz. faze, podrobnejši operativni načrt pa vsaj za prvi akcijski korak.

Spremljanje in evalviranje izvedbe prvega akcijskega koraka pomembno prispeva k razreševanju raziskovalnih vprašanj, saj nam rezultati, ugotovitve in spoznanja ob prvem akcijskem koraku pokažejo, ali je potrebno načrt celotne raziskave kaj spremeniti, dopolniti ali izboljšati; to je še posebej pomembno za nadaljnjo operativno načrtovanje ostalih akcijskih korakov, ki si bodo še sledili (prim. Vogrinc in Krek 2007; Mažgon 2008; Sagadin 1991). Obseg, trajanje in število akcijskih korakov je odvisno predvsem od raziskovalnega problema, ki ga proučujemo, ter tudi od ostalih vsebinskih in metodoloških značilnosti pedagoško-raziskovalne situacije (Mažgon 2008; Vogrinc 2007).



Slika 1: Struktura akcijskega raziskovanja (prirejena po Sagadinu 1991: 67).

Potek akcijske raziskave je potrebno dokumentirati v (pisnem) raziskovalnem poročilu o akcijski raziskavi, ki zaokroža celoten proces raziskovanja, vrednotenje učinkov vpeljave posameznih akcij, zaključne ugotovitve, nova spoznanja in izboljšave proučevane prakse. Pisno poročilo je ena od oblik dokumentiranja akcijske raziskave in sporočanja njenega poteka in rezultatov. Lahko ga kombiniramo še z drugimi oblikami dokumentiranja, npr.: z medsebojnimi srečanji strokovnih delavcev vrtcev in šol, ki vključujejo predstavitve akcijsko-raziskovalnih projektov v obliki seminarjev, delavnic, tematskih srečanj ipd.

Akcijsko raziskovanje in »raziskovalni projekti« v pedagoškem pristopu Reggio Emilia

Pedagoški pristop Reggio Emilia (v nadaljevanju: RE) ne definira točno določenega modela, ki bi bil izvedljiv na niz načel, temveč v svojem pedagoškem pristopu daje osrednji pomen otrokovemu razvoju, učenju, raziskovanju, refleksiji, pedagogiki poslušanja in izražanja. Posebnost koncepta RE je v tem, da njihovi vrtci nimajo vnaprej opredeljenega kurikuluma v smislu »klasičnega kurikulum«, ki bi opredeljeval cilje, vsebine, metode in evalvacijo učinkov. Imajo pa dokaj natančno opredeljene: (1) postopke priprave projektov in projektnega dela, (2) pomen in način zbiranja in interpretacije pedagoške dokumentacije ter (3) osnovna teoretska načela pedagogike poslušanja (prim. Rinaldi 1998, 2001 in 2006; Malaguzzi 1993 in 1998; Dahlberg in Moss 2005; Cadwell in Gandini 1997).

V pedagoškem pristopu RE pedagoška dokumentacija predstavlja (1) orodje za ugotavljanje razvojnih potreb otrok in iz njih izhajajočih pravic, (2) spremljanje otrokovih dejavnosti kot procesov učenja ter (3) podlago za nadaljnjo načrtovanje vzgojno-izobraževalnega dela⁴ (Malaguzzi 1998; Wurm 2005; glejte tudi Dahlberg in Moss 2005; Kinney in Wharton 2008). Vzgojiteljeva pedagoška dokumentacija vključuje udeleženo otrok pri načrtovanju in vrednotenju dejavnosti, hkrati pa vključuje tudi informacije o otrokovem učenju, razmišljanju in napredovanju. Je orodje za nenehno proučevanje otrokovega razvoja in učinkov, ki jih proizvajajo določene vzgojne dejavnosti. Temelji na dokumentiranju⁵ in razlagi otrokovega ravnanja, mišljenja in videnja. Ne služi

⁴ Zanimiv je tudi podatek, da pri oblikovanju vzgojne skupnosti, pri načrtovanju, organizaciji in razpravah o vzgojno-izobraževalnem in projektne delu sodelujejo vsi zaposleni, tako pedagoško kot tudi administrativno in tehnično osebje.

⁵ V samem procesu dokumentiranja so otroci in vzgojitelji v vlogi aktivnih subjektov in participatorjev, zato dokumentiranje ne more biti povsem objektivno, lahko pa je etično legitimno in demokratično. Na slednje vzgojitelji in ostali strokovni delavci ne gledajo

ne ocenjevanju in ne normalizaciji⁶, ampak stremi k vpogledu in razumevanju pedagoškega dela, saj poleg spremljanja otrokovega razvoja omogoča refleksijo in globlje razumevanje vzgojiteljevega lastnega dela (Dahlberg et al. 1999: 151–163). Hkrati pa mu ob tem zagotavlja osnovo za zavestno spreminjanje in prilagajanje strategij poučevanja in učenja (prim. Malaguzzi 1998; Edwards 1998; Kinney in Wharton 2008; Dahlberg et al. 1999).

Glavno strukturno osnovo pedagoškega pristopa RE predstavlja projektno delo, ki je zasnovano po analogiji sprotnega načrtovanja; to izhaja iz evalvacije⁵ predhodnih dosežkov in dejavnosti. Teme projektov vzgojitelji ne načrtujejo brez participacije otrok, upoštevanja njihovih želja, idej, interesov ipd. Njihovi raziskovalni projekti ali »*research projects*«, kot jih poimenuje C. Rinaldi (2006: 98), so zasnovani v spiralnih krogih med akcijo, refleksijo in modifikacijo. Načrt posameznega raziskovalnega projekta je odprto zasnovan. Spremljanje in dokumentiranje posameznih vsebin in dejavnosti otrok v projektnem delu vpliva na sam potek in nadaljnje izvedbene akcije projekta, saj se cilji projekta spreminjajo tudi v času, ko projekt že poteka. In ravno na tej relaciji je v ozadju moč prepoznati posamezne segmente akcijskega raziskovanja.

V skladu s tem se v RE ne zanašajo na improvizacijo, temveč kurikulum nadomeščajo z obsežnim usposabljanjem osebja ter z natančnim dokumentiranjem projektov (prim. Rinaldi 2006; New 1998; Kinney in Wharton 2008; Kroflič 2002). Tako se na podlagi natančnih poročil o poteku dejavnosti

kot na nekaj, kar bi bilo negativno, kot nekaj, česar bi se želeli znebiti, ampak kot nekaj, kar želijo razumeti ali kot »meaning making« (Dahlberg et al. 1999: 159–162; glejte tudi Dahlberg in Moss 2005; Rinaldi 2001 in 2006; Malaguzzi 1998).

⁶ Vzgojitelji vsakodnevno evalvirajo svoje delo, se z otroki pogovarjajo o njihovih pogledih, idejah, interesih, o možnostih novih rešitev ipd. Ne posplošujejo otrokovih ravnanj ali njegovega vedenja in tudi ne dajejo posplošenih sodb o posameznem otroku, npr. o tem, kaj je zanj v določeni fazi razvoja normalno in kaj ne. Pedagoška dokumentacija jim omogoča, da vsakodnevno vrednotijo in razmišljajo o svojih pedagoških izkušnjah, o izkušnjah z otroki, starši in tudi drugimi iz širše družbe. V vseh prostorih vrtcev imajo v razvid predstavljen izdelke otrok, zapise pedagoškega osebja o poteku dejavnosti in aktivnosti otrok za vsakega otroka posebej, zapisane izjave in razmišljanja otrok z njegovimi odzivi, komentarji, uvidi in lastnimi teorijami, fotografije, diapozitive, pisna gradiva, razne druge dokumente ipd. S tem otrokovo učenje in vzgojiteljevo lastno pedagoško delo vzgojiteljem, staršem in ostalim strokovnim delavcem postaja »vidno«. Gre za to, da vzgojitelji preko procesov dokumentiranja in evalviranja izsledijo kvalitativne vidike vzgojno-izobraževalnega procesa. V sam proces spremljave in evalvacije pa so enakovredno vključeni tudi otroci. Hkrati pa evalvacijski postopki in sam proces dokumentiranja vzgojiteljem omogoča pridobivanje vpogleda nad lastnim pedagoškim delovanjem z možnostjo zavestnega spreminjanja (svojih) stališč in prepričanj ter posledično tudi strategij poučevanja (prim. Dahlberg et al. 1999; Rinaldi 1993; Katz 1993).

otrok (ki bi jih lahko primerjali tudi z raziskovalnimi dnevniki) in možnem nadaljevanju dela kurikulum nenehno razvija. V načrtovanje, izvedbo, v sprotno in končno vrednotenje projekta vključno s predstavitvijo projekta so vključeni vzgojitelji, ki so najpogosteje v vlogi akterjev in pogosto pri snovanju in izpeljavi projektov sodelujejo še s strokovnim osebjem znotraj in (ali) zunaj svoje institucije (prim. Rinaldi 2006; Dahlberg in Moss 2005; Kinney in Wharton 2008; Kroflič 2002).

Pojasniti moramo, da »raziskovalne projekte« v pedagoškem pristopu RE ne moremo razumeti v »strogo metodološkem smislu«, saj gre pri njih bolj za metodo pedagoškega dela, ki vključuje elemente problemskega pristopa in projektne dela, hkrati pa dokumentacija teh projektov služi za raziskovalne namene vzgojiteljic, povezane s spoznavanjem in spreminjanjem otrokovih pogledov, teorij in mišljenja. A kljub temu, da so za razliko pri »raziskovalnih projektih« v ospredju pedagoški motivi in ne znanstvenoraziskovalni (raziskovanje neke teme kot medija vzgoje, ob procesih pa aktivno proučevanje otrokovega razvoja), lahko v primerjavi s kriteriji akcijskega raziskovanja kot znanstvenega pristopa, izsledimo pomembne strukturne podobnosti:

- snovanje projekta v spiralnih krogih med akcijo, refleksijo in modifikacijo,
- fleksibilen raziskovalni načrt projekta in projektne dela,
- raziskovalne projekte izvajajo praktiki,
- aktivna udeležnost vzgojiteljice, otrok, pedagogov, ateljeristov in tudi drugih strokovnih delavcev v vseh fazah projekta,
- natančno dokumentiranje posameznih akcijskih korakov in projektne dela,
- upoštevanje konkretnih okoliščin pri načrtovanju in izvajanju projektne dela,
- proučevanje in izboljševanje lastne pedagoške prakse,
- pomembnost samega postopka in procesa raziskovanja,
- sprotna oziroma formativna in končna oziroma sumativna evalvacija posameznih akcijskih korakov in faz projektne dela.

Zaključek s smernicami uporabe v izobraževalnem procesu

V prispevku smo razpravljali o posameznih segmentih akcijskega raziskovanja, ki so zastopani v pedagoškem konceptu RE, in opozorili na to, da »raziskovalnih projektov« v pedagoškem pristopu RE ne moremo razumeti v »strogo metodološkem smislu«, da pa lahko v primerjavi s kriteriji akcijskega raziskovanja kot znanstvenega pristopa med njima izsledimo strukturne podobnosti.

V zaključni fazi razprave bi želeli opozoriti tudi na to, da pedagoški pristop RE pripisuje velik pomen vzgojiteljevi osebnostni naravnosti in dejavni angažiranosti v vzgojno-izobraževalnih situacijah, kar je ključno za spodbujanje in razvijanje reflektirajočega odnosa do lastnega poklicnega delovanja in pedagoške prakse ter konteksta, v katerem se ta praksa odvija. A od vsakega posameznega vzgojitelja (ne glede na to, če je vzgojitelj v vrtcu Reggio Emilia ali pa pri nas) je odvisno, ali in če, v kolikšni meri bo te možnosti »izrabil« in kako bo ob tem pedagoško deloval. Če vzgojitelj ne reflektira svojega pedagoškega delovanja, če si vedno znova ne pojasnjuje in strokovno ustrezno osmišlja okoliščin, ki vplivajo na življenje, delo in učenje otrok v vrtcu, lahko ideologija deluje preko njega. In to tako, da poskuša zamegliti pozicijo, ki bi jo skozi teorijo in pedagoško vednost lahko razrešil. Njen uspeh pa je največji takrat, ko preko deklarativno postavljenih ciljev vztraja pri pozicijah, ki objektivno reproducirajo povsem nasprotno učinke od zaželenih, pri tem pa tega sploh ne opazi ali noče opaziti (Kroflič 2002 in 2007; Kovač - Šebart 2002). To pa je še en razlog več, zakaj je pomembno posamezna pedagoška načela RE pristopa privzemati premišljeno in strokovno odgovorno, saj je kakovost izvedbe pedagoškega procesa poleg systemskega vidika zagotavljanja kakovosti dela strokovnih delavcev v vrtcu v veliki meri odvisna tudi od posameznega vzgojitelja. Le kontinuirano izgrajevanje strokovne poklicne identitete, ki temelji na refleksiji lastne pedagoške prakse in njeni integraciji z novimi spoznanji stroke in raziskovalnimi dosežki, bogato prispeva k profesionalnemu razvoju ter k osebni in poklicni rasti vsakega izmed nas.

Literatura in viri

- Cadwell, B. L. in Gandini L. (1997). *Bringing Reggio Emilia Home, An Innovative Approach to Early Childhood Education*. New York: Teachers College Columbia University.
- Edwards, C. (1998). *Partner, Nurturer, and Guide: The Role of The Teacher*. V: *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*. Norwood, NY: Ablex Publishing, str. 179–189.
- Dahlberg G., Moss, P. in Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: postmodern perspective*. London: Falmer Press.
- Dahlberg, G. in Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London. Routledge Falmer Press.
- Elliot, J. (1991). *Action Research for educational Change*. Philadelphia: Open University Press, Milton Keynes.

3 REFLEKSIJA NEKATERIH AVTORJEV na elemente pedagoškega pristopa Reggio Emilia v slovenskih vrtcih

- Katz, L. (1993). *What can we learn from Reggio Emilia*. V: Edwards, C., Gandini, L. in Forman, G. (ur.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Kemmis, S., McTaggart, R. (1991). *Načrtovalnik akcijskega raziskovanja*. V: Cerar, M. idr. (ured.) *Kako se lotimo akcijskega raziskovanja v šoli*. Radovljica: Didakta.
- Kinney, L., Wharton, P. (2008). *An encounter with Reggio Emilia: children's early learning made visible*. New York: Routledge.
- Kovač Šebart, M. (2002). *Samopodobe šole*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kroflič, R. (2002). *Izbrani pedagoški spisi: Vstop v kurikularne teorije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kroflič, R. (2008). *Novi pristopi k spodbujanju otrokovega prosocialnega in moralnega razvoja v predšolskem obdobju*. V: Čas, M. (ured.) *Socialne interakcije v vrtcu*. Ljubljana: Supra.
- Malaguzzi, L. (1993). *For an education based on relationships*. *Young Children*, let. 49, št. 1, str. 9–12.
- Malaguzzi, L. (1998). *History, Ideas, and Basic Philosophy: An Interview with Lella Gandini*. V: Edwards, C., Gandini L., Forman, G. (ured.), *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*. London: Ablex Publishing, str. 49–98.
- Marentič Požarnik, B. (1990). *Razlike med tradicionalnim empirično analitičnim in akcijskim raziskovanjem*. V: Kemmis, S. idr. (ured.) *Kako se lotimo akcijskega raziskovanja v šoli*, Radovljica: Didakta, str. 51–55.
- Mažgon, J. (2006). *Ali paradigmatiki relativizem lahko preseže dihotomijo med kvalitativno in kvantitativno paradigmo v raziskovanju*. *Sodobna pedagogika*, št. 2, str. 94–106.
- Mažgon, J. (2006). *Vpliv paradigmatikega relativizma na metodologijo akcijskega raziskovanja*. *Sodobna pedagogika*, št. 2, str. 180–185.
- Mažgon, J. (2008). *Razvoj akcijskega raziskovanja na temeljnih postavkah kvalitativne metodologije*. Ljubljana: Znanstveno-raziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Mesec, B. (1988). *Vrste akcijskih raziskav*. *Socialno delo*, št. 2, str. 93–102.
- Mesec, B. (1994). *Model akcijskega raziskovanja*. *Socialno delo*, št. 1, str. 3–6.

A. JUG SEGMENTI AKCIJSKEGA RAZISKOVANJA V PEDAGOŠKEM PRISTOPU REGGIO EMILIA

- New S. R. (1998). *Theory and Praxis in Reggio Emilia: They Know What They Are Doing and Why*. V: Edwards, C., Gandini L., Forman, G. (ured.) *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*. London: Ablex Publishing, str. 261–284.
- Plestenjak, M., Cencič, M. (1999). *Nastajanje in evalvacija visokošolskega programa predšolske vzgoje*. *Sodobna pedagogika*, let. 50, št. 4, str. 88–99.
- Rinaldi, C. (1998). *Projected Curriculum Constructed Through Documentation*. V: Edwards, C., Gandini L., Forman, G. (ured.) *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*. London: Ablex Publishing, str. 113–126.
- Rinaldi, C. (2001). *Reggio Emilia: The image of the child and the child's environment as a fundamental principle*. V: Gandini, L. in Edwards, C. (ured.) *Bambini: the Italian approach to infant-todler care*. New York: Teacher College Press, str. 49–54.
- Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. London: Routledge.
- Sagadin, J. (1991). *Razprave iz pedagoške metodologije*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Vogrinc, J., Valenčič Zuljan, M. (2007). *Mentor in raziskovanje*. V: Valenčič Zuljan, M. idr. (ured.) *Izzivi mentorstva*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 109–125.
- Vogrinc, J., Krek, J. (2007). *Quality assurance, action research and a concept of a reflective practitioner*. TEPE Conference 2007–2008 [Elektronski vir]. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Dostopno na: http://www.pef.uni-lj.si/tepe2008/papers/Vogrinc_Krek.pdf.
- Vogrinc, J. (2007). *Tehnike zbiranja podatkov v akcijskem raziskovanju*. V: Krek, J. idr. (ured.) *Učitelj v vlogi raziskovalca: akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 58–80.
- Vogrinc, J. (2007). *Akcijsko raziskovanje - most med kvalitativnim in kvantitativnim raziskovanjem*. V: Vrtačnik, M., Devetak, I. (ured.) *Akcijsko raziskovanje za dvig kvalitete pouka*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 89–103.
- Wurm, P. J. (2005). *Working in the Reggio Way: A Beginner's Guide for American Teachers*. Minnesota: Redleaf Press a division of Resources for Child Caring.

ANALIZIRANJE PEDAGOŠKE DOKUMENTACIJE

AN ANALYSIS OF THE PEDAGOGICAL DOCUMENTATION

POVZETEK

V prispevku je obravnavano analiziranje pedagoške dokumentacije. Dokumentiranju v pedagoškem pristopu Reggio Emilia namenjajo zelo veliko pozornost, saj predstavlja vzgojiteljici orodje za raziskovanje in izboljševanje pedagoške prakse. Analiza dokumentov je tudi pomembna tehnika zbiranja podatkov v okviru kvalitativnega raziskovanja, zato v prispevku analiziramo glavne značilnosti kvalitativnega raziskovalnega pristopa. Zbiranje dokumentacije o otrocih postavimo v okvir Pravidnika o zbiranju in varstvu osebnih podatkov na področju predšolske vzgoje. Ugotavljamo, da analiza dokumentov zagotavlja pomemben vir informacij, potrebnih za kakovostno načrtovanje, izvajanje in evalviranje vzgojno-izobraževalnega dela.

KLJUČNE BESEDE:

pedagoška dokumentacija, kvalitativno raziskovanje, analiza dokumentov, fotografija, Pravilnik o zbiranju in varstvu osebnih podatkov

ABSTRACT

In the article an analysis of the pedagogical documentation is discussed. In the Reggio Emilia Approach a lot of attention is paid to the documentation as an appropriate tool for the preschool teachers to study and improve their educational practice. The analysis of the documents is also considered to be an important qualitative research technique for data collection. Consequently, the main characteristic features of the qualitative research methods are analyzed in this article. Documenting children is placed within the framework of the Rules on the procedures and measures of personal data collection and protection in the field of preschool education. The analysis of the documents is established to

¹ Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani
Faculty of Education, University of Ljubljana

² Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani
Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Arts, University of Ljubljana

be an important data source, essential for quality planning, implementing and evaluating the educational process.

KEY WORDS:

pedagogical documentation, qualitative research, an analysis of the documents, photography, Rules on the procedures and measures of personal data collection and protection

Uvod

V pedagoškem pristopu Reggio Emilia je velik poudarek namenjen pedagoški dokumentaciji, katere analiza predstavlja osnovo za nadaljnje načrtovanje vzgojno-izobraževalnega dela. Analiza pedagoške dokumentacije omogoča spremljanje otrokovega razvoja, hkrati pa daje vzgojiteljem priložnost za refleksijo lastnega ravnanja. Ob tem je potrebno opozoriti, da mora biti v slovenskih vrtcih zbiranje dokumentacije o otrocih usklajeno s Pravilnikom o zbiranju in varstvu osebnih podatkov na področju predšolske vzgoje (izdan na podlagi 51. člena Zakona o vrtcih, Uradni list RS, št. 12/96, 44/00 in 78/03). Omenjeni pravilnik določa podrobnejša navodila o načinu zbiranja osebnih podatkov, da bi se preprečili nezakoniti in neupravičeni posegi v zasebnost posameznika, na katerega se nanašajo osebni podatki. Ta pravilnik določa tudi vzpostavitev in vodenje ter vzdrževanje evidenc, posredovanje osebnih podatkov o otrocih in njihovih starših, določanje delavcev, pooblaščenih za obdelavo osebnih podatkov, uničenje osebnih podatkov in pravice staršev v zvezi z zbirkami osebnih podatkov. Vrtec lahko zbira, obdeluje in hrani le tiste osebne podatke, ki jih v skladu z zakonom vsebujejo: (1) evidenca vpisanih in vključenih otrok, (2) evidenca plačil staršev, (3) evidenca otrok, ki potrebujejo svetovanje oziroma pomoč, (4) evidenca oseb, ki občasno varujejo otroke na domu in (5) evidenca socialnega položaja družin v vrtec vključenih otrok.

Za zbiranje pedagoške dokumentacije je pomemben tudi 16. člen omenjenega pravilnika, ki omogoča, da če vrtec izvaja dejavnosti, ki presegajo programe za predšolske otroke in za njihovo izvajanje potrebuje tudi druge osebne podatke o otrocih in njihovih starših, ki jih zakon ne določa, jih lahko za dosego teh namenov zbira na podlagi pisne privolitve staršev. Iz pisne privolitve mora izhajati namen obdelave podatkov in še posebej namen njihove uporabe ter čas shranjevanja podatkov.

Za osebne podatke, za katere se starši otrok strinjajo, da so javno dostopni, ker po naravi, vsebini ali namenu ne posegajo v zasebnost posameznika (npr. razstave izdelkov otrok, skupinski posnetki otrok na fotografijah, videoposnetki, zvočni ali filmski posnetki javnih nastopov otrok na prireditvah ipd.), vrtec pridobi pisno soglasje staršev za celo šolsko leto. Iz soglasja mora biti razvidno, za kakšne fotografije, snemanja in intervjuje gre, na kakšen način oziroma za kakšne namene se bodo uporabljali in koliko časa se bodo shranjevali.

Zbiranje in analiziranje dokumentov je tudi eden najpomembnejših virov podatkov v okviru kvalitativnega raziskovanja. Čeprav se za dokument navadno uporablja sinonim pisno besedilo oziroma tekst, v prispevku uporabljamo izraz dokument v širšem pomenu besede, saj uvrščamo sem poleg različnih oblik teksta oziroma besedila (na primer uradni dokumenti, časopisni članki, pisma) tudi vizualna gradiva (na primer fotografija, film, risba). V nadaljevanju prispevka bomo najprej na kratko opisali glavne značilnosti kvalitativnega raziskovanja, nato pa bomo utemeljili pomen dokumentov za kakovostno evalviranje in načrtovanje vzgojno-izobraževalnega dela. Osredotočili se bomo na tiste dokumente, ki ne nastanejo na pobudo raziskovalca, ampak nastanejo predvsem zaradi drugih (npr. razstave otroških izdelkov, fotografije nastopov otrok na prireditvah ipd.), in sicer neraziskovalnih namenov, raziskovalec pa jih poišče in analizira zaradi potreb svoje raziskave.

Oprelitev kvalitativnega raziskovanja

Kvalitativno raziskovanje je zaradi svojih značilnosti, ki jih opisujemo v nadaljevanju prispevka, primeren raziskovalni pristop za proučevanje pedagoške prakse. Uporablja se lahko tudi za ugotavljanje učinkovitosti uvajanja elementov pedagoškega pristopa Reggio Emilia v slovenske vrtce. Kvalitativno raziskovanje je nadrejeni pojem, ki združuje različne raziskovalne pristope z določenimi skupnimi značilnostmi, na primer študijo primera,³ življenjsko zgodovino⁴, akcijsko raziskovanje⁵ ipd., vsaka posamezna vrsta raziskave pa

3 S študijo primera podrobno in sistematično analiziramo in predstavimo posamezen primer – osebo, skupino, institucijo, program, dogodek itn. (o tem več: Fraenkel in Wallen 2006: 438, 439; Sagadin 1991).

4 Življenjsko zgodovino bi lahko opredelili kot celostno, sistematično analizirano predstavljanje posameznikovega življenja in dela v povezavi s spremembami in vplivi družbeno-ekonomskega in političnega okolja. Poleg poimenovanja življenjska zgodovina se na pedagoškem področju pojavljajo še druga sorodna poimenovanja, med katerimi so najpogostejša biografija, avtobiografija in ustna zgodovina (o tem več: Fraenkel in Wallen 2006: 435, 436; Cencič 2001).

5 "Akcijsko raziskovanje je sistematično proučevanje poklicnih situacij (npr. učne situacije), ki ga opravljajo tisti, ki so v te situacije vključeni (npr. vzgojitelji, učitelji)

ima določene posebnosti. Dey (1998: 1, 2) navaja podatek, da obstaja več kot 40 različnih vrst kvalitativnih raziskovalnih prijemov.

Kvalitativno raziskavo opredeljujemo kot raziskavo, v okviru katere raziskovalec z neposredno udeležbo spoznava proučevani pojav v naravnem okolju (to je okolju, ki ga proučuje). Cilj kvalitativnega raziskovanja je z različnimi (predvsem nestrukturiranimi) tehnikami zbrati vsebinsko bogate opise ljudi, dogodkov, položajev, spoznati poglede proučevanih oseb in podobno, zbrane podatke besedno obdelati in ugotovitve povezati v koncept oziroma utemeljeno teorijo⁶, ki mora razložiti proučevani pojav. Ker kvalitativna raziskava, ki poteka kot ciklični proces, v katerem se ves čas prepleta zbiranje podatkov, njihovo analiziranje, interpretiranje in na podlagi sprotnih ugotovitev preoblikovanje raziskovalnega problema, navadno poteka na majhnem številu primerov, je utemeljena teorija kontekstualno vezana, kar pomeni, da ugotovitve veljajo predvsem za proučevani primer in njemu podobne.

Kvalitativno empirično raziskovanje se usmerja na proučevanje posameznih primerov (to je idiografski pristop). Večinoma poteka kot študija le enega primera ali majhnega števila primerov, zato so tudi tehnike zbiranja podatkov prilagojene za analizo manjšega obsega, raziskovalec pa z njimi spoznava socialni svet. Pri zbiranju podatkov se ne omejimo samo na en vir in eno tehniko zbiranja podatkov. Običajno uporabimo poleg podatkov, pridobljenih z intervjuji in opazovanjem, tudi različne dokumentarne vire, kot so osebni dokumenti (rojstni list, osebna izkaznica, delovna knjižica, potni list, pisma, dnevnik, fotografije ...), razne zapise, ki nastanejo med zbiranjem podatkov, transkripcije magnetofonskih posnetkov, videoposnetkov itn. V okviru kvalitativnega raziskovanja pogosto uporabljamo triangulacijo, ki po splošno sprejeti definiciji pomeni »uporabo različnih metod pri proučevanju določenega raziskovalnega problema« (Denzin 1978; Bryman 2004). Pozneje sta se pojem triangulacija in tudi njena uporabnost razširila. Po mnenju Denzina (1978) je triangulacija metod le ena oblika triangulacije; mogoča je tudi triangulacija virov podatkov, raziskovalcev in teorij (o tem tudi: Flick 1998, Tashakkori in

da bi te situacije izboljšali.” (o tem več: Carr in Kemmis 1986, Kemmis in McTaggart 1990)

⁶ Utemeljena teorija je slovenski prevod izraza “Grounded Theory”. V slovenski strokovni literaturi se besedna zveza prevaja različno, npr. “pritlehna”, “bazična”, “predmetna”, “prtilična”, “prizemna”, “induktivna” ipd.. Mažgon (2006) jo v svoji doktorski disertaciji prevaja kot “predmetno zasnovana teorija”. Glaser in Strauss (1967: 5) sta zapisala, da utemeljeno (grounded) teorijo izpeljemo iz podatkov in jo nato ilustriramo z navajanjem primerov značilnih podatkov”. Iz njune definicije torej izhaja, da je utemeljena teorija oblikovana induktivno in je podkrepljena (utemeljena) s podatki.

Teddle 1998; Neuman 2003; Janesick 1998). Janesick (1998: 47) pa je dodala še peto obliko triangulacije, in sicer triangulacijo znanstvenih disciplin. Triangulacija omogoča popolnejše razumevanje proučevanega pojava. "Kombinacija več metod, virov podatkov, teoretičnih predpostavk in raziskovalcev v eni raziskavi zagotavlja boljše razumevanje proučevanega problema, gre torej za strategijo, ki poveča širino, globino, kompleksnost ... spoznanj vsake raziskave" (Flick 1998: 230, Denzin in Lincoln 2005: 5).

Vzgojitelji lahko torej ugotavljajo učinkovitost vključevanja elementov pedagoškega pristopa Reggio Emilia tudi s kvalitativnim raziskovalnim pristopom, zlasti kadar postavijo v središče raziskave posameznega otroka (študija primera). Smiselno je, da pridobi vzgojitelj o tem otroku čim več podatkov, da jih pridobi od več oseb in na različne načine (opazovanje, pogovor, analiza dokumentov). V nadaljevanju prispevka se bomo osredotočili na analizo dokumentov, ki predstavlja eno izmed temeljnih tehnik zbiranja podatkov na edukacijskem področju.

Analiza dokumentov

Analiza dokumentov se uporablja kot samostojna tehnika zbiranja podatkov, pa tudi v kombinaciji z drugimi tehnikami zbiranja podatkov, na primer kot priprava na intervju ali opazovanje, v fazi analize podatkov, ki smo jih zbrali z intervjujem ali opazovanjem in drugje.

V primerjavi z drugimi tehnikami ima analiza dokumentov dve pomembni prednosti. Je nevsiljiva in nereaktivna tehnika zbiranja podatkov, saj temelji na dokumentih, ki že obstajajo, neživečih oziroma nemih dokazih (Fraenkel in Wallen 2006: 494; Bryman 2004: 381; Hesse - Biber in Leavy 2004: 303; Hodder 2003: 55). Nevsiljiva tehnika zbiranja podatkov pomeni, da analiziramo že obstoječe gradivo, ki obstaja neodvisno od raziskovalnega procesa in ga lahko raziskovalec analizira, ne da bi s tem motil avtorja gradiva. Ker pa analizirano gradivo ni nastalo neposredno zaradi potreb raziskave, se izognemo tudi temu, da bi raziskava vplivala na gradivo oziroma bi se zaradi raziskave spremenila proučevana situacija. Ker raziskava ne vpliva povratno na analizirano gradivo, je s tem zagotovljena tudi avtentičnost gradiva.

Analiza dokumentov ima poleg nevsiljivosti in nereaktivnosti še številne druge prednosti (prim. Fraenkel in Wallen 2006: 494; Silverman 2001: 121; Hodder 2003: 155). Raziskava, ki temelji na analizi dokumentov, se lahko večkrat ponovi, saj je gradivo raziskovalcu vedno na voljo, navadno pa je dostopno tudi drugim raziskovalcem. Z analizo dokumentov lahko dobimo številne informacije, ki bi jih drugače težko pridobili (omogoča proučevanje subjektov,

ki raziskovalcu niso fizično dostopni oziroma ne more priti z njimi v neposreden stik, pa tudi, če gledamo na splošno, pridobimo veliko več znanja v pisnih virih: knjigah, člankih in drugih oblikah, ki jih ljudje uporabljamo za sporočanje naših zamisli, kot pa z neposredno komunikacijo z drugimi ljudmi). Je gospodarna in logistično preprosta tehnika zbiranja podatkov (pridobitev določenih dokumentov navadno ne pomeni visokega finančnega stroška, hkrati pa tudi raziskovalec ne potrebuje zahtevne opreme za analizo zbranih podatkov). Pogosto je navzoče tudi prepričanje, da pisno besedilo v primerjavi z drugimi viri podatkov zagotavlja ustrežnejše oziroma resničnejše razumevanje izvirnega pomena besedila. A kot opozarja Hodder (2003: 156), pomen ni vgrajen v besedilu, ampak se oblikuje med pisanjem in branjem besedila. Če isto besedilo spet preberemo v drugem kontekstu, mu lahko pripišemo popolnoma drugačen, celo nasproten pomen, kot smo mu ga prvotno, zato ne moremo govoriti o "prvotnem", "izvirnem" ali "resničnem" pomenu besedila, ne da bi pri tem upoštevali celotni kontekst. Različna besedila je treba razumeti v kontekstu pogojev, v katerih so nastala in bila prebrana.

Seveda ima analiza dokumentov tudi določene pomanjkljivosti (Fraenkel in Wallen 2006: 494, 495; Hodder 2003: 155). Naj omenimo le, da je interpretacija določenega gradiva vedno odvisna od subjektivne presoje raziskovalca, na katero vplivajo različni dejavniki (na primer njegove izkušnje, vrednote, pričakovanja, teoretična izhodišča, svetovni nazor ipd.), kar pomeni, da lahko isto gradivo različnim raziskovalcem sporoča različne stvari, raziskovalec pa pogosto nima možnosti, da bi preveril, kaj je avtor z določenim gradivom ali delom gradiva dejansko želel sporočiti.

Lincoln in Guba (1985: 277) ločita pisna gradiva glede na stopnjo njihove formalnosti na (1) dokumente in (2) zapise. Med prve, ki pogosteje kot zaradi formalnih nastanejo zaradi osebnih razlogov, uvrščata dnevnike, pisma, različne zapiske ipd. Med zapise pa uvrščata, na primer vozniško dovoljenje, potrdilo o poroki, bančna poročila, različne pogodbe ipd. Izraza se sicer pogosto uporabljata kot sinonima, čeprav Hodder (2003: 156) opozarja, da je z vidika analize med njima pomembna razlika. Dokumenti, do katerih naj bi raziskovalci imeli lažji dostop, naj bi zahtevali bolj kontekstualno vezano interpretacijo, medtem ko je interpretacija zapisov, do katerih je dostop pogosto omejen z različnimi zakoni o varovanju zasebnosti, anonimnosti in zaupnosti, bolj specifična oziroma lokalno vezana in se lahko oddalji od uradnih interpretacij.

Mesec (1998: 85) dokumentarno gradivo o predmetu raziskave deli glede na to, na koga se nanaša, na osebne in organizacijske (skupinske, skupnostne) dokumente; glede na to, ali so predpisani (dolžnostni), pa na uradne in neuradne (formalne, neformalne).

3 REFLEKSIJA NEKATERIH AVTORJEV na elemente pedagoškega pristopa Reggio Emilia v slovenskih vrtcih

V nadaljevanju razvrščamo dokumente v naslednje skupine:

- a) osebni dokumenti,
- b) osebni uradni dokumenti,
- c) državni uradni dokumenti,
- č) sporočila masovnih in virtualnih medijev,
- d) avdio-vizualna gradiva.

Med osebne dokumente najpogosteje uvrščamo pisma, dnevnike in avtobiografije. Osebni uradni dokumenti je zelo heterogena skupina dokumentov, ki bi jo lahko razdelili v dve podskupini (prim. Bryman 2004: 387–388; Bogdan in Biklen 2003: 127–129):

- 1) dokumenti, ki so namenjeni interni oziroma notranji uporabi (gre za dokumente o članih neke organizacije, npr. vrtca, in dokumente, ki krožijo med člani te organizacije),
- 2) dokumenti, ki so namenjeni zunanji komunikaciji (različno gradivo, s katerim člani neke organizacije obveščajo širšo javnost o aktivnostih, ki potekajo v tej organizaciji).

V družboslovnih raziskavah so pogosto analizirani dokumenti inštitucij, v katerih so ljudje zaposleni. Inštitucije, tudi vrtci, imajo navadno dokumente o vseh zaposlenih, v katerih so različni podatki iz njihovega osebnega življenja in predvsem podatki, ki se nanašajo na njihovo delovno kariero. V vrtcih imajo poleg dokumentov o zaposlenih shranjene tudi dokumente o otrocih, ki jih dopolnjujejo v celotnem obdobju njihovega šolanja.

Država izda veliko dokumentov, ki imajo mogočo vrednost tudi v družboslovnem raziskovanju. Poleg objav različnih statističnih podatkov (na primer delež vključenih otrok v vrtec, stopnja brezposelnosti, popis prebivalstva, inflacija), ki so predvsem uporabni v kvantitativnem raziskovanju, država izda veliko gradiva, primernega tudi za kvalitativno analizo podatkov (na primer uradni listi, v katerih so zapisani sprejeti zakoni, poročila različnih parlamentarnih komisij, obvestila za javnost).

Med državne uradne dokumente uvrščamo tudi različne obrazce, ki jih ljudje izpolnjujemo zaradi naših državljanskih dolžnosti (npr. obrazec za odmero dohodnine), ali poskušamo z obrazci pridobiti določene ugodnosti oziroma zadovoljiti lastne interese (npr. obrazci za različne olajšave, za izdajo osebnih dokumentov ...).

Tudi masovni mediji (časopisi, revije, televizijski programi, filmi) in virtualni mediji (medmrežni svetovni splet) pomenijo mogoči vir podatkov za družboslovne raziskave. Mediji in popularna kultura imajo pomembno vlogo pri

oblikovanju pomena, ki ga ljudje pripisujemo posameznim stvarim in dogodkom, lahko bi rekli, da so "del naše simbolične interakcije" (Bogdan in Biklen 2003: 129).

V nadaljevanju se bomo osredotočili na vizualna gradiva, zlasti fotografijo, ki se v institucijah predšolske vzgoje pogosto uporabljajo.

Vloga fotografije

V družboslovnih raziskavah se kot vir podatkov čedalje pogosteje uporabljajo vizualna gradiva, predvsem fotografija, ki je bila že v preteklosti zelo pogosto uporabljena kot temeljni vir podatkov v antropoloških in etnografskih raziskavah⁷, pa tudi filmi in videoposnetki so raziskovalcem izčrpen vir podatkov.

Fotografija je uporabna v kvantitativnem raziskovanju (npr. v okviru vsebinske analize – content analysis, lahko se uporabi kot izhodišče, na katerega se navezuje strukturirani intervju ali eksperiment ...) in kvalitativnem raziskovanju. V zadnjem ločimo med fotografijo, ki nastane zaradi potreb raziskave ali v okviru raziskave, in že nastalo fotografijo, ki nastane neodvisno od raziskave in se obravnava kot samostojen vir podatkov.

Fotografija lahko tako zavzame eno izmed treh vlog (prim. Bryman 2004: 384; Flick 1998: 152–154; Bogdan in Biklen 2003: 140–141):

- a) ilustrativna vloga (uporaba fotografije zgolj v njeni ilustrativni vlogi pripomore zelo malo h kakovosti nekega besedila; v tem primeru na primer s fotografijo predstavimo glavne ugotovitve neke raziskave, podkrepimo že predstavljene empirične podatke ali le poživimo pogosto suhoparno diskusijo o podatkih),
- b) fotografija kot izhodišče za pogovor o stvareh, ki so na fotografiji (npr. kot izhodišče oziroma stimulacija pri intervjuju, pisanju eseja ...),

⁷ Klasična raziskava, v kateri so bila kot temeljni vir podatkov uporabljena vizualna gradiva, je raziskava o življenju in karakternih značilnostih ljudstva na otoku Baliu, ki sta jo opravila Bateson in Mead. V omenjeni raziskavi je bilo uporabljenih 25.000 fotografij, 2.000 metrov filma, slik, skulptur in otroških risb. Fotografije in filmi so bili uporabljeni kot vir podatkov, pa tudi kot instrument, s katerim sta ugotavljala odzive ljudi na prikazane fotografije in filme. Teh nista razumela kot sredstvo reprodukcije realnosti, ampak kot prezentacijo realnosti, na katero vplivajo določene teoretične predpostavke. Bateson in Mead sta se zavedala, da fotografije in filmi, v primerjavi s skulpturami in risbami, niso ogledalne podobe realnosti (mirror images of reality), vendar le oblike predstavitve, ki nam brez temeljite analize povedo malo (Flick 1998: 151).

3 REFLEKSIJA NEKATERIH AVTORJEV na elemente pedagoškega pristopa Reggio Emilia v slovenskih vrtcih

- c) fotografija kot vir podatkov (fotografija je lahko, predvsem v kvalitativnem raziskovanju, tudi glavni ali celo edini vir podatkov; pri tem lahko raziskovalec fotografira osebo, ki jo proučuje, lahko naroči proučevani osebi, da sama fotografira dogodke iz svojega življenja in s poznejšo analizo ugotovi, kako proučevana oseba vidi svet, v katerem živi, v tem primeru govorimo o t. i. fotografskem dnevniku, lahko pa analizira že vnaprej posneto fotografijo, torej fotografijo, ki ni nastala zaradi potreb raziskave).

Pri interpretaciji fotografij je treba vedno upoštevati socialni kontekst, v katerem je fotografija nastala, in razloge njenega nastanka. Scott (1990: 384) loči tri različne motive fotografij:

- 1) idealizacija (na fotografiji je posnet formalni dogodek in osebe na fotografiji so v formalnih držah: npr. poročna fotografija, srečanje predsednikov držav, srečanje ravnateljev z ministrom za šolstvo),
- 2) naravni portret (na fotografiji je posnetek naravnega položaja; osebe so fotografirane med njihovimi vsakodnevnimi opravili in navadno niti ne vedo, da so bile pri tem fotografirane),
- 3) demistifikacija (fotografirati poskušamo osebo, ki je v nevsakdanjih, pogosto ponižujočih položajih).

Uporaba kamere nam omogoča narediti natančnejši posnetek dogodkov in s tem razumljivejšo in bolj celostno predstavitev proučevanega položaja. Kamera nam s svojo tehnološko dovršenostjo (večkratna ponovitev istega posnetka, ustavitve slike) omogoča "ujeti" dogodke, ki se zgodijo tako hitro, da jih človeško oko ni sposobno zaznati. Kamera raziskovalcu tudi omogoča, da opazuje nek položaj, ne da bi bil sam fizično v njem. Če proučevane osebe ne vedo, da jih snema kamera, se tako izniči učinek reaktivnosti, seveda pa se spet pojavi vprašanje etičnosti takšnega ravnanja.

Kot vse preostale tehnike zbiranja podatkov ima tudi analiza vizualnih gradiv svoje pomanjkljivosti. Navzočnost kamere in uporaba fotografskega aparata lahko povsem spremenita vsakdanje ravnanje ljudi. Denzin (1989: 220) omenja težave, ki jih raziskovalcem lahko povzročata tehnološka dovršenost instrumentov, ki se uporabljajo za snemanje vizualnih gradiv (v zvezi s tem omenja možnost montaže, retuširanja), in različnih oblik cenzure (to lahko opravlja fotograf, lahko tudi fotografirana oseba). Ob tem je treba omeniti, da mora biti za korektno uporabo fotografije v kvalitativnem raziskovanju fotograf usposobljen za fotografiranje (da si zna predstavljati, kako bo posneti položaj videti na fotografiji, kateri elementi bodo v ospredju, kateri v ozadju, nikakor se mu ne sme zgoditi, da "odreže" glave ljudi ali da določeni elementi na fotografiji

umanjkajo) in da uporablja pri svojem delu kakovostno opremo. Raziskovalci morajo za javno objavo fotografij dobiti pisno dovoljenje oseb, ki so na fotografiji, za objavo fotografij otrok pa morajo dobiti dovoljenje njihovih staršev oziroma zakonitih skrbnikov. Becker (1986: 241 pa tudi Bogdan in Biklen 2003: 135) opozarja na vpliv, ki ga ima raziskovalec na nastanek vizualnega gradiva (navadno je od raziskovalca odvisno, kaj bo posnel, kako bo posnel, njegove odločitve pa so pogojene s teoretičnimi predpostavkami, ki jih zastopa, in z njegovim razumevanjem raziskovalnega položaja; včasih pa mora fotograf ob nastanku fotografije upoštevati navodila svojih nadrejenih ali oseb, ki jih je fotografiral). Za korektno interpretacijo fotografije je torej treba upoštevati celotni kontekst, v katerem je fotografija nastala (namen oziroma motiv nastanka fotografije in vlogo fotografa), ozadje nastanka fotografije pa je raziskovalcem pogosto prikrito.

Sklep

V prispevku smo obravnavali analizo dokumentov, ki zagotavlja pomemben vir informacij, potrebnih za spremljanje otrokovega razvoja in kakovostno načrtovanje, izvajanje in evalviranje vzgojno-izobraževalnega dela. Vzgojitelji se pri svojem vsakodnevnem delu srečujejo z ogromno količino dokumentov, ki jih dobijo kot zaposleni v inštituciji (npr. od pedagoške vodje) od otrok (npr. otroške risbe in drugi izdelki), ali pa jih ustvarijo sami (npr. priprave, dnevniški zapisi, fotografije ipd.). Tudi v pedagoškem pristopu Reggio Emilia je dokumentiranje zelo poudarjeno, zlasti je pomembno dokumentiranje dejavnosti otrok. Ena vzgojiteljica ves čas snema dejavnosti, fotografira otroke, piše zapiske o otrocih ipd., skratka zbira gradivo o dogajanju v vrtcu. Dokumentiranje je tako za vzgojiteljico orodje za raziskovanje in izboljševanje prakse, staršem pa ponuja informacije o tem, kar se dogaja v vrtcu (Edwards et al. 1998). Opozorili smo, da mora biti zbiranje dokumentacije o otrocih v slovenskih vrtcih usklajeno s Pravilnikom o zbiranju in varstvu osebnih podatkov na področju predšolske vzgoje. Posebno pozornost smo namenili vizualnemu gradivu, zlasti fotografiji, ki je eden najpogosteje uporabljenih virov informacij v kvalitativnem raziskovanju. Za analizo vizualnega gradiva ni posebne strategije, ampak poteka tako, kot poteka analiza besedila. Vizualna gradiva je potrebno analizirati (pojasniti, kaj vidimo) in nato izpeljati kvalitativno analizo besedila. Vizualna gradiva se torej obravnavajo enako kot besedila: fotografija pripoveduje zgodbo. Kvalitativna analiza nas pripelje do utemeljene oz. poskusne teorije – razložimo pojav, ki smo ga proučevali. Zavedati pa se moramo, da veljajo ugotovitve za proučevani primer in da jih brez dodatnih proučevanj ne moremo posplošiti na osnovno množico.

Ugotovitve torej nudijo vzgojitelju informacije, na osnovi katerih lahko načrtuje nadaljnje vzgojno-izobraževalno delo.

Literatura

- Becker, H. S. (1986). *Doing Things Together: Selected Papers*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Bogdan, R. C. in Biklen, K. S. (2003). *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bryman, A. (2004). *Social Research Methods*. New York: Oxford University Press, Inc.
- Carr, W. in Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: knowing through action research*. Geelong: Deakin University.
- Cencič, M. (2001). Življenjska zgodovina na pedagoškem področju. *Sodobna pedagogika*, št. 2, str. 50–62.
- Denzin, N. K. (1978). *The Research act*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Denzin, N. K. (1989). *The Research Act*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Denzin, N. K. in Lincoln, Y. S. (2005). *The Discipline and Practise of Qualitative Research*. V: Denzin, N. K. in Lincoln, Y. S. (ur.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: Sage Publication, str. 1–32.
- Dey, I. (1998). *Qualitative data analysis. A user-friendly guide for social scientists*. London: Routledge.
- Edwards, C. idr. (1998). *Intoduction: Background and Starting Point*. V: Edwards, C., idr. (ur.). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*. Norwood, NJ: Ablex Publishing, str. 5–25.
- Flick, U. (1998). *An Introduction to Qualitative Research*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publication, Inc.
- Fraenkel, J. R. in Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw - Hill.
- Glaser, B. G. in Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Hesse-Biber, S. N. in Leavy, P. (2004). *Distinguishing Qualitative Research*. V: Hesse-Biber, S. N. in Leavy, P. (ur.) *Approaches to qualitative research*. New York: Oxford University Press, Inc., str. 1–15.

- Hodder, I. (2003). The Interpretation of Documents and Material Culture. V: Denzin, N. K. in Lincoln, Y. S. (ur.), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Thousand Oaks: Sage Publications, str. 155–175.
- Janesick, V. J. (1998). The Dance of Qualitative Research Design: Metaphor, Methodolatry, and Meaning. V: Denzin, N. K. in Lincoln, Y. S. (ur.) *Strategies of Qualitative Inquiry*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications, str. 35–55.
- Kemmis, S., in McTaggart, R. (1990). Načrtovalnik akcijskega raziskovanja. V: Kemmis, S. idr. (ur.) *Kako se lotimo akcijskega raziskovanja v šoli*. Radovljica: Didakta: Slovensko društvo pedagogov, str. 7–40.
- Lincoln, Y. S. in Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Mažgon, J. (2006). Od monometod h kombiniranim metodološkim pristopom (From Monomethods to Combined Research Approaches). *Sodobna pedagogika*, 57, 5, 104–114.
- Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Neuman, W. L. (2003). *Social research methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Sagadin, J. (1991). Študija primera. *Sodobna pedagogika*, št. 9–10, str. 465–472.
- Scott, J. (1990). *A Matter of Record*. Cambridge: Polity Press.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Text, Talk and Interaction*. London: Sage.
- Pravilnik o zbiranju in varstvu osebnih podatkov na področju predšolske vzgoje, Ur.l. RS, št. 80/2004.
- Tashakkori, A. in Teddlie, C. (1998). *Mixed Methodology: combining qualitative and quantitative approaches*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Zakon o vrtcih, Uradni list RS, št. 12/96, 44/00 in 78/03.

REFLEKSIJA PEDAGOŠKEGA DELA V VRTCU: RAZSEŽNOSTI IN POMEN ZA PROFESIONALNI RAZVOJ

REFLECTION OF PEDAGOGICAL PRACTICE IN KINDERGARTENS: DIMENSIONS AND ITS SIGNIFICANCE FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT

POVZETEK

V prispevku gre za teoretično analizo akta refleksije in procesa reflektiranja pedagoškega dela v vrtcu. Predstavljene so različne razsežnosti refleksije, usmerjenost in ravni reflektiranja. Uporabni vidiki refleksije so utemeljeni z elementi pristopa Reggio Emilia in analizirani v perspektivi profesionalnega razvoja pedagoških delavcev v vrtcu. Strokovna refleksija je razmišljanje o pedagoškem ravnanju z neke določene časovne ali situacijske razdalje oz. razmišljanje o preteklem ali trenutnem znanju in delovnih izkušnjah. Za refleksijo je značilna osebna vpletenost, subjektivnost, (samo)kritičnost in izražanje na osebni ravni doživljanja. Refleksija zahteva dovolj (samo)kritičnosti in pripravljenosti za spremenjeno oz. izboljšano pedagoško ravnanje. Na njenem temelju se oblikuje poklicna vloga in poklicna samopodoba pedagoških delavcev. Refleksija pa je tudi osnova za samoevalvacijo pedagoških delavcev in vzgojno-izobraževalne inštitucije kot celote. Brez poglobljene osebne refleksije in sistematičnega reflektiranja lastnega pedagoškega dela ni mogoče pristno in kritično dojetje samega sebe kot kompetentnega izvajalca pedagoškega dela, saj je to osnovni predpogoj profesionalnega razvoja vsakega pedagoškega delavca in samoevalvacije vzgojno-izobraževalne inštitucije. Na področju refleksije prepoznamo različne razsežnosti: vsebinske ravni in različne usmerjenosti. Reflektiranje lahko poteka na ravni poročanja, na ravni interpretacije, na ravni prave refleksije in na ravni integracije osebnega in strokovnega. Pri strokovni refleksiji lahko identificiramo tehnično, personalno, problemsko naravnano in naravnano h kritiki. Najbolj poglobljena raven reflektiranja se navezuje na osebno poslanstvo posameznega pedagoškega delavca, na njegove ideale in moralne namene ter predstavlja človekove jedrne kvalitete. Poslanstvo otroke vzgajati, da razvijajo svojo

¹ Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani
Faculty of Education, University of Ljubljana

samozavest, se povezuje z jedrnimi kvalitetami, kot so občutljivost, empatija, spoštovanje in upoštevanje, brez katerih se prava profesionalnost pedagoških delavcev v vrtcu sploh ne more oblikovati.

KLJUČNE BESEDE:

refleksija, pristop Reggio Emilia, samoevalvacija, profesionalni razvoj, pedagoški delavci v vrtcu

ABSTRACT

The following paper presents the theoretical analysis of the reflection activity and the reflection process of pedagogical practice in kindergartens. Moreover, different dimensions of reflection, direction and the level of reflection are presented. Useful aspects of reflection are based on elements of the Reggio Emilia Approach and analysed from the perspective of professional development of preschool staff. Professional reflection is a way of thinking about pedagogical action from a certain temporal or situational distance or contemplations about past or current knowledge and work experience. Typical for reflection is personal involvement, subjectivity, (self)criticism and expression at the personal level of experiencing things. Reflection requires a sufficient amount of (self)criticism and readiness to change or improve pedagogical practice. The professional role and the professional self-concept of preschool staff are formed based on reflection, which is also the basis for self-evaluation of preschool staff and educational institutions as such. Without an in-depth reflection and systematic reflection of one's own pedagogical practice, a critical and genuine perception of the self as a competent implementor of pedagogical work is not possible, as this is the basic prerequisite for professional development of each practitioner and for self-evaluation of educational institutions.

The field of reflection recognizes different dimensions: content levels and different orientations. Reflection can occur at the level of reporting, interpretation, real reflection and at the level of integration of personal and professional reflection. Professional reflection can help identify technical and personal orientation and orientation towards problems and criticism. The most in-depth level of reflection refers to the personal mission of individual preschool teachers, their ideals and moral objectives and captures a person's core qualities.

A mission to educate children so that their self-esteem develops, is linked with core qualities such as sensitiveness, empathy, respect and considerateness, without which the real professionalism of preschool staff cannot develop.

KEY WORDS:

reflection, the Reggio Emilia Approach, self-evaluation, professional development, preschool staff

Uvod

Pojem refleksije (*lat. reflectere*) na področju naravoslovja pomeni odsevanje, odsvitanje, odbijanje (npr. svetlobe ali toplote), v psihološkem smislu pa »miselno spremljanje lastnih zavestnih dejavnosti, poglobljanje vase, razglabljanje in razmišljanje« (Veliki slovar tujk 2002: 977). Refleksija je v strokovni literaturi tudi iz zgodovinske perspektive različno, vendar podobno opredeljena, npr. kot aktivno, vztrajno in pozorno razmišljanje o prepričanjih ali oblikah znanja ter zaključevanje, ki iz tega sledi (Dewey 1933, po Korthagen 1990), kot sposobnost našega razuma opazovati svoje lastne miselne operacije in operativno znanje (Von Glasersfeld 1989), kot resno in trezno razmišljanje o neki pedagoški akciji (ravnanju) z neke določene časovne ali situacijske razdalje (Louden 1991), kot razmišljanje o preteklem ali trenutnem znanju in izkušnjah (Webster Cophensive Dictionary 1992). V najsplošnejšem smislu je profesionalno reflektiranje način mišljenja o vzgojno-izobraževalnem področju in vključuje sposobnost razumnega izbiranja smeri delovanja ter predpostavlja prevzemanje odgovornosti za te izbire ali odločitve (Korthagen 1990). Področje refleksije je v izobraževanju pedagoških delavcev v šolah in vrtcih poudarjeno šele v zadnjih treh desetletjih. Temo je prvi aktualiziral Shön s svojim takrat revolucionarnim in verjetno na tem področju najpogosteje citiranim delom *Reflective practitioner: How professionals think in action*², ki je izšlo leta 1983. Sledilo je obdobje intenzivnega teoretičnega in empiričnega proučevanja učiteljevega miselnega sistema, njegovih različnih vrst kognicij (pojmovanj, subjektivnih teorij, stališč, predsodkov, prepričanj, pričakovanj idr.). Kognitivna psihologija, katere izhodiščni zorni kot je predpostavka, da temelji človekovo vedenje na mentalnih strukturah, ki se oblikujejo z mentalnimi aktivnostmi, opredeljuje proces reflektiranja kot proces preoblikovanja (restrukturiranja) mentalnih predstav (prezentacij) izkušenj. Dobrega pedagoškega dela torej ne more biti brez nenehnega sprotnega in sistematičnega reflektiranja lastne in tuje pedagoške prakse, ki vključuje pedagoško načrtovanje, ravnanje in evalvacijo. Refleksija povezuje osebne in profesionalne vidike pedagoškega dela, nujno jo je sistematično spodbujati čim bolj zgodaj v profesionalnem razvoju pedagoških delavcev (Loughran 2006; Korthagen 2009; Korthagen in Vasalos 2009).

V prispevku bom s primerjalno teoretično analizo obravnavala akt refleksije in proces reflektiranja pedagoškega dela v vrtcu, analizirala različne razsežnosti refleksije, usmerjenost in ravni reflektiranja. Uporabne vidike refleksije bom povezala z elementi pristopa Reggio Emilia in jih analizirala v perspektivi osebnega in strokovnega razvoja pedagoških delavcev v vrtcu.

² V prevodu: *Reflektirajoči praktik ali kako razmišljajo strokovnjaki v akciji* (prev. A. P.).

Pomen in mesto refleksije v pristopu Reggio Emilia

V pristopu Reggio Emilia ima pomembno mesto spremljanje, dokumentiranje in arhiviranje najrazličnejših gradiv, zapisov, beležk in posnetkov, ki nastajajo v vzgojnem procesu otrok in pedagoških delavcev. Dokumentirana in arhivirana gradiva služijo za strokovne diskusije med kolegi, s kolegi drugih oddelkov in za diskusijo s starši otrok (Malaguzzi 1993). Dokumentiranje je mišljeno kot zbiranje različnih dokumentov za »prikazovanje resnice« oz. za potrjevanje teze o konceptualizaciji znanja kot o nečem objektivnem in demonstrativnem (Rinaldi 2006). V strokovni literaturi s področja pristopa Reggio Emilia redko naletimo na besedico refleksija, čeprav je akt reflektiranja nenehno vpet v njihovo pedagoško vedenje in ravnanje. Ob analizi strokovne literature, ki obravnava pristop Reggio Emilia (npr. Jaruszewicz 1994; Fyfe 1994; Duckett 2001; Hertzog 2001; Edwards 2003), ugotovimo, da predstavljanje omenjenega pristopa v strokovnih prispevkih temelji predvsem na profesionalni refleksiji pedagoške prakse v okviru omenjenega pristopa in ne na empiričnih raziskavah. »Kaj pomeni biti refleksiven pedagog? Kako se učiti vrednotiti in artikulirati svoje delo, svoje strokovne uvide?« se sprašuje Duckett (2001: 93–94) in ta vprašanja vidi tudi kot usmerjevalce lastnega osebnega in strokovnega razvoja: s temi vprašanji pedagoški delavci v Reggio Emilia pristopu razvijajo lastno refleksivnost in zadovoljujejo željo po lastnem učenju v smislu iskanja odgovorov »Kaj je naše delo? Kdo v bistvu smo in kdo so naši otroci?« Pedagoški delavci se tako učijo biti hkrati učenci in raziskovalci, delavci in igralci, kar isti avtor slikovito oriše kot »osebno potovanje, potovanje, da bi srečali druge, potovanje s kolegi« (Duckett 2001: 95).

Profesionalna refleksija pedagoških delavcev v pristopu Reggio Emilia je usmerjena predvsem k otrokom; najpogosteje si postavljajo naslednja refleksivna vprašanja: Kako lahko pomagamo otrokom najti smisel in različne pomene tistega, kar delajo, poslušajo in doživljajo? Kako lahko to naredimo še pri sebi? Gre v bistvu za reflektivna vprašanja po smislu in po iskanju smisla lastne aktivnosti: ZAKAJ? KAKO? KAJ? C. Rinaldi (2006) poudarja, da so to ključna vprašanja, ki (si) jih otroci nenehno sprašujejo tako znotraj kot zunaj vzgojno-izobraževalne institucije. Omenjena vprašanja torej v internalizirani obliki (neizrečena) usmerjajo profesionalno refleksijo pedagoških delavcev o svojem pedagoškem delu, v eksternalizirani obliki (izrečena vprašanja) pa v posameznem otroku sprožajo t. i. »pojasnjevalne teorije« (*angl. explanatory theories*), ki ponazarjajo otrokov način razmišljanja, (samo)spraševanja in interpretacije realnosti ter njegov odnos do realnosti in drugih ljudi. V tem je tudi bistveni izvor »pedagogike poslušanja in odnosov« kot ene izmed najpomembnejših elementov pristopa Reggio Emilia (Rinaldi 2006: 19). Aktivno poslušanje vsekakor ni mogoče brez nenehnega reflektiranja

poslušanja. Razumevanje in zavedanje lahko izhajata le iz izmenjave informacij in dialoga.

Refleksija kot nujno orodje za samoevalvacijo pedagoških delavcev

Človekova naravna potreba je zrcaliti samega sebe v zaznavah in opažanjih o drugih ter opazovati in presojeti samega sebe v interakcijah z drugimi. Strokovna refleksija je torej akt profesionalnega zrcaljenja pedagoških delavcev ali kot slikovito zapiše C. Rinaldi (2006: 21): »Svet okoli nas je zastopan v naših mislih in ta reprezentacija je plod naše občutljivosti za način, kako je se svet okoli nas interpretira v mislih in reprezentacijah drugih ljudi.«

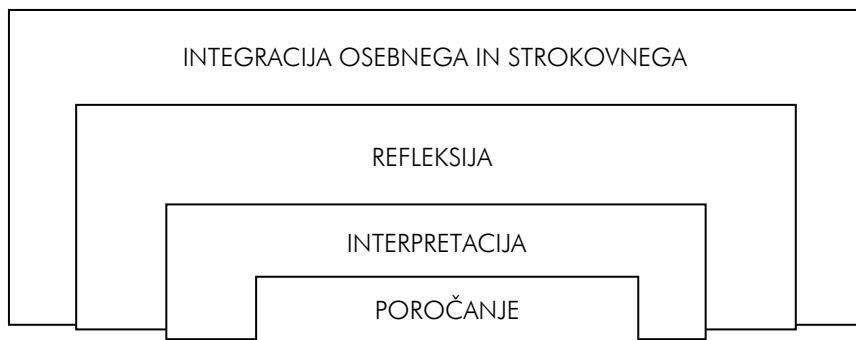
Refleksija je v bistvu poseben način samoevalvacije pedagoških delavcev, za katero je značilna osebna vpletenost, subjektivnost, (samo)kritičnost in izražanje na osebni ravni doživljanja. Refleksija zahteva dovolj (samo)kritičnosti in pripravljenosti za spremenjeno oz. izboljšano pedagoško ravnanje. Bistveni dejavnik človekovega oblikovanja, tudi profesionalnega, je proces vseživljenjskega učenja, v njem pa vsak izmed nas prevzema odgovornost za svojo osebnostno in strokovno rast, pri čemer ima profesionalna refleksija izredno pomembno vlogo. Na njenem temelju se oblikuje poklicna vloga in poklicna samopodoba pedagoških delavcev. Refleksija pa je tudi osnova za samoevalvacijo vzgojno-izobraževalne inštitucije v celoti. Brez poglobljene osebne refleksije in sistematičnega reflektiranja lastnega pedagoškega dela ni mogoče pristno in kritično dojetanje samega sebe kot kompetentnega izvajalca pedagoškega dela, saj je to osnovni predpogoj profesionalnega razvoja vsakega pedagoškega delavca in samoevalvacije vzgojno-izobraževalne inštitucije (prim. Polak 2010). Učinkovita samoevalvacija vzgojno-izobraževalne inštitucije pa vsekakor zahteva več od zgolj kritične refleksije njenih zaposlenih. Samoevalvacije torej ne moremo enačiti z neobveznim izražanjem stališč in ocen oseb, ki so vpletene v proces. Pri samoevalvaciji gre za dolgotrajen proces, v katerem se ne moremo nadejati takojšnjih rezultatov. Gre za nenehen razvoj metod zbiranja podatkov in dokazil, za kar je potreben sistematičen in vnaprej jasno načrtovan raziskovalni pristop z opredeljenimi metodami raziskovanja ter tehnikami zbiranja in obdelave podatkov (prim. Mažgon 2010). Strokovnjaki opozarjajo, da za kakovostno samoevalvacijo vsekakor potrebujemo veliko (dovolj) časa in da ne sme postati nekaj avtomatičnega in nerefleksivnega (prim. Marjanovič Umek idr. 2002). Profesionalna refleksija je torej osnovno orodje za samoevalvacijo pedagoških delavcev, za popolno oceno kakovosti neke inštitucije pa je poleg tovrstne (lahko zelo subjektivne!) profesionalne refleksije potrebno zagotoviti uporabo še drugih, objektivnejših ocen in zunanega

preverjanja, ki zagotovijo, da je samoevalvacija merljiva, objektivna, zanesljiva in veljavna.

Ravni reflektiranja v procesu dokumentiranja in spremljanja dela v vrtcu

Reflektiranje lahko kot proces ozaveščanja in kritičnega presojanja lastnega pedagoškega dela poteka na različnih ravneh, ki jih strokovna literatura opredeljuje glede na vsebino (ustne ali pisne) refleksije. V nadaljevanju predstavljam nekatere izbrane modele (O'Hanlon, Korthagen, Louden), ki so se v praksi in v sistemu izobraževanja učiteljev in vzgojiteljev izkazali kot zelo uporabni in pomembni usmerjevalci strokovnega razvoja pedagoških delavcev.

C. O'Hanlon (1991) je oblikovala hierarhičen model vsebinskih ravni refleksije, ki so v medsebojni odvisnosti: vsaka naslednja raven reflektiranja je naprednejša in vključuje prejšnje. Za omenjeni model je značilen razvojni vidik: za vsako višjo raven je značilna višja raven reflektiranja, ta pa nakazuje na višjo raven profesionalnega razvoja (Slika 1).



Slika 1: Ravni reflektiranja po O'Hanlon (1991), zasnova slike: A. Polak.

Najnižja raven reflektiranja po O'Hanlon (1991) je *raven poročanja*. Na tej ravni so pedagoški delavci pri opisovanju svoje pedagoške prakse usmerjeni predvsem k ustnemu ali pisnemu opisovanju dogodkov, k navajanju podatkov in dejstev, povezanih z dogajanjem in pedagoškim delom. Reflektiranje temelji na sosledju in natančnemu opisu dogodkov, ne vključuje pa osebnih mnenj, presoj ali razlag. V pristopu Reggio Emilia podpira to raven reflektiranja tudi najrazličnejši material, ki ga zbiramo v procesu spremljanja in dokumentiranja za potrebe kasnejše analize in refleksije, npr. izdelki, posnetki, fotografije, kronološki zapisi, zabeleške, zaznamki, statistični podatki ipd.

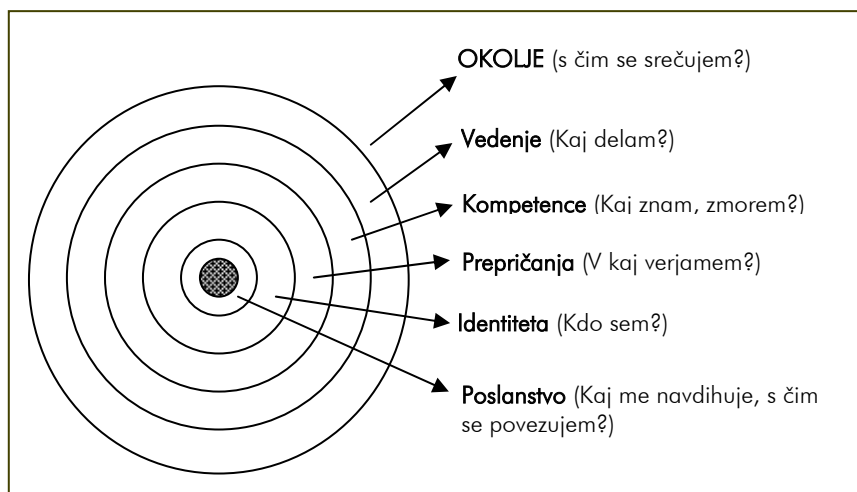
3 REFLEKSIJA NEKATERIH AVTORJEV na elemente pedagoškega pristopa Reggio Emilia v slovenskih vrtih

Druga raven reflektiranja je *raven interpretiranja*, ki vključuje poleg prejšnje ravni še razlago, vključno z nameni ravnanja, osebnimi videnji in vrednostnimi sodbami. Na tej ravni pedagoški delavci izpostavljamo svoje pedagoške namene, interpretiramo, zakaj je prišlo do določenih situacij, razlagamo okoliščine, opisujemo dogajanje in odnose v skupini. K tej ravni prispevajo tudi »otroške, pojasnjevalne teorije« (prim. Rinaldi 2006), saj so temelj za interpretacijo otrokovega videnja sveta in razvojnega napredka posameznega otroka.

Tretja vsebinska raven reflektiranja je *raven prave refleksije*, katere najpomembnejša značilnost je prisotnost samovrednotenja in izražanja aktivne vpetosti v pedagoški proces. Na tej ravni refleksije se pedagoški delavci ukvarjamo s seboj: reflektiramo svoje pedagoško delo, kritično razmišljamo o posledicah svojega ravnanja in o svojih napakah, izpostavljamo svoje osebne in strokovne dileme, jih skušamo na miselni ravni razreševati in preseirati. V opisih dogajanja smo usmerjeni predvsem nase: na izražanje svojih poklicnih kompetenc, na svojo aktivno vlogo v skupini, na posledice in okoliščine svojega pedagoškega delovanja in ravnanja.

Najvišja raven reflektiranja pa je *raven integracije osebnega in strokovnega*, ki se kaže v najbolj poglobljeni samoevalvaciji. Na tej ravni reflektiranja svojega pedagoškega dela prepletamo svoje osebne izkušnje in strokovne ugotovitve s strokovnimi utemeljitvami iz aktualne strokovne in znanstvene literature. Omenjeno raven reflektiranja imajo strokovno zelo ozaveščeni pedagoški delavci, ki so v svojem profesionalnem razvoju že zelo napredovali, predvsem pa se jo pričakuje pri pisanju strokovnih prispevkov, strokovnih in znanstvenih analiz, raziskovalnih poročil in znanstvenih del, zlasti tistih, ki posegajo na področje fenomenoloških znanosti.

Korthagen (2009) je na osnovi analize Batesonovega modela oblikoval t. i. *Čebulni model ravni refleksije*. Pri omenjenem modelu gre za predstavo šestih ravni refleksije z analogijo s plastmi pri čebuli, ki si sledijo v koncentričnih krogih okoli sredice oz. jedra (Slika 2).



Slika 2: Čebulni model ravni v refleksiji (prirejeno po Korthagen 2009a: 11).

V skladu s čebulnim modelom pedagoški delavci na prvi ravni razmišljajo o okolju, ki jih obdaja, npr. o določenem razredu ali posameznih otrocih, s katerimi se srečujejo pri svojem delu (npr. kakšni so, kako se vedejo, kakšne imajo potrebe, kaj je zanje značilno ...). Na drugi ravni reflektirajo svoje vedenje in pedagoško ravnanje v delovni situaciji (npr. kako sem ravnal, zakaj sem tako ravnal kot sem, kako bi lahko še drugače ravnal ...). Na tretji ravni je v ospredju analiziranje lastnih kompetenc, npr. kaj znam, zmorem, v čem sem dober, v čem se moram še izpopolniti, katero znanje spretnosti mi manjkajo ... Analiza kompetenc študijskega programa predšolske vzgoje (Devjak et al. 2006³), ki je temeljila na tovrstni refleksiji 80-tih vzgojiteljev v praksi, je pokazala, da so se največje razlike med zaznanimi in želenimi kompetencami vzgojiteljev predšolskih otrok pokazale pri kompetencah, ki usposabljujejo diplomante za uporabo specialno-pedagoških znanja za delo z otroki s posebnimi potrebami, za obvladovanje postopkov in principov svetovalnega dela, za načrtovanje in izvajanje intervencijskih programov ter za poznavanje in razumevanje teoretičnih osnov svetovalnega dela. Med preverjanimi kompetencami ni kompetence s področja reflektiranja pedagoškega dela. Seznanosti kompetenc, ki smo jih za posamezna področja izobraževanja pedagoških delavcev izoblikovali v zadnjih letih, spodbujajo h kritični (samo)analizi kompetenc na osebni ravni. Analiza kompetenc pedagoških delavcev je sicer pomembna, saj pomembno vsebinsko in didaktično usmerja sistem dodiplomskega in podiplomskega izobraževanja pedagoških delavcev (Devjak et. al. 2006), če pa ga zreduciramo

³ Raziskava je potekala v okviru bolonjske prenove študijskih programov pomladi 2004.

zgolj na raven nekih »seznamov standardov« ugotovimo, da pogrešamo bolj osebni pogled na oblikovanje pedagoških delavcev za celo v vrtcu.

Po čebulnem modelu se profesionalna refleksija od ravni do ravni postopoma pogloblja in na četrti ravni začnemo razmišljati o svojih prepričanjih, stališčih, predsodkih pojmovanjih in iz njih sestavljenih subjektivnih teorijah o različnih področjih vzgojnega in izobraževalnega delovanja. Subjektivne teorije so neke mentalne konstrukcije pedagoške realnosti, ki pomembno vplivajo na načrtovanje, mišljenje in odločanje. Najpomembnejše značilnosti subjektivnih teorij se zrcalijo v naslednji opredelitvi (Polak 1996: 13): »Subjektivne teorije so delno ali popolnoma implicitne, relativno nespremenljive zveze več posameznih osebnih pojmovanj s specifičnih področij pedagoškega dela. Osebna pojmovanja se oblikujejo v procesu pridobivanja znanja, izkušenj in vrednot znotraj specifičnega socialnega in šolskega konteksta. Nastopajo v obliki osebnih prepričanj, predstav ali shem. Med seboj se povezujejo v navznoter zelo kohezivno strukturo, za katero je posameznik pripravljen nenehno iskati nove argumente ter selekcionirano zaznavati in integrirati tiste nove informacije, ki so bolj usklajene s to strukturo. Subjektivne teorije so vodilo za pedagoško ravnanje v konkretnih situacijah, težje pa jih srečamo v verbalizirani in posplošeni obliki«. Na področju predšolske vzgoje je pomembno proučevanje subjektivnih teorij o otrocih in otroštvu, o vrtcih in programih predšolske vzgoje ter o predšolskem kurikulumu (Turnšek 2008), v šolskem kontekstu pa subjektivnih teorij o dobrem učitelju, o primerni disciplini v razredu, o znanju, učenju in poučevanju (Polak 1996). Osebni kritični premislek o lastnih osebnih pojmovanjih in subjektivnih teorijah temelji predvsem na njihovem ozaveščanju in oblikovanju strokovno bolj podkrepljenih subjektivnih teorij, ki pedagoškega delavca usmerjajo k višjim ravnem subjektivnih teorij in posledično k bolj profesionalnemu ravnanju v odnosu do otrok (Polak 1997). Spodbujanje refleksije na tej ravni je zlasti pomembno med dodiplomskim izobraževanjem za pedagoški poklic, ko so različna prepričanja pogosto preveč površna ali pa temeljijo na prehitrem posploševanju osebnih izkušenj (Thurlow Long et al. 2004).

Na peti ravni refleksije pedagoški delavci razmišljajo o tem, kako si predstavljamo svojo profesionalno in osebno identiteto. Na najbolj poglobljeni, šesti ravni reflektiranja pa presojamo svoj položaj v profesionalnem svetu oz. svoje osebno poslanstvo. To raven nekateri avtorji imenujejo tudi raven duhovnosti (Dilts 1990; Mayers 2001, po Korthagen 2009). Ta, refleksivno najbolj poglobljena raven se navezuje na osebne navdihe, ideale in moralne namene pedagoškega dela in predstavlja človekove jedrne kvalitete. Poslanstvo otroke vzgajati, da razvijajo svojo samozavest, se tako povezuje z jedrnimi kvalitetami, kot so občutljivost, empatija, spoštovanje in upoštevanje, brez

katerih se, ko menijo avtorji, prava profesionalnost pedagoških delavcev sploh ne more oblikovati.

Vrste in usmerjenost refleksije pedagoških delavcev

Osebna refleksija se lahko pojavlja v pisni ali ustni obliki zapisov v procesu spremljanja in dokumentiranja pedagoškega dela. Refleksijo v obliki pisnih refleksivnih zapisov na prosto izbrano ali konkretno določeno temo najpogosteje najdemo v dnevniških zapisih pedagoških delavcev (prim. Polak 1994a; 1994b; 1995; 1998; O'Hanlon 1991), portfoliilih (Juriševič idr. 2004), kronikah in drugih dokumentih vzgojno-izobraževalnih inštitucij. Refleksivni dnevnik je tudi pomemben pripomoček pri pisanju raziskovalnih poročil, npr. poročil akcijskega raziskovanja (O'Hanlon 1991), poročil o opazovanju (Vogrinc 2009). Pisanje refleksivnega dnevnika se priporoča tudi raziskovalcem: vanj naj bi raziskovalec zapisal svoje misli, opažanja, svojo razlago opazovanih položajev in vrednotenje, čustvene odzive, razmisleke, slutnje, težave, načrte za nadaljnje delo, opravljene metodološke postopke in razloge zanje (Vogrinc 2009: 164). Ustna oblika refleksije pa je prisotna na različnih srečanjih pedagoških delavcev, npr. pri timskem delu (prim. Polak 2009), na aktivih pedagoških delavcev, na različnih tematskih strokovnih srečanjih in posvetih) in na srečanjih s starši. Prednost ustne refleksije je v tem, da je neposredna, pristna in omogoča interakcijo vseh vpletenih subjektov, žal pa nima tako trajne vrednosti, kot jo ima pisna oblika reflektiranja.

Refleksija lahko posega na različna področja pedagoškega dela. Louden (1991) jih v svojem modelu usmerjenosti refleksije identificira glede na to, kaj je v ospredju reflektiranja. Ko posameznik kritično analizira in vrednoti bolj kvantitativne vidike pedagoškega dela, npr. vsebino, časovno razporeditev tem, različne dejavnosti, ki jih uvaja v pedagoško in vzgojno delo, uporabljene metode, oblike in tehnike dela, časovno izvedbo posameznih dejavnosti, uporabljene pripomočke in učila, različne igre, ki jih uporablja (npr. didaktične, socialne in sprostitvene igre), eksperimente, ki jih skupaj z otroki izvaja v oddelku vrtca, različne demonstracije, govorimo o tehnični usmerjenosti refleksije. Omenjena vsebina refleksije je običajno del širše zunanje ali notranje evalvacije vzgojno-izobraževalne institucije, katere cilj je zbiranje določenih podatkov ter njihovo interpretiranje. O personalni usmerjenosti refleksije govorimo, ko je v ospredju ustnega ali pisnega reflektiranja poudarjanje osebnih izkušenj, osebnih pogledov, odnosov in subjektivnega doživljanja. Personalno usmerjeni pedagoški delavci bodo izpostavljali svoje osebne socialne izkušnje, analizirali svoje odnose z otroki v skupini in z njihovimi starši, s svojimi kolegi,

z vodstvom šole in z zunanjimi strokovnjaki, s katerimi pri svojem pedagoškem delu sodelujejo. Usmerjeni bodo k analizi svoje poklicne vloge, svojih izkušenj, pa tudi napak in ciljev. Problemska usmerjenost refleksije je prisotna, ko gre samoevalvacija v smeri odkrivanja problemov, refleksije "po pedagoški akciji" in nakazovanja smeri reševanja problemov in konfliktov. Ti problemi in konflikti se navadno navezujejo na aktualna problemska področja pedagoškega dela in spodbujajo profesionalno učenje (Frances 1997). Z navajanjem in opisovanjem problemov in konfliktov pedagoški delavci širijo svoje razmišljanje, oblikujejo hipotetične rešitve za dane probleme ter načrtujejo usmeritve za svoje ravnanje v prihodnosti. Pedagoški delavci pa imamo pri reflektiranju tudi potrebo po izražanju svojih dvomov, dilem, po kritičnem razmišljanju o lastnih občutkih in dejanjih, o lastnem in tujem pedagoškem delu ter ravnanju. Takrat govorimo o usmerjenosti refleksije v kritiko (Louden, 1991). Kritično razmišljanje o lastnih občutkih in dejanjih posameznika (nas ali drugih) vodi k novim uvidom v lastno doživljanje poklicne vloge ter k preseganju obstoječega načina vedenja in ravnanja. Vsaka od usmerjenosti refleksije nakazuje neke vrste fokus osebne samoevalvacije, ki aktualizira posameznikovo pedagoško delovanje in ravnanje.

Sklep

Refleksija je temelj strokovnega dela v vrtcu in pogoj za profesionalni razvoj pedagoških delavcev v vrtcu. Omogoča analizo lastnih in otrokovih kompetenc, kritično presojo lastne (in tuje) osebne in strokovne naravnosti, subjektivnih teorij, ovrednotenje kritičnih dogodkov in vsakodnevne pedagoške prakse. Z upoštevanjem načela vseživljenjskega učenja in v smeri zagotavljanja nenehnega profesionalnega razvoja pedagoških delavcev je pomembno najti priložnosti za sistematično individualno in timsko refleksijo. Pri tem je smiselno upoštevati njene posebnosti in razsežnosti: pravico do osebne vpletenosti, subjektivnosti, kritičnosti in vsebinske svobode v procesu reflektiranja. Proces spremljanja in dokumentiranja pedagoškega dela v vrtcu, ki ga pristop Reggio Emilia poudarja kot »stičišče« različnih pogledov in izkušenj vseh udeleženih (otrok, pedagoških delavcev, ateljeristov, pedagogov, staršev in drugih) in kot priložnost za medsebojno učenje, naj zato temelji na prepletanju različnih usmerjenosti refleksije in na prisotnosti različnih vsebinskih ravni reflektiranja. Če je strokovna refleksija samoumevni del poklicne vloge pedagoških delavcev, brez katere ni mogoč profesionalni razvoj, pa je »izmenjava« vsebine te iste refleksije z otroki in starši odlična priložnost, da se posamezni otroci, njihovi starši in pedagoški delavci ob tem vzajemno učijo ter prepoznavajo otrokove sposobnosti in dosežke.

Literatura

- Devjak, T., Batistič Zorec, M. in Vogrinc, J. (2006). Analiza kompetenc študijskega programa predšolske vzgoje. V: S. Tancig in T. Devjak (ur.), *Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, str. 191–206.
- Duckett, R. (2001). Journeying above the »sea of fog«: reflections on personal professional development inspired by Reggio. V: L. Abbott, C. Nutbrown (ur.): *Experiencing Reggio Emilia: implications for Pre-school provision*. Buckingham: Open University Press, str. 93–105.
- Edwards, C. P. (2003). „*Fine designs*“ *from Italy: Montessori education and the Reggio Approach*. Lincoln: University of Nebraska, Faculty publications, Department of Family and Consumer Sciences.
- Francis, D. (1997). Critical incident analysis: a strategy for developing reflective practice. *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol. 3, No. 2, str. 169–188.
- Fyfe, B. (1994). Images from St. Luis: considerations and interpretations from teachers who are applying the Reggio approach in the United States. Paper presented at the Study seminar on the experience of the Municipal infant-toddler centers and preprimary schools of Reggio Emilia, Reggio Emilia, Italy: May 30th–June 10th.
- Hertzog, N. B. (2001). Reflections and impressions from Reggio Emilia: „It’s not about art.“ *Early Childhood research & Practice*, Vol. 3, No. 1, str. 75–83.
- Jaruszewicz, C. (1994). *Reggio Emilia: An in-depth view*. Report. Erie, Pennsylvania: Gannon University School of Education.
- Juriševič, M., Polak, A., Razdevšek Pučko, C. (2004). Portfolio (študentova mapa) kot konstruktivistični pristop v profesionalnem razvoju študentov razrednega pouka. V: B. Marentič Požarnik (ur.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, str. 509–525.
- Korthagen, A. F. (1990). *The role of reflection in teachers' professional development*. Utrecht: University of Utrecht.
- Korthagen, F. (2009a). Praksa, teorija in osebnost v vseživljenjskem učenju. *Vzgoja in izobraževanje*, XL, št. 4, str. 4–14.
- Korthagen, F., Vasalos, A. (2009b). “Kakovost od znotraj” kot ključ profesionalnega razvoja. *Vzgoja in izobraževanje*, XL, št. 4, str. 15–21.
- Louden, W. (1991). *Understanding teaching continuity and change in teachers' knowledge*. New York: Teachers development, teachers College Press.

3 REFLEKSIJA NEKATERIH AVTORJEV na elemente pedagoškega pristopa Reggio Emilia v slovenskih vrtcih

- Loughran, J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education. Understanding teaching and learning about teaching*. London, New York: Routledge.
- Malaguzzi, L. (1993). History, ideas and basic philosophy. V: C. Edwards, L. Gandini in G. Forman (ur.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*. New Jersey: Ablex publishing Corporation.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Kavčič, T., Poljanšek, A. (ur.). 2002. *Kakovost v vrtcih*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Mažgon, J. (2010). (Samo)evalvacija kot raziskovalni proces. V: J. Bukovec (ur.): *Samoevalvacija – zakonska zahteva ali kazalnik kakovosti*. Ljubljana: Supra, str. 10–15.
- O'Hanlon, C. (1991). A risky business? The use of diaries in teachers' action research. V: *Participatory enquiring in action. The classroom action research network*. Norwich: University of East Anglia.
- Polak, A. (1994a). Dnevnik pedagoške prakse – pot do refleksije (bodočih) učiteljev. *Vzgoja in izobraževanje – za danes in jutri*, zbornik s posveta ZDPDS, Portorož, str. 63–70.
- Polak, A. (1994b). Učiteljev dnevnik. *Vzgoja in izobraževanje*, št. 5, letnik XXV, Ljubljana: ZRSŠ, str. 12–16.
- Polak, A. (1995). Kaj nam razkrivajo dnevniki pedagoške prakse? Vsebinske ravni pisanje dnevnika kot kazalniki zmožnosti strokovne refleksije učitelja. *Vzgoja in izobraževanje*, št. 2, letnik XXVI, Ljubljana: ZRSŠ, str. 19–22.
- Polak, A. (1996). *Subjektivne teorije učiteljev in študentov pedagoških smeri glede na smer izobrazbe in pedagoške izkušnje*. Magistrsko delo, Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Oddelek za psihologijo.
- Polak, A. (1997). Izobraževanje učiteljev v smeri razvijanja višjih ravni subjektivnih teorij. V: K. Destovnik (ur.), I. Matkovič (ur.). *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje: stanje, potrebe, rešitve*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 1997, str. 491–496.
- Polak, A. (1998). Učiteljev dnevnik kot spremljevalec strokovne rasti. *Razredni pouk*, št. 1, letnik 1998, Ljubljana: ZRSŠ, str. 16–19.
- Polak, A. (2009). Timsko delo z vidika pedagoškega pristopa Reggio Emilia. V: T. Devjak, D. Skubic (ur.), *Izživi pedagoškega koncepta Reggio Emilia*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, str. 77–92.
- Polak, A. (2010). Samoevalvacija kot nujni spremljevalec profesionalnega razvoja pedagoških delavcev. V: J. Bukovec (ur.): *Samoevalvacija – zakonska zahteva ali kazalnik kakovosti*. Ljubljana: Supra, str. 16–24.

- Rinaldi, C. (2001). Dialogues. V: Giudici C., Rinaldi, C. (ur.): *Making learning visible: children as individual and group learners*. Reggio Emilia, Italy: Reggio Children, str. 341–343.
- Rinaldi, C. (2006). Documentation and assessment: what is relationship? V: Clark, A., Trine Kjørholt A., Moss, P. (ur.). *Beyond Listening: Children's Perspectives on Early Childhood Services*. Bristol: The Policy Press, str.17–28.
- Thurlow Long, D., Stuart, C. (2004). Supporting higher levels of reflection among teacher candidates: a pedagogical framework. *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol. 10, No. 3, str. 275–290.
- Turnšek, N. (2008). *Subjektivne teorije o otroštvu in vzgoji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Von Glasersfeld, E. (1989). Learning as a constructive activity. V: *Developments in learning and assessment*. Great Britain: Open University, Hodder & Stoughton.
- Webster Copehensive Dictionary (1992). International Edition, Vol. 2, Chicago: Ferguson publishing Company.

PREDSTAVITEV AVTORJEV

Dr. Barbara Bajd, izredna profesorica za biološko izobraževanje. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
barbara.bajd@pef.uni-lj.si

Dr. Marcela Batistič Zorec, docentka za razvojno psihologijo. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
marcela.zorec@guest.arnes.si

Dr. Jože Benčina, docent za področje ekonomike javnega sektorja, Fakulteta za upravo Univerze v Ljubljani.
joze.bencina@fu.uni-lj.si

Sanja Berčnik, asistentka za področje teorije vzgoje in predšolske pedagogike. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
sanja.bercnik@pef.uni-lj.si

Dr. Bogdana Borota, docentka za didaktiko glasbe. Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem.
bogdana.borota@pef.upr.si

Mag. Rajka Bračun Sova, univerzitetna diplomirana umetnostna zgodovinarica, samostojna pedagoginja v kulturi in kustosinja.
rajkabracun@gmail.com

Dr. Srečko Devjak, redni profesor za področje kvantitativne analize za podporo upravljanju, Fakulteta za upravo Univerze v Ljubljani.
srecko.devjak@fu.uni-lj.si

Dr. Tatjana Devjak, docentka za teorijo vzgoje in predšolsko pedagogiko. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
tatjana.devjak@guest.arnes.si

Vesna Geršak, asistentka za plesno izražanje. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
vesna.gersak@guest.arnes.si

Dr. Andreja Hočevar, docentka za pedagoško sociologijo. Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
andreja.hocevar1@guest.arnes.si

PREDSTAVITEV AVTORJEV

Anita Jug, asistentka za pedagoško metodologijo in predšolsko pedagogiko. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
anita.jug@pef.uni-lj.si

Mag. Helena Korošec, višja predavateljica lutkovnega, gledališkega in filmskega izražanja. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
helena.korosec@guest.arnes.si

Dr. Mojca Kovač Šebart, redna profesorica za pedagoško sociologijo. Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
mojca.kovac-sebart@guest.arnes.si

Dr. Dušan Krnel, docent za didaktiko naravoslovja. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
dusan.krnel@guest.arnes.si

Dr. Robi Kroflič, izredni profesor za področje teorije vzgoje in kurikularne teroije, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
robi.kroflic@guest.arnes.si

Dr. Jurka Lepičnik Vodopivec, izredna profesorica za predšolsko pedagogiko. Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru.
jurka.lepicnik@uni-mb.si

Vesna Podgornik, asistentka za pedagoško metodologijo. Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
podgornik.vesna@gmail.com

Dr. Uršula Podobnik, asistentka za likovno didaktiko. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
ursa.podobnik@guest.arnes.si

Dr. Alenka Polak, docentka za pedagoško psihologijo. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
alenka.polak@guest.arnes.si

Alenka Rožič, asistentka za področje didaktika družboslovja. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
alenka.rozic@gmail.com

Tanja Rupnik Vec, višja svetovalka za področje psihologije. Zavod za šolstvo Republike Slovenije
tanja.vec@zrss.si

Dr. Darija Skubic, višja predavateljica za metodiko jezikovne vzgoje.

Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

darija.skubic@pef.uni-lj.si

Dr. Nada Turnšek, docentka za sociologijo edukacije. Pedagoška fakulteta

Univerze v Ljubljani.

nada.turnsek@pef.uni-lj.si

Dr. Tomaž Vec, asistent za področje socialne psihologije s skupinsko dinamiko.

Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

tomaz.vec@guest.arnes.si

Dr. Janez Vogrinc, docent za pedagoško metodologijo in statistiko. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

janez.vogrinc@pef.uni-lj.si

Jera Zajec, asistentka za motopedagogiko. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

jera.zajec@pef.uni-lj.si

STVARNO KAZALO

A

administrativno delo 186
akcijsko raziskovanje 6-7, 197, 407-410, 412-415, 421, 440
aktivno poslušanje 20, 47, 374, 382-384, 434
aktivno razumevanje 382-385
analiza dokumentov 7, 411, 419, 423-424
ateljjerist 50, 55-56, 261-262, 265-266, 268, 312-313, 415, 441
avtonomnost 124-125, 129, 137-139, 151, 182, 185, 205, 213, 260-261, 267-268, 270, 309

C

CAF-model 198-199
celosten razvoj 218, 293, 295
cilji 18, 40, 76, 89-90, 93, 115, 128-129, 143, 174, 187, 190, 199, 204, 218, 256, 258, 271, 280-281, 291, 294, 297, 299, 312, 414

Č

čutila 4, 44, 47, 147, 233-236, 259, 377, 381

D

dialoška pedagogika 54
direktor vrtca 178, 186
dokumentacija 5, 7, 11, 40, 50, 56-60, 97, 189, 195, 202, 206, 255, 259, 264, 267, 272, 278-279, 281, 283-284, 287, 307, 313-314, 321, 413-415, 419-420, 428
dokumentiranje 3, 5, 7, 87, 89-90, 95-98, 113, 115, 259, 267, 270, 275-283, 286-287, 304, 312, 334, 336, 407, 413-415, 419, 428, 434, 436, 440-441

domišljija 261, 266, 269, 295, 299-300, 305, 309-312, 332-333, 336
drugi jezik 52, 236, 241-242

E

ekonomičnost 179, 193, 201
elementi drame 307, 311
etika 1, 3, 11-21, 27, 36-37, 41, 44, 54-55, 60, 67, 72, 125, 144-145, 180, 190, 193, 195, 201, 217
etika osebnega srečanja 11, 16, 19
etika participacije 67, 72
etika skrbi 1, 3, 11, 16-19, 21, 27, 36, 144-145
etika udeležnosti 125
evalvacija 57, 70, 89, 95-98, 100, 115, 173, 184-185, 195-197, 202, 259, 279, 281, 283, 313, 395, 397, 407, 409, 413-415, 433, 440

F

fleksibilnost 94, 393
fotografija 57, 93, 97, 259, 304, 344, 414, 419, 421-422, 426-428, 436

G

gibalna/športna dejavnost 4, 213-221, 223-229
gledališče 56, 142, 307-308, 310-313, 320-322

I

individualnost 15, 23, 40, 47, 94, 110, 176, 257-258, 270, 279, 311
induktivni pristop 1, 3, 11, 16, 19, 33-39
informiranost staršev 105, 121, 129, 132-133, 147, 151, 168
inkluzivno okolje 37

STVARNO KAZALO

inkluzivna skupnost 1, 3, 11, 23-24
interpretacija dokumentacije 5, 56,
275-279, 284-285, 307, 314,
321, 413
izmenjavanje informacij 91, 124,
281, 370, 435

K

kakovost 4, 16, 25, 43-44, 49, 57,
59-60, 69-70, 88, 92, 94, 96, 98,
100, 105-108, 115, 121, 124-
126, 129, 132, 135, 147-148,
151, 159, 162-163, 165, 167-
170, 173-176, 178-181, 183,
185-187, 192-202, 204-206,
214-215, 218-219, 223, 226-229,
236, 258-259, 276-279, 286-287,
303, 309, 341, 344-345, 401,
416, 419, 421, 426, 428, 435
kakovost predšolske vzgoje 4, 124,
148, 173, 179, 192, 206, 258
kakovost vzgojno-izobraževalnega
procesa 4, 25, 49, 129, 173, 176,
195-197, 205, 277
kazalniki kakovosti (vhodni,
procesni, izhodni) 126, 199-200
klastrska analiza 339-340, 350, 355
klientski odnos 121, 128, 203
kompetenten otrok 6, 41, 335, 339-
341, 350-361, 353, 355
komunikacija (med vzgojiteljem in
starši, med vrtcem in starši) 6,
121, 124, 127-129, 132, 135,
148, 161-162, 165, 168-170,
178, 206, 276, 278, 365, 384
koncept Reggio Emilia 1, 3-6, 12,
15, 40, 54, 57, 76, 88, 99, 114,
116, 121-122, 175, 177, 213,
243, 255, 258, 280, 291, 297-
298, 305, 315, 341, 350, 355
kontakt 361, 365, 369, 371, 374
kreativnost 304, 311-313, 332, 334
kritično mišljenje 6, 168, 309, 382,
389-404
kritično razmišljanje 74, 390, 441

kronične nenalezljive bolezni 214-
216
kulturno-umetnostna vzgoja 5, 303,
308-309, 321
kurikularno načrtovanje 11, 115
kurikulum za vrtce 1, 3, 71, 87, 89-
90, 94, 96, 115, 121, 125, 129,
145, 234, 257, 266, 280, 295,
301, 310, 312, 314
kvalitativno raziskovanje 7, 335,
411, 419, 421-423, 426-428

L

likovni material 262, 266
likovni umetnik 258, 265, 271
likovno izražanje 4, 255-256, 258-
262, 264, 266, 270-272
likovno-pedagoška praksa 4, 225-
258, 266, 272
likovno-teoretična načela 261
lokalna samouprava 4, 173, 177,
179-182, 200
lokalna skupnost 4, 71, 90, 93, 123-
125, 129, 139-140, 153, 157-
159, 167, 170, 173-185, 187-
192, 194-195, 199-206, 341
lokalno okolje 3, 87, 89-91, 100-
102, 115, 124, 206
lutka 55-56, 146, 307-314, 316-321
lutka – ljubljenec skupine 313, 316-
317, 320

M

management 24, 174, 176-178, 186-
187, 190-192, 198, 205
manager 128, 176, 178-179, 184,
186-187, 203, 205
managerski odnos 128, 203
materialni pogoji v vrtcu 123, 191,
204, 213, 218
medpodročno povezovanje 5, 269,
291, 293, 297, 304, 308-309,
316, 321
medpredmetno povezovanje 333,
336

metafora 15, 24, 28, 44, 52-53, 55,
237, 314-315, 342
muzej-galerija 142, 258, 264-266,
272

N

načela 1, 3-6, 13-14, 16-22, 27, 37-
39, 43-44, 49, 58-59, 67-71, 74,
76, 89-90, 94, 96-97, 99-100,
102, 108, 113-116, 121, 123-
124, 128-129, 131, 137, 139-
140, 143-144, 147-148, 181-182,
187, 194, 198, 213, 219, 235,
238, 243, 255-259, 261-262,
270, 272, 293, 297, 280-281,
287, 291-393, 397-298, 305,
314-315, 332, 339, 341, 349-
350, 355, 413, 416, 441

načelo sodelovanja s starši 123-124,
139, 148

načelo sodelovanja z okoljem 90,
100, 123, 139-140

načrtovane dejavnosti 56, 58-59, 75-
76, 82-83, 121, 129, 132, 135,
162, 165, 167-168, 170, 189,
215, 244, 263, 312, 329-331,
390-391, 413

naloge (lokalne skupnosti, vrtca,
ravnateljja) 4, 125, 128, 147, 168,
173, 175-177, 179, 182-183,
185-186, 201, 206

napredek 60, 97, 262, 277, 332

naracija 46, 52, 56, 237

naravoslovje 5-6, 88, 325-330, 333-
336, 433

naravoslovna pismenost 6, 325-328,
330, 331-332

naravoslovni postopki 328, 330-331,
336

nastajajoči kurikulum 56-57, 262,
269, 272

O

občani 142, 168, 178, 183, 187, 189,
192, 194, 200-202

občine 4, 126, 140, 173, 175-179,
181-182, 185, 188-193, 200, 204
občinstvo 5, 49, 291, 295, 304, 307,
311, 313, 319-320, 322

oblike sodelovanja (alternativne,
formalne, neformalne) 91, 108,
127-128, 133, 151, 203

ocenjevanje 70, 95, 97-98, 116, 179,
193, 196, 200, 205, 217-218,
414

odgovornosti (lokalne skupnosti,
vrtca, ravnateljja) 125, 128, 175-
176, 185, 206

odnos 1, 3, 6, 12, 17-23, 26-32, 34-
43, 45, 47-49, 52, 54, 59-60, 67,
70-74, 92-93, 95-96, 121, 124-
125, 128-129, 133, 143-146,
148, 157-158, 167, 169, 190,
194, 198-199, 202-204, 218-219,
223-226, 228, 236, 244, 257-
258, 261, 271, 276-277, 279,
296, 299, 302, 307, 311-312,
317, 319-320, 323, 325-329,
332-333, 336, 341, 344-345,
348-352, 355-356, 358, 361,
363-365, 378, 380-381, 396,
414, 417, 419-420, 427-428,
434-435

odnosi (med vzgojno-izobraževalno
institucijo in starši; med otrokom
in vzgojiteljico, posredni in
neposredni) 21-22, 34-35, 43,
121, 125, 128, 137, 139, 203,
244

opazovanje 42, 51, 53, 57-59, 93,
98, 260-261, 263-265, 267, 269-
270, 275, 277, 279, 282-283,
295-296, 310, 320, 324-325,
332, 374, 381, 391, 402-403,
420

opogumljajoče pripombe 376
opolnomočenje 72

organiziranje 175-176, 185, 189

osebna mapa 97, 113-114

otrok kot zmožno bitje 43, 51, 59

STVARNO KAZALO

P

- parafraziranje 361, 367, 379-382
- participacija 1, 3, 6, 11, 23-26, 28, 31, 37, 42, 49, 67-76, 83, 88, 90-91, 110, 115, 121, 129, 132, 135, 137, 139, 162-163, 167-168, 192, 200, 259, 279, 293, 297, 339-342, 344-355, 372, 392, 414
- participacija otrok 1, 3, 6, 25-26, 42, 67-71, 73, 75-76, 83, 88, 90, 110, 115, 259, 279, 297, 339-342, 344-355, 414
- participacija staršev 42, 121, 129, 132, 135, 137, 139, 162-163, 168, 341
- partnerski odnos 1, 3, 121-124, 128, 137, 139, 148, 258, 319
- paternalistični odnos 121
- pedagogika poslušanja 1, 3, 11, 21-22, 28-29, 33, 42, 44, 46, 49-50, 56, 342, 413, 434
- pedagoška dokumentacija 5-7, 40, 59-60, 97, 193, 195, 202, 206, 255, 259, 264, 267, 272, 413-414, 419-420
- pedagoška praksa 4-7, 22, 58-59, 98, 177, 190, 197, 255-258, 262, 266, 270, 272, 275, 278, 287, 355, 395-396, 399, 407-408, 412, 415-416, 419, 421, 433-434, 436, 441
- pedagoški (strokovni) delavci v vrtcu 7, 121, 123, 129, 132, 134, 154, 143, 168-169, 416, 431-433, 441
- pedagoški koncept Reggio Emilia 1, 4, 6, 88
- pedagoški pristop Reggio Emilia 3-4, 6, 11, 87, 233, 235, 255-263, 265-266, 268, 270-272, 291, 297, 299, 407, 413, 421, 423
- pedagoški vodja 176, 178-179, 184, 186, 205
- perspektiva osebja vrtca 125
- ples 5, 56, 291-293, 295-305, 310, 314
- plesne dejavnosti 291-295, 298-299, 303, 305, 309
- plesno izražanje 5, 291-293, 304
- počitek in spanje 79, 81
- pogledi staršev 3, 121, 132, 134, 151, 154, 157, 168
- politika predšolske vzgoje 174, 177
- pomočnica vzgojiteljice 99, 101-105, 108-114, 134, 160-161, 169-170
- pomočnik vzgojitelja 244, 280
- portfolio 97, 113-114, 440
- potrebe 3, 5-6, 17, 22-24, 26-27, 31-32, 35, 38, 40, 46-49, 67, 73, 81-83, 93, 98, 102, 123-124, 127, 140, 145-147, 167, 170, 173, 176-181, 184, -185, 189-190, 192-194, 198, 202-205, 215-218, 227, 236, 252, 255, 260-263, 267-270, 272, 278-279, 281-282, 285-287, 292, 302, 304-305, 309, 314, 326, 330, 333, 335-336, 341-342, 344-348, 351, 355-357, 361, 365-368, 370-371, 374-377, 381, 384-385, 392, 411-413, 415-416, 418-421, 423-428, 432, 435-438, 441
- poudarjanje 70, 146, 258, 367, 376-377, 379, 374, 394, 403, 440
- praksa z refleksijo 307
- pravičnost 13-19, 21-23, 26-27, 30-31, 36, 60, 74, 144-145, 180, 193, 195, 197, 201, 348
- Pravilnik o zbiranju in varstvu osebnih podatkov 96, 419
- predmetno zasnovana teorija 411, 422
- predšolski otrok 4-6, 19, 22, 26, 32-33, 39, 44, 46, 49-50, 59, 69, 94, 97, 123, 127, 138-139, 173-174, 179, 184, 190-191, 193-194, 199, 201, 215-218, 226, 236, 252, 255-256, 258-259, 272,

297, 300, 328, 336, 352, 354,
361, 420, 438
prehodi med dejavnostmi 79-80
prehranjevanje 79-80, 229
pripoznanje 1, 3, 11-12, 15-16, 22-
24, 26-34, 36-37, 39-42, 44-45,
47-49
pristojnosti (lokalne skupnosti,
vrtca, ravnateljja) 92, 123-124,
126, 140, 148, 174, 176-178,
181, 183-184, 187, 189, 193,
201
pristop Reggio Emilia 3-7, 11, 16,
40, 42, 49, 59-60, 71, 87-100,
102, 115-116, 145-146, 233-235,
255-263, 265-268, 270-272,
275-279, 281-282, 284-287,
291-295, 297, 299-300, 304,
307-310, 319, 321, 327, 329,
333, 335, 340-341, 355, 407,
413-416, 419-421, 423, 428,
431-434, 436, 441
profesionalni razvoj 7, 186, 312,
409-410, 416, 431-433, 435-437,
441
projekt z lutko 319, 322
projektno delo 5, 56, 89, 97, 114,
134, 157, 170, 259, 291, 293-
294, 297, 301, 303, 305, 307,
312-313, 319, 322, 335, 342,
407, 413-415
prosta igra 75-76, 82-83, 109
prostor 3-4, 6, 20, 23-24, 28, 30-33,
43, 50, 55, 74-76, 87, 89-90, 92-
95, 98, 100, 105-110, 112-113,
115, 125, 135, 146, 163, 169,
175-178, 180, 184, 186, 189,
190-191, 193-194, 199, 204,
215, 221-222, 227, 233-236,
248, 252, 256, 258, 265, 276-
278, 283, 296, 299, 304, 312,
314-315, 334, 347, 372, 389,
414

R

ravnanje z vprašanji 329-330, 335,
377
ravnatelj vrtca 123, 176-179, 183-
186, 193-194, 201-203, 205, 229
raziskovalni projekti 124, 263, 269,
413-415
raziskovanje pedagoške prakse 7,
96, 197
razjasnjevanje 26, 377, 383, 394-
395
razvoj 5-7, 13-16, 19-23, 25-27, 30,
32-33, 36, 38, 40-44, 46, 48, 50-
52, 54-55, 57-60, 70-72, 82-83,
88-89, 91-92, 95-98, 115-116,
123-124, 126-127, 129, 139,
144-148, 159, 167-168, 174-176,
181-186, 192-193, 196, 198,
200-202, 205, 214-216, 218,
226, 229, 235, 237-238, 242,
248, 252, 257-261, 263, 272,
275-286, 293-295, 304, 307,
309, 311-314, 319, 321-322,
326-329, 333, 343-344, 346,
362, 365, 369, 378, 389-392,
395-396, 398-404, 409-410,
413-416, 420, 428, 431-437, 441
razvoj lokalnih skupnosti 181
razvojni modeli 389, 392, 396
refleksija (ravni, usmerjenost) 436-
441

S

samoevalvacija 96, 98, 197, 205,
431-432, 435-437, 441
seznanjenost staršev 121, 129, 132-
133, 136, 151, 168
slogovni postopki razvijanja teme
237, 252
socializacija 126, 157, 169, 241-
242, 276, 282, 294, 318
socialna resničnost 361, 366, 368,
371-373, 384
socialno negovanje 361, 366, 368-
370, 384

STVARNO KAZALO

sodelovanje (orientirano na otroka, s starši, z državljani) 1, 3-4, 71, 78, 87, 90-93, 100, 102, 105-108, 110-112, 115-116, 121-130, 132-133, 135-137, 139-140, 148-152, 154, 162, 165, 167-168, 173, 177-179, 181, 185-186, 189, 192, 202-204, 206, 229, 268, 271-272, 281, 285-286, 314

sporazumevalna zmožnost 235, 241

sporazumevanje 47, 234, 242, 369, 371, 373

sprejemanje 28, 39-40, 42, 54, 70, 96, 123, 125, 128, 144-145, 177, 190, 198, 202, 204, 265, 313, 327, 339, 341, 346, 355, 361, 367, 374-376, 384-385

stališča 3, 6, 18, 24-26, 28-29, 33, 41, 45, 47-49, 55, 67, 69-70, 75, 79, 100, 128, 130, 201, 204, 241-242, 270, 325, 327, 329, 335, 339, 341, 350, 353-355, 364-365, 372-373, 381, 393, 397, 403, 411, 414, 433, 435, 439

sto jezikov 40, 258, 270, 310

strokovni delavec 1, 3-6, 39, 67-68, 77-83, 90-92, 94-96, 98-105, 108, 112-114, 116, 121, 123, 128-129, 131-134, 143, 147, 151, 154, 156, 162, 168-170, 175, 185-186, 189, 191, 199, 213, 218-219, 243, 255, 258, 275, 280, 284, 287, 291, 297-298, 305, 315, 339, 341, 347, 350, 355, 413-416

strukturna funkcija 366, 368, 371

subjektivne teorije 31, 58, 355, 433, 439, 441

svet javnega vrta 92, 123, 127, 133, 136, 151-154, 167-168, 183

svet staršev 91-92, 123, 127, 133, 135-136, 151-154, 165, 167-168, 170

T

tehnike zbiranja podatkov 7, 419, 422-424, 427

temeljna naloga vrtcev 128, 182

tridelni sistem komunikacije 124

tuji jezik 142, 233, 241, 251-252

U

učinkovitost 179, 193-194, 196, 201, 278, 421, 423

umetniška imaginacija 53

umetnost 5, 11, 49-56, 88, 146, 243, 265-266, 272, 291-295, 299-302, 304-305, 307, 309-311, 314, 321, 344

umetnost kot komunikacijska izkušnja 51-52

uprizoritev 5, 307-308

usposobljenost (učiteljev, vzgojiteljev, ravnateljev) 6, 97, 178, 193, 197, 202, 325, 329, 334, 409

ustvarjalni gib 5, 291-292, 295, 298, 300-302, 304

ustvarjalnost 5, 41, 50-51, 94, 140, 145-146, 263, 282, 284, 292, 294-295, 297, 302, 304, 309-311, 314-315, 319, 321, 332-333

V

vloga (skupnosti, sodelovanja otrok) 3-4, 16-17, 22-24, 30-34, 36-37, 41, 50-51, 54, 56, 71, 75-76, 82-83, 87, 89, 92, 94, 115, 121, 124-125, 129, 147, 173, 175, 183, 203, 244, 276, 307, 328-329, 354, 366

vloga učitelja (vzgojitelja, pedagoškega delavca) 22, 59, 82, 113, 128, 214, 218, 244, 248, 269, 294, 307, 309-314, 320, 323, 325-329, 335, 415, 431, 435, 441

vloge ravnatelja 173, 176, 178-179, 184-186, 190, 194, 201, 205

- vodenje (iz skupnosti, lokalne skupnosti) 1, 4, 124, 173, 177-180, 205
- vpetost vrtca v kulturno (širše) okolje 280, 294
- vprišanja 6, 12-13, 17-18, 20-21, 23-24, 29-30, 34, 36-37, 42, 45, 47, 49, 56-57, 72, 75-76, 78-79, 83, 89, 95, 107-116, 125-126, 130-132, 134-135, 138, 140, 145, 148, 151, 156, 162-163, 165, 167, 170, 175, 177-179, 183-186, 190-191, 197, 200, 205, 215, 226, 234, 236-241, 244, 251-252, 262-263, 272, 280-281, 285, 287, 291, 297-298, 315, 326-329, 335, 341, 344, 347-350, 363, 366, 372, 377-379, 381, 385, 391-394, 396, 400-401, 409, 412, 427, 434
- vrtec 4, 23, 41, 51, 70, 73, 77, 81, 90-91, 93-94, 97, 99, 100-107, 110-111, 122-123-125, 127, 130, 133, 135, 139-142, 144-145, 147-148, 151, 157, 162-163, 165, 167-170, 173-178, 180, 182-184, 186-190, 193, 195-197, 204, 206, 213, 233, 259, 272, 276, 295, 299, 304, 311, 352, 354, 372, 378, 420-421, 425
- vzgoja in izobraževanje 3-4, 6, 25-26, 29, 41, 49, 57, 69, 87, 90-91, 94, 123, 125, 129, 144, 163, 173, 175, 179-180, 182-187, 189, 192, 195-197, 200, 205, 304, 389, 391-392, 403
- Z**
- zagotavljanje kakovosti 4, 96, 98, 105-108, 121, 129, 132, 135, 162-163, 165, 167-170, 173-174, 186, 197-199, 205-206, 218, 277, 341, 416
- zasebnost 93-97, 110, 115, 124, 375, 420-421, 424
- zaznavanje 53, 235-236, 256, 258, 264-265, 283, 371
- zdrav življenjski slog 213-214, 217-218, 229
- zgodnje učenje 5-6, 275, 279, 302, 325, 327-329, 381
- zmogljivost 25, 179, 193, 201-202, 218
- znaki pozornosti 367, 375
- znanje 25-26, 29, 31, 41, 43, 46-47, 51, 56-58, 70-71, 95, 97, 116, 128, 151, 157, 169, 177, 184, 190, 193-194, 197, 202, 204, 234-236, 242, 252, 257, 264, 268, 277-278, 286, 294, 301-302, 312, 325, 327-328, 330-336, 339, 341, 352-353, 355, 371, 380, 385, 393-394, 396-399, 404, 411, 424, 431, 433-434, 438-439
- zrcaljenje 29, 361, 367, 374, 379-382, 435

KAZALO IMEN

A

Adey, P. 326
Alderson, P. 345
Angeli, C. 403
Argyle, M. 375
Arnheim, R. 258, 268

B

Bahovec, E. D. 80, 91-92, 257
Bahtin, M. M. 55
Bailey, R. C. 216
Bajd, B. 5, 325, 445
Barry, V. E. 391
Barši, J. 94, 113
Bastiani, J. 128
Batistič Zorec, M. 3, 7, 67, 71, 73,
75, 88-89, 199, 279, 366, 400-
401, 445
Bauman, Z. 15, 23
Becker, H. S. 428
Bečaj, J. 185
Benčina, J. 121, 445
Benjamin, J. 30-31
Bennett, T. 91
Berčnik, S. 3-4, 7, 121, 124-125,
137, 141, 147, 151, 157, 159,
173, 203-204, 276-277, 287, 445
Berger, P. L. 373
Berne, E. 370
Bešter, M. 234-235
Biddle, S. 217
Biesta, G. J. J. 16, 19-20, 25, 49
Bingham, C. 15-16, 26-27, 29-30,
33-35, 43, 49
Blair, S. N. 217, 226
Bogdan, R. C. 425-426, 428
Boler, M. 30-31, 37
Booth, T. 25
Borota, B. 5, 88, 275, 445
Bračun Sova, R. 4, 88, 255, 265,
445

Bras, S. 376-377, 379
Bronfenbrenner, U. 126
Brookfield, P. 392
Brüggemeier, M. 191
Bruner, J. 71, 89
Bryman, A. 422-423, 425-426
Burbules, N. C. 14-15, 27, 392
Burlison, B. B. 366
Butina, M. 258, 268

C

Cadwell, B. L. 413
Cairns, L. 375
Callan E. 18
Carr, W. 197, 422
Cavill, N. 217
Cemič, A. 75, 146
Cencič, M. 198, 410, 421
Ceppi, G. 257
Chandruno, C. J. 311
Chinnery, A. 19-20
Clark, A. 24, 69-73, 282, 285, 344
Collin, F. 373
Corbin, C. B. 216
Costall, A. 257
Craig, S. B. 227
Croft, S. 201
Crystal, D. 241

D

Dahlberg, G. 12, 15-16, 19, 26, 32,
40, 47, 56, 60, 72, 95-96, 98,
100, 175, 177, 190, 195, 203,
413-415
Dahlgren Sandberg, A. 365
Denzin, N. K. 422-423, 427
Devčič, B. 140, 175, 177, 182
Devjak, S. 3, 121, 445
Devjak, T. 3-4, 7, 88-89, 99, 114,
121, 124-125, 137, 141, 147,
151, 157, 159, 173, 190, 194,

KAZALO IMEN

- 203-204, 276-277, 280, 286-287,
438, 445
Dewey, J. 25, 28, 54, 69, 89, 433
Dey, I. 422
Dickson, D. 379
Dillon, T. J. 377-378
Dimbleby, R. 363
Djačenko, O. M. 258
Döber, H. 176, 185
Dolar Bahovec, E. 125
Dolenc, P. 216
Duckett, R. 434
Dunbar, R. I. M. 369-370
Dýrfjörð, K. 69
- E**
Eckhoff, A. 265
Edwards, C. 88, 90-91, 95-96, 102,
258, 285, 309, 314, 321, 414,
428, 434
Elliot, J. 409-410
Ennis, R. H. 391, 394, 402
Erchul, W. P. 371
- F**
Facione, P. A. 391, 393-395, 400
Ferbežar, I. 241
Festinger, L. 371-373
Fisher, F. 200-201
Flick, U. 422-423, 426
Forman, G. 55, 95, 258, 285
Foucault, M. 15
Fraenkel, J. R. 421, 423-424
Frazer, N. 15
Fyfe, B. 93, 95, 434
- G**
Gabrijelčič-Blenkuš, M. 214
Galeotti, A. E. 31
Gandini, L. 93, 258, 413
Gardner, H. 22, 38-39, 41, 89, 235,
278, 294, 327
Garrison, J. 28-29
Geršak, V. 5, 88, 291, 301, 445
Giancarlo, C. A. 394
Gilligan, C. 16-17, 44, 55
Giroux, H. 392
Giudici, C. 258, 266-267, 327
Glaser, B. G. 422
Golby, M. 128
Goleman, D. 327
Gordon, E. 279
Gordon, T. 374, 382, 384
Greenman, J. 93
Grepl, M. 238
Grolnick, W. S. 126
Guggenbuhl-Craig, A. 19
- H**
Halpern, D. F. 391, 393-394, 400
Hamre, I. 317
Hansen, K. A. 277-278
Hargie, O. 363, 375
Harries, J. 295
Harris, T. A. 371
Hartley, E. L. 363-365, 370
Hertzog, N. B. 434
Hesse-Biber, S. N. 423
Hewett, V. 258
Hobart, C. 278-279, 283
Hočevar, A. 3, 57, 73, 87-89, 91,
115, 277, 341, 445
Hodder, I. 423-424
Hoffman, M. L. 16, 32-33, 36, 38,
72, 125
- I**
Ivanko, Š. 191
Ivon, H. 310-311, 317
- I**
James, A. 70, 342-344
Janesick, V. J. 423
Jaruszewicz, C. 434
Johnson, D. W. 364
Johnson, F. P. 364
Jug, A. 3, 6, 121, 407, 446
Jurdana, M. 216
Juriševič, M. 440

K

- Kant, I. 30, 144
Karmiloff Smith, A. 327
Katz, L. 70, 200, 310, 414
Katz, L. G. 125, 342
Katz, R. L. 88
Kemmis, S. 197, 410, 422
Kester, I. 193
Kinney, L. 263, 413-415
Kirby, P. 342-343, 346
Kitchener, S. K. 392, 398-399
Kjørholt, A. T. 69-74, 344
Klein, W. 32, 241
Knight, L. 90
Kodelja, Z. 14, 91-92
Koerner, A. F. 373
Kohlberg, L. 13-14, 16, 39, 144
Korošec, H. 5, 88, 307, 313-314, 317, 446
Korošec, T. 238-239
Korthagen, A. F. 433, 436-439
Korthagen, F. 35, 413
Kovač Šebart, M. 3, 57, 73, 87, 89, 143-144, 277, 341, 345-349, 416, 446
Krek, J. 1, 73, 345, 347-349, 410, 412
Kristjansson, K. 37
Kristoffersen, D. 197
Križaj Ortar, M. 237
Krnel, D. 5, 88-89, 325, 327, 332, 335, 446
Kroflič, R. 3, 11, 13-17, 19-21, 23, 26, 28, 34-38, 43, 49-52, 54, 57-58, 60, 75, 79, 89-90, 121-122, 125, 144, 277, 295, 301, 355, 414-416, 446
Kropej, V. L. 214-215, 218, 226
Kuhn, D. 392, 396-397, 399

L

- Langford-Thomas, B. 93
Lansdown, G. 344-347
Lepičnik Vodopivec, J. 3, 121, 446
Lesar, I. 24-25, 215

- Levinas, E. 1, 3, 11, 15-17, 19-22, 27, 36-37, 44, 49, 72
Lincoln, Y. S. 423-424
Littlewood, W. T. 241
Louden, W. 433, 436, 440-441
Loughran, J. 433
Lyotard, J. F. 14, 24

M

- Mac Naughton, G. 47, 58
Macbeth, A. 128, 204
MacIntyre, A. 16
Majaron, E. 311, 314
Malaguzzi, L. 12, 28, 32-33, 40-42, 46, 51, 56, 71, 89, 93, 124, 256, 270, 276, 278, 295, 299, 310, 341-342, 413-414, 434
Marentič Požarnik, B. 238, 410
Marjanovič Umek, L. 37, 39, 44, 54, 96, 145, 199, 400, 435
Maslow, A. H. 366
Matthews, J. 257-258
Maučec Zakotnik, J. 214
Mažgon, J. 410-412, 422, 435
McCarthy, K. F. 51
Medveš, Z. 196
Meighan, R. 128
Mesec, B. 408-410, 424
Milekšič, V. 198
Millei, Z. 83
Miller, J. 344-345, 348
Moss, P. 12, 15-16, 19, 24, 26, 32, 40, 47, 60, 69-73, 95-96, 98, 175, 177, 190, 195, 199, 203, 285, 344, 413-415
Motte Haber, H. 284
Muhovič, J. 257-258, 260
Muijs, D. 263
Munn, P. 128
Murdoch, I. 53

KAZALO IMEN

N

Nelson Jones, R. 375-382, 384
Neuman, W. L. 423
New, S. R. 88, 90-91, 96, 342, 414
Noddings, N. 16-17, 19, 27
Nussbaum, M. 38, 53

O

Odar, M. 180, 193, 195
O'Hanlon, C. 436, 440
O'Hare, J. 317
Ossadnik, S. 191-192

P

Pate, R R. 215
Paul, R. 390-391, 392-395, 403
Pavlovič, Z. 346
Pečar, Z. 194
Peček, M. 24-25
Pečjak, V. 13, 218
Petress, K. 392
Piaget, J. 13-14, 40, 70, 88, 326
Pirih Svetina, N. 241-242
Pišot, R. 214-218
Plath, D. 402
Plestenjak, M. 75, 277, 287, 410
Plut Pregelj, L. 238
Podgornik, V. 7, 197, 419, 446
Podobnik, U. 4, 88, 255, 265-266,
271, 446
Polak, A. 7, 88, 431, 435-436, 439-
440, 446
Praper, P. 366
Pučko, D. 184, 192

R

Raab, C. 128, 204
Rabitti, G. 257
Rawls, J. 13-14, 23, 26, 31, 144
Reber, A. S. 380
Reed, J. H. 403
Rejc, A. 184, 193
Resman, M. 128, 168, 176, 178,
183-185, 187, 191-192, 200, 203
Ricoeur, P. 28

Riegel, M. 238-240
Rinaldi, C. 12, 21, 28-29, 32-33, 40-
50, 56-60, 71-72, 90, 95, 157,
235-236, 276, 278-279, 281-
282, 284-285, 294-295, 341-342,
413-415, 434-435, 437

Rose, N. 16, 24-25
Rossi, H. P. 196
Rožič, A. 6, 339, 446
Rupnik Vec, T. 6, 382, 389, 391,
393, 395-396, 446
Rutar, S. 278
Rutten Saris, M. 375

S

Sagadin, J. 98, 243, 410, 412, 421
Sallis, E. 196
Sallis, J. F. 216
Sasaki, J. 227
Saunders, C. 376
Scheffler, I. 26
Schleicher, K. 128, 203
Scott, J. 427
Semin, G. R. 373
Sennett, R. 31
Sentočnik, S. 97
Sheridan, S. 75, 83
Siegel, H. 24
Silverman, D. 423
Singer, E. 70
Skubic, D. 4, 7, 88, 233, 235, 276,
447
Sloboda, J. 279
Smith, A. B. 71
Smith, V. 383
Solon, T. 403
Spaggiari, S. 91, 95, 125, 151, 177,
179
Speck, D. 374, 379
Sternberg, R. J. 392
Stewart, I. 370
Stradiotto, E. 258, 267
Strel, J. 217, 226-227
Stritar, U. 97
Strojin, M. 127

Š

Šetina, T. 226
Šmidovnik, J. 181
Špoljar, K. 88, 90, 294, 299-300,
303, 305
Štefanc, D. 57, 73, 277, 341
Štihec, J. 226
Štrajn, D. 196-197

T

Tarr, P. 93
Tashakkori, A. 422
Taylor, C. 15, 26-27
Ten Dam, G. 392
Thommen, J. P. 190
Thornton, L. 146, 258, 265, 294,
313
Thurlow Long, D. 439
Todd, S. 19-20, 32-33, 37, 44
Toporišič, J. 238, 240-241
Toulemonde, J. 196
Turnšek, N. 6, 69, 71-72, 75, 83, 88-
89, 97, 339, 355, 439, 447

U

Ule, M. 364, 374
Uprechard, E. 343

V

Van den Brink-Budgen, R. 391
Vec, T. 6, 361, 364, 368, 447
Vecchi, V. 257-258, 265-267, 342

Verbinc, F. 362
Videmšek, M. 215-218, 226
Vigotski, L. S. 28
Vlaj, S. 180-181
Vrlič, T. 258, 261, 265

W

Welk, G. J. 226
Wexler, A. 272
White, P. 25
Wilmot, W. W. 371, 375
Wolton, D. 362
Woodhead, M. 19, 70, 126, 200
Wurm, P. J. 413

Y

Young, K. 345

Z

Zajec, J. 4, 88, 213, 215, 218, 226-
227, 447
Zakkai, J. D. 301
Završnik, J. 214-215, 217-218
Zohar, A. 403
Zollinger Henderson, T. 265
Zorman, M. 196
Zupančič, Z. 322, 400
Zurc, J. 226

Ž

Žagar, S. 302
Žanko, N. 380

