

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA
Študijski program: Predšolska vzgoja

**Mnenja in izkušnje predšolskih otrok o njihovi
participaciji v vrtcu**

Preschool children's opinions and experience with
their participation

DIPLOMSKA NALOGA

Mentorica:
dr. Marcela Batistič Zorec

Kandidatka:
Pia Kuk

Ljubljana, november 2011

ZAHVALA

Za pomoč in strokovne nasvete pri nastajanju diplomske naloge se iskreno zahvaljujem mentorici dr. Marceli Batistič Zorec.

Zahvala gre tudi vsem sodelavcem vrtca Galjevica, enota Orlova, za vse spodbudne besede, študijske dopuste in pomoč pri izvajanju raziskave.

Največja zahvalo pa si zaslužijo moj mož Klemen ter hčerki Asja in Inja, ki so mi ves čas študija stali ob strani, mi nesebično pomagali in me podpirali pri pisanju diplomske naloge. Hvala tudi moji najbližji družini.

POVZETEK

Participacija v vrtcu pomeni udeležbo in aktivno sodelovanje otrok tako pri načrtovanju in izvajanju dejavnosti kot pri soustvarjanju življenja v vrtcu. Participirati je njihova pravica in je tudi nujna za razvoj demokratičnosti vrtca.

V prvem delu diplomske naloge so predstavljene teoretične osnove participacije otrok v vrtcu ter temeljni dokumenti, v katerih je participacija omenjena. V nadaljevanju je predstavljen proces aktivnega učenja, ki je eden izmed načinov participiranja otrok v vrtcu. Podrobneje je predstavljen tudi pedagoški koncept Reggio Emilia, katerega osnovno načelo je prav participacija otrok v vzgojnem procesu.

V empiričnem delu diplomske naloge so predstavljeni rezultati intervjuja, ki sem ga opravila z otroki oddelkov druge starostne stopnje v vrtcu. Cilj je bil izvedeti, v kolikšni meri so otroci v vrtcu vključeni v proces načrtovanja in izvedbe prostih in vodenih dejavnosti, ali so upoštevane njihove ideje, želje in predlogi ter v kolikšni meri in kako otroci sodelujejo pri načrtovanju in izvedbi dnevne rutine. Rezultate sem primerjala z rezultati raziskave, opravljene na vzorcu strokovnih delavcev v vrtcih in izvedene v okviru projekta Reggio Emilia na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani.

Rezultati raziskave so pokazali, da imajo otroci največ možnosti participiranja predvsem pri prosti igri, medtem ko bi morali več participirati pri procesu načrtovanja dejavnosti in organizaciji življenja v vrtcu. Več možnosti izbire bi morali imeti tudi pri počitku in hranjenju.

KLJUČNE BESEDE: participacija otrok, kurikulum, prikriti kurikulum, aktivno učenje, pedagoški koncept Reggio Emilia, projektno delo.

ABSTRACT

Participation in a kindergarten stands for active involvement of children in planning and implementing activities, as well as in participating in co-creating the kindergarten life. The participation is the children's right and also a necessity in terms of developing democracy within the kindergarten.

The first part of the Thesis introduces the theoretical basics of children's participation in a kindergarten and presents the founding documents in which the participation is mentioned. In the following chapters I have presented the process of active learning, which is one of the manners in which children participate in a kindergarten. The thesis also in detail introduces the pedagogic concept 'Reggio Emilia', the basic principle of the latter being namely the participation of children in the educational process.

Throughout the empirical part of the Thesis I have presented the results of the interview I have conducted with children from the second age groups in the kindergarten. The aim of the interview was to determine how involved the children are within the process of planning and implementing the unguided and guided activities, and to establish whether their ideas, wishes and suggestions are taken into account, as well as to determine to what extent and in which manners the children participate within planning and implementing the daily routine. I have also compared the results to the results of the research, conducted on the sample of professional workers employed in kindergartens, the latter research being conducted as part of the Reggio Emilia project at the 'Faculty of Education at the University of Ljubljana'.

The results of the research have shown that children have the greatest possibility to participate primarily with unguided activities, whilst they should participate more in both the process of planning the activities and organizing kindergarten life. They should also have a greater possibility of making choices in connection to resting and feeding.

KEY WORDS: participation of children, Curriculum, Hidden Curriculum, active learning, pedagogic concept Reggio Emilia, project-based work.

VSEBINA

1	UVOD	1
2	PARTICIPACIJA OTROK V VRTCU	3
2.1	Participacija in konvencija o otrokovih pravicah	3
2.2	Participacija in predšolski kurikulum	5
3	PRIKRITI KURIKULUM	7
3.1	Hranjenje	9
3.2	Počitek in spanje	11
4	AKTIVNO UČENJE V VRTCU	14
4.1	Vloga odraslih in otrok pri aktivnem učenju	15
5	PEDAGOŠKI KONCEPT REGGIO EMILIA	17
5.1	Participacija otrok v vrtcih Reggio Emilia	20
5.2	Poslušanje in izražanje otrok	22
5.3	Medsebojna interakcija vrtca in lokalne skupnosti in participacija staršev vrtcu	24
5.4	Problemi in dileme participacije	26
6	PROJEKTNI PRISTOP K UČENJU	28
6.1	Proces raziskovanja problemov zaprtega tipa	29
6.2	Proces raziskovanja problemov odprtega tipa	32
7	CILJI	35
7.1	Opredelitev problema	35
7.2	Cilji diplomske naloge	36
7.3	Raziskovalna vprašanja	36
8	METODE DELA	38
8.1	Vzorec	38
8.2	Tehnike in instrumenti	38

8.3	Postopek zbiranja in obdelave podatkov	38
9	REZULTATI IN INTERPRETACIJA	39
9.1	Igra otrok in udeležba strokovnih delavcev pri igri	39
9.2	Ureditev kotičkov, material in igrače	40
9.3	Odločanje in soodločanje otrok v vrtcu	41
9.4	Hranjenje	42
9.5	Počitek in spanje	43
9.6	Sodelovanje otrok pri načrtovanju in evalvaciji	44
10	ZAKLJUČEK.....	46
11	LITERATURA IN VIRI.....	49
12	PRILOGE.....	52
	PRILOGA 1: Vprašalnik za otroke	52
	PRILOGA 2: Soglasje za starše.....	53

1 UVOD

V sodobnih teoretskih razlagah o učenju in poučevanju prevladuje stališče, da se otrok najbolje uči, kadar je v dejavnostih aktivno udeležen (deluje, raziskuje, primerja, sklepa, sprašuje ...). Pomembno je tudi, da se mu zdijo dejavnosti, ki mu jih ponudijo drugi ali si jih izbere sam, osebno smiselne in zanimive – da je torej notranje motiviran zanje. Sodobni pedagoški koncepti poleg navedenega poudarjajo pomen kulturnega konteksta ter dodajajo, da sta za uspešno učenje pomembna interakcija oz. komunikacija otroka z vrstniki in odraslimi kot tudi dejavno vključevanje v okolje, ki mu pripada (Batistič Zorec in Krnel, 2009).

Poudarek na iskanju močnejšega koncepta skupnosti danes ne pomeni več vračanja v obdobje, ko je bila država (s tem pa tudi njene institucije, med drugim vrtec) prepoznana po svoji nameri, da krepí 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 prepoznanje kot političen koncept, ki še posebej posameznikom iz marginaliziranih družbenih skupin omogoča sprejetje njihove posebne vloge ter aktivno vključitev v procese družbenega dogovarjanja (Kroflič, 2010).

Konvencija o otrokovih pravicah (1997) prinaša tudi pomemben sklop pravic, povezanih s participacijo. Otrokom je zagotovljena možnost, da izrazijo svoje mnenje o zanje pomembnih odločitvah in da je njihovo mnenje upoštevano. Postmoderno pojmovanje vzgoje poudarja premik od vzgoje kot izključne odgovornosti odraslih za razvoj otrok k obvezi dogovarjanja z otroki o vprašanih, ki se jih tičejo. Vse obdobje razvoja doktrine predšolske vzgoje obeležuje ločevanje med razvojem in poučevanjem. Poudarjena vloga odraslih je, da spodbujajo otrokovo učenje in mu nudijo izzive, ne pa da ga neposredno poučujejo (Turnšek, 2008).

Pomemben prispevek pristopa Reggio Emilia je v njihovi odprtosti in vnaprejšnji odpovedi prepričanju, da vedo, kakšni so otroci, kaj je zanje najbolje in kako jih vzgajati. Zavedajo se, da obstaja množica različnih otrok in otroštev, ki jih vselej znova poskušajo spoznati prek izražanja otrok skozi sto jezikov in skozi kulturo, ki ji pripadajo. Kot razumemo njihova prizadevanja, se s poslušanjem otrok zavestno odpovedujejo uvrščanju v določene, vnaprej postavljene kategorije ali norme. Namesto tega se s pomočjo skrbnega dokumentiranja tega, kar otroci delajo oz. izražajo skozi vse svoje jezike, nenehno učijo od otrok (Batistič Zorec, 2010).

Eden ključnih pristopov k učenju in poučevanju, ki se izvaja v vrtcih in temelji na pedagoškem konceptu Reggio Emilia, je projektno delo. Ta otrokom zagotavlja prevzemanje dejavne vloge v procesu učenja in konstruiranja lastnega znanja. Omogoča pa tudi, da so otroci v večji meri udeleženi v kreiranju vrtčevskega vsakdana (Turnšek, Hodnik Čadež in Krnel, 2009).

V svoji diplomski nalogi skušam ugotoviti, koliko imajo otroci v vrtcu možnosti sodelovanja in soustvarjanja življenja. V ta namen sem opravila intervju z otroki. Soustvarjanje in sodelovanje v vrtcu je otrokova pravica, odgovornost strokovnih delavcev vrtca pa, da otroku to pravico pomagamo uresničevati.

2 PARTICIPACIJA OTROK V VRTCU

Slovar slovenskega knjižnega jezika (1994: 821) definira participacijo kot udeležbo, sodelovanje pri odločanju. Participirati pomeni udeleževati se, sodelovati: delavec neposredno participira v svoji delovni organizaciji; pri prostovoljnem delu so participirali vsi občani (prav tam).

2.1 Participacija in konvencija o otrokovih pravicah

Otrokove pravice, zapisane v Konvenciji otrokovih pravic Združenih narodov (1989), so ene najpomembnejših pravic v zgodnjem otroštvu. Otroka opredeljujejo kot individuuma v vseh kategorijah človekovih pravic: civilnih, političnih, ekonomskih, socialnih in kulturnih.

Glavna člena konvencije, ki se nanašata na participiranje otrok v zadevah, ki se tičejo njih samih v družbi in družini, sta 12. in 13. člen, ki govorita o tem, da je pravica otroka, da izrazi lastno mnenje in da je to upoštevano ter da ima vsak otrok pravico do iskanja, sprejemanja in širjenja informacij v vseh oblikah, vključno s pisno, tiskano in umetniško (Božič in Kemperle, 2009).

Ta dva člena omogočata otrokom pravico, da izražajo svoje perspektive, ideje in mnenja v njihovem vsakdanjem življenju, in prav tako pomembno je otroke poslušati in jih slišati ter njihova mnenja tudi spoštovati (Sheridan in Pramling Samuelsson, 2001).

Človekove pravice so vrednostni in konceptualni temelj vzgoje in izobraževanja v javni šoli in edukacija mora biti usmerjena k razvoju človekove osebnosti, posredovati mora temeljna znanja in spretnosti, da bo posameznik sposoben ustvarjalnega soočanja z družbenim in naravnim okoljem (Devjak, 2008). Danes so v šoli vedno bolj potrebna tista vzgojna dejanja, ki postavijo učenca v središče dela, aktivno vlogo, da bo lahko vsak posameznik izražal lastne simbolične vrednosti in lastno vedoželjnost, da bo sposoben razumeti realnost ter da bo imel pravico do izkušenj (prav tam).

Kroflič (2002) pravi: »Človekove (otrokove) pravice, zapisane tako v splošnih in posamičnih ciljnih predmetov, v šoli lahko uresničimo tudi pri raznih dnevnih dejavnostih na šoli, pri dejavnostih učencev med poukom in po njem. Tu mislimo predvsem na upoštevanje otrokovih pravic, pravico do komunikacije, aktivne participacije, do biti 'subjekt vzgoje', biti soodgovoren za lasten napredek, za svoja dejanja in odločitve, ter ne nazadnje biti kot član skupnosti v položaju, da si enkrat objekt in drugič subjekt skrbi.«

Če se navežem na vzgojo in izobraževanje v vrtcu, lahko pridem do enakega zaključka. Tako splošni cilji Kurikula za vrtce (1999) kot cilji področij, ki jih kurikulum zajema, omogočajo, da otrokove pravice lahko uresničimo prek vodenih in prostih dejavnosti in prav tako tudi prek prikritega kurikuluma, ki je zelo pomemben pri vsakodnevni rutini v vrtcu.

Pravice, razglašene v konvenciji, lahko okvirno razdelimo v tri skupine (Božič in Kemperle, 2009):

1. Varovanje

V ta del spadajo vse pravice do zaščite pred zlonamernim ravnanjem in delovanjem (npr. pred ločitvijo od staršev, sodelovanjem v oboroženih spopadih, ekonomskim ali spolnim izkoriščanjem ter fizično ali psihično zlorabo).

2. Skrbstvo

V ta del spadajo vse pravice do posedovanja, sprejemanja in dostopa do določenih stvari in storitev (npr. imena in državljanstva, zdravstvenega varstva, izobraževanja, počitka in igre ter skrbi za otroke s posebnimi potrebami in otroke brez staršev).

3. Udeležba

V ta del vključujemo pravico otroka, da sodeluje pri vseh odločitvah, ki se tičejo njegovega življenja. Otrok bi moral v skladu z razvojem imeti vedno večje možnosti sodelovati v delovanju družbe, kar naj bi bila priprava na odraslo življenje (npr. svoboda govora ter svoboda do lastnega mnenja, kulture, veroizpovedi in jezika).

Tretja skupina pravic otroka v vzgojno-izobraževalnem okolju govori o tem, da omogočamo otroku osebno rast, krepitev odgovornosti in iskanje lastne individualnosti in identitete. Prvi pogoj pa je druga skupina otrokovih pravic, ki zajema pravice otroka do posedovanja, sprejemanja in dostopa do določenih stvari in storitev. Gre za »znanje«, za »opolnomočenje« otroka, ko mu je omogočeno, da sam odloča o sebi. Otroku moramo zagotoviti spodbudno okolje, v katerem spoznava in razume sebe ter družbene pojave, okolje, ki ga spodbuja, da zna uporabiti in razširiti svoj vpliv, svoje sposobnosti in svojo moč za spoznavanje, razumevanje in vplivanje na svoje življenje ter da to dopušča drugim (Devjak, 2008).

Večina odraslih ljudi bi v modernem svetu brez vprašanj podprla temeljne otrokove pravice, kot so pravica do življenja, medicinske oskrbe in pravica do svobodnega izobraževanja, medtem ko bi bila pravica odobritve otroku takega starša oziroma učitelja, ki naj bi bil otrokov pogajalec, pospeševalec ali opazovalec, le redko sprejeta. Kritiki namreč menijo, da otroci ne morejo imeti pravic participiranja pri odločanju, dokler jih niso sposobni izvrševanja kot odgovorne osebe (Sheridan in Pramling Samuelsson, 2001).

Pomembna člena Konvencije o otrokovih pravicah sta tudi člena, ki govorita o izobraževanju otrok, to sta 28. in 29. člen konvencije. Govorita o tem, da ima vsak otrok pravico do brezplačnega osnovnega šolanja, možnost različnih oblik srednjega šolanja in o potrebi po ukrepih za zmanjšanje osipa v šolah. Izobraževanje mora biti usmerjeno k razvoju otrokove osebnosti in nadarjenosti, k pripravi otroka na odgovorno življenje in odraslost, k spoštovanju človekovih pravic kot tudi kulturnih in nacionalnih vrednot države, v kateri otrok prebiva, in ostalih držav (Božič in Kemperle, 2009).

2.2 Participacija in predšolski kurikulum

Kurikulum za vrtce (1999) kot naš nacionalni dokument, ki pomeni strokovno podlago za delo v vrtcih, na eni strani spoštuje tradicijo slovenskih vrtcev, na drugi strani pa z novejšimi teoretskimi pogledi na zgodnje otroštvo in iz njih

izpeljanimi drugačnimi rešitvami in pristopi dopolnjuje, spreminja in nadgrajuje dosedanje delo v vrtcih.

Kurikulum za vrtce (prav tam) participacije neposredno ne omenja. V njem tudi ni izrecno zapisano priporočilo, da naj bi otroci odgovarjali na odprte tipe vprašanj, ponuja le pravico otrok do izbire kot eno od načel. Omenja pravice, odločanje, zelo poudarja raznolikost in drugačnost in tudi manjšinske skupnosti.

Na spodbujanje participacije otrok lahko iz Kurikula za vrtce (1999) le posredno sklepamo v dveh načelih: v načelu omogočanja izbire in drugačnosti ter v načelu aktivnega učenja in zagotavljanja možnosti verbalizacije in drugih načinov izražanja.

Načelo omogočanja izbire in drugačnosti govori o tem, da moramo načelo upoštevati na ravni načrtovanja dejavnosti in na ravni organizacije prostora in časa. Otrokom omogoča, da izbirajo med različnimi dejavnostmi in vsebinami glede na njihove želje, interese, sposobnosti, razpoloženje ipd., pri čemer je zelo pomembno, da gre za izbiro med alternativnimi dejavnostmi in vsebinami, ne pa za izbiro med sodelovanjem in nesodelovanjem, aktivnostjo in neaktivnostjo, »usmerjeno zaposlitvijo« in prosto igro (Kurikulum za vrtce, 1999: 12).

Načelo aktivnega učenja in zagotavljanja možnosti verbalizacije in drugih načinov izražanja se nanaša na stalno skrb za sprotno zagotavljanje udobnega in za učenje spodbudnega okolja, ki omogoča izhajanje tako iz vzgojiteljevega načrtovanega in nenačrtovanega usmerjanja kakor tudi iz otrokovih samoiniciativnih pobud. Pomembno je spodbujanje ter navajanje otrok na uporabo različnih strategij in pripomočkov pri iskanju odgovorov, vesplošno pa moramo otrokom omogočati in jih spodbujati k verbalizaciji in drugim načinom izražanja, pri čemer je pomembno upoštevanje njihovih individualnih potreb in interesov ter pravice do zasebnosti (Kurikulum za vrtce, 1999: 17).

3 PRIKRITI KURIKULUM

Prav tako je pomemben vidik vsakodnevnega bivanja v vrtcu prikriti kurikulum, ki poteka hkrati z zapisanim (načrtovanim) in izvedbenim kurikulumom. Prikriti kurikulum zajema mnoge elemente vzgojnega vplivanja na otroka, ki niso nikjer opredeljeni, a so mnogokrat v obliki posredne vzgoje učinkovitejši od neposrednih vzgojnih dejavnosti, ki so opredeljene v zapisanem kurikulumu (Kurikulum za vrtce, 1999: 20).

O'Hagan in Smith (1993, nav. po Batistič Zorec, 2003) pravita, da se termin prikriti kurikulum (angl. *hidden curriculum*) nanaša na tiste vidike kurikula, iz katerih se otroci lahko naučijo vedenj ter usvojijo stališča, vrednote in stereotipe, ki na splošno niso sprejeti kot zaželeni oz. pozitivni. Prikriti kurikulum je povezan s posrednimi sporočili, ki jih otroci dobijo o sebi in drugih, s tem, kako odrasli vidimo in sodimo otroke, ter z našimi stališči in predsodki, ki se, pogosto povsem nezavedno, zrcalijo v ravnanjih z otroki.

Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj (2008) pravita, da prikriti kurikulum pomembno določajo:

- socialni odnosi in komunikacija med strokovno delavko/strokovnim delavcem in otroki;
- oblikovanje socialnih oz. vrstniških skupin in socialno ozračje v skupinah;
- poučevanje pravil in principov, ki jih malčki oz. otroci hitro prevzamejo;
- strokovna delavka/strokovni delavec in vrstniki kot objekt identifikacije;
- čustveno odzivanje strokovne delavke/strokovnega delavca na potrebe malčkov oz. otrok in njihovo razumevanje individualnih razlik med njimi;
- skrita vzgojna pričakovanja strokovnih delavk/delavcev, ki niso prepoznavna v napisanih ciljih kurikulumu;
- posebni načini socializiranja in discipliniranja otrok tako pri vodenih kot pri rutinskih ter prehodnih dejavnostih in pri igri;
- prostor, v katerem malčki oz. otroci imajo ali nimajo možnosti izbire;
- dnevni red oz. organizacija časa v vrtcu;
- splošno ozračje v vrtcu.

Novejše razvojno psihološke teorije, ki razlagajo otrokov razvoj in učenje v širšem družbenem in kulturnem kontekstu, omogočajo tudi razumevanje vrtca kot okolja, ki v vrtec vključenim malčkom oz. otrokom zagotavlja kakovostno predšolsko vzgojo in hkrati pripomore k izboljšanju kakovosti življenja njihovih družin. Navedene teorije so pomemben okvir za razlago etnoteorij (posameznikovi sistemi prepričanj o nečem, kar je specifično v določeni kulturi oz. subkulturi), ki pa praviloma niso zgolj eksplicitne, formalizirane, temveč so predvsem implicitne. Implicitne teorije so individualne predstave o otroku in otroštvu, prepričanja o otrokovi naravi in razvoju ter iz tega izpeljani pristopi in načini ravnanja z otrokom in prepričanja npr. o tem, kateri cilji in katere dejavnosti so pomembni v vrtcu in šoli ipd. Implicitne teorije obstajajo, tudi če niso ozaveščene, in v vrtcu so zlasti prepoznavne prav na ravni prikritega kurikulumu (prav tam).

Zanimiva je raziskava Appla in N. King (1992), in sicer o tem, kako institucionalna predšolska vzgoja implicitno uči navad, ki so potrebne za nadaljnje šolanje in vključevanje v postindustrijsko družbo. Glavni predmet opazovanja niso bile dejavnosti v vrtcu in vsebine vzgojnega programa, temveč ideologija kot forma, kot niz vsakdanjih praks in vedenjskih vzorcev, ki jih otroci prevzamejo že v prvih mesecih ali celo tednih, ko začnejo hoditi v vrtec. Dnevni red, obredi, praznovanja, določila glede tega, kaj je dovoljeno in kaj ne, odvisnost od hierarhije, ves ta sklop, ki odločilno opredeljuje način komunikacije v vrtcu otrokom pomaga, da hitro in brez napora usvojijo tisto, kar je v šoli najpomembnejše: pokorščina, prilagodljivost, vztrajnost, ubogljivost in sodelovanje. Govorita celo o »izkušnji biti delavec«, ki jo otroci pridobijo zelo hitro in ki jo znajo tudi izraziti in posredovati drugim. Dobro znajo namreč ločiti »igro« od »dela«: kar jim je naložila in usmerjala vzgojiteljica, so takoj opredelili kot delo, kar pa so počeli potem, ko so bile delovne naloge končane, v prostem času, je bila za njih igra. Delo je vse, kar je obvezno in kar je podrejeno enotnemu postopku, vse, kar so delali otroci istočasno, na enak način, v enakem zaporedju in na osnovi skupne predloge: risanje predmetov, ki jih določi vzgojiteljica, poslušanje pravljic, petje, ki ga določi vzgojiteljica, pospravljanje in čakanje v koloni itn. Delo so tudi vse tiste dejavnosti, pri katerih je pomemben svinčnik, papir in drugi pripomočki, značilni za učenje v šoli. V

ospredju je bila tudi organizacija in priprava gradiva za igro in delo, pri kateri niso imeli otroci nobene besede. Čeprav so bile igrače na policah in po tleh in so bile ves čas v dosegu otrok, jim časovna organizacija ni dopuščala, da bi tudi segli po njih. Glavni del dneva se otroci niso smeli igrati z vabljivo razporejenimi igračkami in naučili so se jih jemati s polic le takrat, kadar so za to dobili eksplicitno dovoljenje. Če so ravnali v skladu z navodili, so bili pohvaljeni, če ne, pa grajani. Pridni so bili za vzgojiteljico tisti otroci, ki so sledili njenim navodilom in so bili mirni, in to jim je tudi jasno pokazala (Apple, 1992).

3.1 Hranjenje

Hranjenje v vrtcu naj poteka čim bolj umirjeno, brez nepotrebnega čakanja, pripravljanja, pri obrokih se ne hiti. Dopušča naj izbiro in možnost, da si otroci postrežejo sami, če to želijo. Pri hranjenju se je potrebno izogibati tekmovanju in nepotrebemu primerjanju otrok. Pozorni moramo biti tudi na posebne navade družin, npr. vegetarijanska prehrana (Kurikulum za vrtce, 1999: 21).

Pri hranjenju gre pogosto za »začaran krog«. V želji, da otroci zaužijejo kar največ raznovrstne hrane, ki jo potrebujejo za svojo rast in razvoj, včasih nismo pripravljeni »popuščati«. Če otrok česa ne mara, mi pa mu ta neprijetni »nekaj« vsakič znova (po)strežemo, navadno ne poje niti tistega, kar bi mu sicer teknilo. Otrokom bomo najlažje pojasnili, zakaj nekateri jedo, drugi pa ne, tako da jim poskušamo razložiti, da se razlikujemo tudi po zunanosti in prav tako se razlikuje naš okus glede hrane in naše prehranjevalne navade (Čačinovič Vogrinčič, 2004).

V nadaljevanju bom povzela nekaj izsledkov raziskave, sicer stare 15 let, ki je bila opravljena na vzorcu 26 slovenskih vrtcev (Bahovec in Kodelja, 1996). Razpored pri mizah ni bil stalen ali določen vnaprej in le 15 % vrtcev iz vzorca je bilo takšnih, da otroci pri kosilu niso smeli sedeti tam, kjer bi hoteli. V enem vrtcu so nekateri otroci želeli, da bi sedeli sami za mizo, pa jim vzgojiteljica ni pustila (a je bilo dovolj prostora za to). Čeprav je bilo število primerov, ko vzgojiteljica izloči kakšnega otroka in ga razporedi k posebni mizi, manjše (11

%), bi si želeli, da tega sploh ne bi bilo; včasih pa verjetno ne gre drugače, kot da, kot je zapisala ena od anketirank, »tovarišica tiste bolj divje razsede«. V četrtini primerov so morali otroci še vedno pojesti vse do konca, čeprav so skoraj vse vzgojiteljice v pogovoru poudarjale, da otrok ne smemo siliti in da dobijo ravno toliko hrane, kot je vsak izmed njih poje, da je sicer škoda, če otroci puščajo hrano, ampak siliti se pač ne sme. Večina vzgojiteljic se je strinjala, da je treba otroke spodbujati tudi pri hrani, ki je ne marajo, ker vsebuje vitamine, kalorije, ker je zdrava in pomembna za navajanje na nov okus – vendar ne za ceno siljenja. Ena od njih je poudarila, da »mora otrok vsaj poskusiti«.

Zanimivi so bili tudi komentarji nekaterih anketiranih glede količine hrane, ki jo otroci pojedjo. Ob postavki, »tovarišica vpraša otroka, koliko bo pojedel«, najdemo tudi tale komentar anketarja: »Pravzaprav to ve že vnaprej.« Spet v drugem vrtcu je vzgojiteljica povedala takole: »Puščajo le redki, a se jih da prisiliti, da pojedjo – ne pregrdo, ne vedno.« Vidimo lahko, da se je še vedno izvajalo prisiljevanje otrok s hrano, kar je nedopustno.

V nasprotnem tipu vrtcev pa je bilo čakanje na kosilo minimalno, med kosilom je bil mir, tudi najmlajši so pojedli večino hrane sami, s hrano jih niso silili, nekateri so zahtevali še in tudi dobili, glavna jed je bila na posebnih krožnikih ... O ostajanju hrane pa je vzgojiteljica menila: »Škoda gor ali dol, bolje kot pa da otrok potem bruha ali pa da mu je slabo.«

Kar zadeva možnost izbire, je treba poudariti, da so jedli vsi enako in ob istem času, in če otroku hrana tisti trenutek »ni pasala«, si jih je lahko le 15 % pustilo kaj (temu primernega) za pozneje.

V 65 % primerov otrokom med obroki ni bila na voljo ne hrana ne pijača (kruh, keksi, sok, čaj itn.), kar je zelo velik odstotek, če želimo otrokom omogočiti izbiro in samostojnost, poleg tega pa upoštevati še individualne razlike. Glede pijače pa je raziskava dopolnjena z nekaterimi ugotovitvami De Batističeve (1990, nav. po Bahovec in Kodelja, 1996), ki je ugotovila, da so v večini primerov (11 oddelkov) otroci »pili skupaj, vmes redko ali nikoli«, v osmih pa

skupaj in posamično, a jim vzgojiteljica ni vedno dala piti. Na vprašanje, zakaj ne, je bilo kar nekaj komentarjev, ki so po mnenju avtorice sporni, npr. »če vidim, da je že veliko spil«, »če pri zajtrku ni spil čaja, mu rečem, zakaj pa prej nisi pil, sedaj si pa žejen«, »če jemo sadje ali jogurt, mu ni potrebno piti«, »če preveč spi, ne more jesti«.

3.2 Počitek in spanje

Glede počitka in spanja je v Kurikulumu za vrtce (1999: 21) zapisano, da ne bi smela biti ne obvezna ne časovno preveč strogo določena; organizacija počitka je odvisna od individualnih potreb, organizacije posebej utrudljivih dejavnosti, sprehodov, obiskov različnih institucij, izletov. Prehod iz dejavnosti ali od kosila k počitku pa naj bo postopen in naj poteka brez pretirane naglice, hitenja s pospravljanjem, pripravljanjem ležalnikov itn.

Spanje od nekdanj velja za enega otrokom najbolj nezaželenih delov vrtčevskega dnevnega reda. Na tem področju je bilo dolgo zaman ugovarjati, da lahko geslo »za vse enako« otrokom (tudi) škoduje (Bahovec in Kodelja, 1996). V tuji strokovni literaturi najdemo le malo razprav o problemu počitka in spanja. Obvezno kolektivno spanje v vrtcih je bilo namreč uveljavljeno predvsem v bivših socialističnih državah, kjer smo imeli za razliko od zahodnih držav le celodnevne programe predšolske vzgoje (Batistič Zorec, 2005).

Razprave o počitku in spanju otrok v vrtcu so se začele že sredi osemdesetih let preteklega stoletja, izhajale pa so iz spoznanja, da je eden najbolj neprijetnih spominov mnogih otrok na vrtec obvezno ležanje na ležalnikih, ko niso mogli zaspati. Ker obstajajo med otroki precejšnje razlike v bioritmu ter količini spanja, ki ga potrebujejo, je v strokovni javnosti že takrat prevladovalo prepričanje, da je potrebno zagotoviti, da bodo v času počitka nekateri otroci spali, drugi pa počivali ali se igrali (prav tam).

Žal pa obstaja še precej vrtcev, kjer se pri počitku in spanju glede na preteklost ni dosti spremenilo. Vzgojno ravnanje je morda res manj represivno, vendar pa v posameznem oddelku teh vrtcev še vedno za vse otroke velja isti režim. Otroci bodisi ne spijo več (navadno v starejši skupini), četudi bi kateri od otrok počitek še potreboval, ali pa je spanje obvezno za vse, kar pomeni, da morajo nespeči otroci mirno in tiho ležati na ležalnikih (prav tam).

Iz raziskave, ki je sicer stara 15 let, lahko opazimo prav malo sprememb na tem področju. Raziskava je bila opravljena na vzorcu 26 slovenskih vrtcev (Bahovec in Kodelja, 1996). Od vseh vrtcev, vključenih v raziskavo, sta bila le dva takšna, da otrokom po kosilu ni bilo treba spati (vključene skupine 3 do 4 in 4 do 5 let starih otrok), kar je osupljiv podatek. V veliki večini za ta čas ni bilo organizirane nobene alternativne dejavnosti. Najbolj običajna rešitev je bila, da so nespeči otroci po navadi sami risali, gledali knjige, poslušali kasete, potihno in pogosto v poltemi. Večkrat so dobili na ležalnik Ciciban ali pa mrmrali, se igrali s prsti in si nagajali. V nekaterih vrtcih so lahko šli otroci, ki niso spali, bodisi v oddelke starejših otrok ali pa so ležali na ležalniku in se igrali s svojo igračo. Nekaj najpogostejših komentarjev: »ležati morajo na ležalnikih in dati mir«, »počivajo in počakajo na ležalnikih«, »otroci pač morajo spati«, čeprav jih od vseh skupin zaspi le nekaj.

Tudi tam, kjer je veljalo, da vsem otrokom ni bilo treba oditi spat (in so se nekateri pridružili starejši skupini), so morali vsi ostali vedno spati, ne glede na počutje tisti dan: »Otroci gredo zelo neradi spat in precej časa traja, da zaspijo. Nekateri otroci, ki nikoli ne spijo, gredo v drugo igralnico, drugi pa, ki po navadi spijo, ostanejo in morajo počivati.« Tu torej ni bilo nobene izbire več. Kljub temu da ni bilo raziskano, koliko otrok prihaja v vrtec že v zelo zgodnjih jutranjih urah, in je prav mogoče, da v nekaterih vrtcih to velja za večino otrok, je pri tako delikatnem področju otrokovega življenja gotovo zelo pomembno, da ima možnost izbire (prav tam).

Ravno pri počitku je posebno pomembna možnost izbire, kar je še danes ena najzahtevnejših kurikularnih prenovitvenih nalog. Prav tu se namreč jasno pokaže razlika med napisanim in prikritim kurikulumom. Na formalni ravni vemo, da

je potrebno upoštevati pravice otrok, želje staršev in kurikulum, kljub temu pa se na izvedbeni ravni zaplete (Čačinovič Vogrinčič, 2004). Če je nudenje izbire pri počitku splošen princip dela, potem si lahko v vrtcu pomagamo s kombiniranjem oziroma prehajanjem in druženjem otrok iz različnih oddelkov v času počitka (prav tam).

4 AKTIVNO UČENJE V VRTCU

Aktivno učenje je pogosto omenjeno v High/Scopovem pristopu k vzgoji in učenju v zgodnjem otroštvu. Temelj tega pristopa je stališče, da je aktivno učenje podlaga za poln razvoj človekovih sposobnosti in da je najučinkovitejše tam, kjer so zagotovljene razvojno primerne učne priložnosti (Hohmann in Weikart, 2005). Aktivno učenje – usmerjeno in neposredno doživljanje objektov, ljudi, zamisli in dogodkov – je nujen pogoj kognitivne preobrazbe in razvoja. Preprosto rečeno, otroci se učijo pojmov, tvorijo zamisli in ustvarjajo svoje lastne simbole ali abstrakcije prek dejavnosti, ki jih sami spodbudijo – gibanje, poslušanje, iskanje, občutenje, razpolaganje in rokovanje (prav tam).

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 (Montessori, Piaget in Vigotski), da otrok sam gradi svoje razumevanje in znanje. Tudi Bruner v eni izmed svojih raziskav 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 (Batistič Zorec, 2010).

Moč aktivnega učenja prihaja iz osebne pobude. Otroci so aktivni zaradi prirojene želje po raziskovanju; zastavljajo vprašanja in iščejo odgovore na vprašanja o ljudeh, materialih, dogodkih in zamislih, ki vzbudijo njihovo radovednost; rešujejo probleme, ki so na poti do njihovih ciljev; in oblikujejo nove strategije poskušanja (Hohmann in Weikart, 2005). Skozi aktivno učenje – neposredne takojšnje izkušnje ter izpeljevanje pomena iz njih skozi razmišljanje – otroci konstruirajo znanje, ki jim pomaga razumeti njihov svet (prav tam).

V svetu prevladuje stališče, da mora kurikulum upoštevati sodobna spoznanja o učenju predšolskih otrok, pri tem pa naj se izogiba formalnemu učenju. V konceptu »razvojno ustrezne prakse« poudarjajo, da mora načrtovanje kurikula temeljiti na opazovanju in beleženju interesov, močnih točk in razvojnega

napredka vsakega otroka. Poudarjeno je učenje kot interaktivni proces, zato je pomembno, da vzgojiteljica pripravi dovolj spodbudno okolje, v katerem lahko otroci raziskujejo. Zelo pomembna je bogata ponudba aktivnosti; pri načrtovanju in implementaciji teh sodelujejo tudi otroci. Pomembno je, da imajo otroci dovolj časa za raziskovanje ob aktivni udeležbi v dejavnostih. Tistim otrokom, ki se težko odločajo, vzgojiteljica pomaga in jih usmerja (Batistič Zorec, 2004).

4.1 Vloga odraslih in otrok pri aktivnem učenju

Vloga odraslih pri procesu aktivnega učenja je, da podpirajo razvoj in s tem spodbujajo aktivno učenje otrok. Pozorni so na to, kar se otroci naučijo in kako se naučijo, ter otrokom dajejo moč, da sami vodijo svoje učenje. Pri izpolnjevanju te vloge odrasli zavestno sodelujejo in opazujejo. Prizadevajo si prepoznati posebne interese in sposobnosti posameznega otroka ter mu ponuditi primerno spodbudo (Hohmann in Weikart, 2005).

Otroci v okolju za aktivno učenje (prav tam):

- dajejo pobude za dejavnosti, ki izvirajo iz osebnih interesov in namenov,
- izbirajo materiale in se odločajo, kaj z njimi početi,
- z vsemi čuti aktivno raziskujejo materiale,
- odkrivajo razmerja skozi neposredno izkušnjo s predmeti,
- preoblikujejo in kombinirajo materiale,
- uporabljajo starosti primerna orodja in opremo,
- uporabljajo velike mišične skupine,
- govorijo o svojih izkušnjah,
- s svojimi besedami govorijo o tem, kar počnejo.

Odrasli v okolju za aktivno učenje (prav tam):

- poskrbijo za vrsto materialov, s katerimi se otroci lahko igrajo,
- dajo otrokom prostor in čas, da lahko uporabljajo materiale,
- spremljajo otrokove namene,
- prisluhnejo razmišljanju otrok in ga spodbujajo,
- spodbujajo otroke, naj stvari naredijo sami.

Naš Kurikulum za vrtce (1999: 22) v zvezi z vlogo odraslih priporoča: odrasla oseba naj bo v interakciji z otroki nedirektivna usmerjevalka, ki predstavlja zgled za prijetno in prijazno komunikacijo. Otrokom naj nudi čim več pozitivnih besednih in nebesednih interakcij, se odziva na njihova vprašanja in prošnje, jih spodbuja k zastavljanju vprašanj, razgovoru, udeležnosti in delitvi izkušenj. Nedirektivna vzgojiteljica je tista, ki spodbuja aktivno udeležbo otrok v vseh elementih kurikula, to je pri načrtovanju, izvedbi in evalvaciji (Batistič Zorec, 2004).

V zvezi z vsebinskim sodelovanjem otrok skušajmo pri načrtovanju upoštevati tudi vsebine, ki so navdušile, »povlekle«, »zagrabile« otroke. Problemsko zastavljene, »provokativne«, široko opredeljene vsebine, npr. v obliki tematskih sklopov oziroma projektov, nam navadno ponujajo več možnosti za vključitev idej otrok. Za pogovore »na določeno temo« lahko izkoristimo sprotne, spontano nastale situacije ali pa si pomagamo z ustrežno literaturo za otroke in drugo literaturo (Rakovič, 2004).

Pri prostorskem urejanju igralnice si pri otrocih mlajše starostne skupine pomagamo s pokazatelji njihovega dobrega počutja – izhajajmo iz tega, kar sami opazimo, da jim je všeč, iz ugotovitev o kotičkih in »krajih« v prostoru, za katere sami opazimo, da se v njih najraje zadržujejo. Otroke druge starostne stopnje pa že lahko povabimo k aktivnejšemu sodelovanju. Skupaj z nami ali tudi sami znajo otroci narisati preproste tlorise igralnice (prav tam).

Odrasli v vrtcu smo tisti, ki lahko v največji meri omogočamo in spodbujamo možnost izbire in drugačnosti. S svojim ravnanjem dajemo zgled in sporočila, v kolikšni meri je zaželena njihova soudeležba pri sprejemanju skupnih odločitev v zvezi z vsebinami, prostorom, časom, materiali, pravili idr. (Rakovič, 2004).

5 PEDAGOŠKI KONCEPT REGGIO EMILIA

Koncept Reggio Emilia je sodoben (postmoderen) koncept predšolske vzgoje, katerega cilj je vzgojiti otroke v kritične mislece in varuhe demokracije. Model – pristop Reggio Emilia – se je rodil v mestu Reggio Emilia, ki se nahaja v severni Italiji, v regiji Emilia Romagna. Za ta koncept so se začeli zanimati po letu 1983, ko so otroci iz vrtcev Reggio Emilia predstavili svoje izdelke (slike, risbe, kipce, makete, fotografije, projekte, prikazane na panojih, ipd.) na razstavi v Stockholmu. Razstava je bila zelo odmevna in je nato obšla svet (Pariz, Barcelona, Madrid, Rim, Hamburg, Berlin, Frankfurt, London, nekatera ameriška mesta). Model Reggio Emilia je bil ocenjen kot najboljša, najnaprednejša predšolska ustanova na svetovnem tekmovanju, ki ga je leta 1991 izvedel ameriški tednik Newsweek. Za to visoko priznanje in ugled, ki ga danes uživa ta koncept v svetu, je zaslužen predvsem njen utemeljitelj profesor Loris Malaguzzi. Model Reggio Emilia uvajajo v delo s predšolskimi otroki že marsikje po svetu (npr. na Švedskem in v Ameriki) (Devjak idr., 2009).

Za pristop Reggio Emilia je značilno postmoderno pojmovanje, po katerem znanost ni nekaj, kar »posredujemo« odrasli in kar prenašamo otrokom oz. učencem. V Reggio vrtcih se v projektih učijo otroci in odrasli: ne le da znanstvena spoznanja odkrivajo, temveč so do njih tudi kritični in inovativni. Pedagogi se skušajo oddaljiti od vnaprej postavljenih prepričanj in sodb o tem, katere vsebine in vzgojna ravnanja so »pravilna« in »primerna«. Namesto tega v dialogu in tinskem sodelovanju z otroki, njihovimi starši in krajevnim okoljem vsi skupaj odkrivajo, kaj je za otroka najboljše (Batistič Zorec in Krnel, 2009).

Podobnost s Kurikulumom za vrtce (1999) je, da koncept temelji na človekovih in otrokovih pravicah, demokratičnih vrednotah in na pravni državi; zagovarja pluralnost vednosti in konceptualno integracijo različnih znanosti. Namesto o »usmerjenosti v otroka« in nujnosti izhajanja iz otrokovih potreb oba koncepta poudarjata pravice otrok (Devjak idr., 2009).

Težko si je zamisliti pisati nacionalni kurikulum po načelih Reggio Emilie, 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 (Kroflič, 2010):

- predšolski otrok je kognitivno in socialno zmožno, bogato bitje;
- dialog, poslušanje in prakticiranje so osrednje pedagoške dejavnosti v predšolskem obdobju;
- otrokov razvoj je nemogoče vnaprej predvideti, zato tudi vnaprejšnje ciljno načrtovanje vzgojnih dejavnosti ni smiselno;
- zato vnaprej opredeljeni kurikulum nadomeščata »kontekstualni kurikulum v nastajanju« kot posledica dogovorov med otroki, starši in vzgojnimi osebami in pedagoška dokumentacija kot osrednji instrument učenja o otrokovem doživljanju, mišljenju in o vzgojnem napredovanju.

Koncept se ne naslanja na določeno teorijo, ampak eklektično integrira različne znanstvene vede in teorije. Malaguzzi (1993, nav. po Devjak idr., 2009) poudarja, da njihove ideje ne izhajajo le iz uradnih modelov ali priznanih teorij psihologov, filozofov in drugih teoretikov, ampak tudi iz lastnega zgodovinskega in kulturnega okolja (npr. Agazzi in Montessori) ter iz izkušenj progresivnih pedagoških eksperimentov.

Osnovna načela, ki jim sledijo v pedagoškem pristopu Reggio Emilia, so (nav. po Hočevar, Kovač Šebart in Štefanc, 2009):

- otrok je protagonist, sodelavec in komunikator v vzgojno-izobraževalnem delu;
- vzgojitelj je partner, tisti, ki skrbi za otroka in ga vodi, obenem pa je raziskovalec svoje vzgojno-izobraževalne prakse;
- participacija je osnova pedagoškega pristopa Reggio Emilia;
- okolje je »tretji vzgojitelj«, hkrati pa je vrtec »laboratorij« kulture;
- starši so partnerji; pomembno je dokumentiranje vzgojnega dela.

Prednost koncepta Reggio Emilia pred vsemi drugimi je, da je izrazito odprt (»nastajajoči« kurikulum) in se nenehno izpolnjuje ter izgrajuje. Odprtost se nanaša na sprejemanje različnih znanstvenih teorij in spoznanj ter na odnos do okolja in sprememb v lastnih pojmovanjih in vzgojni praksi (Devjak idr., 2009).

Koncept Reggio Emilia postavlja v ospredje stališče, da otroka nikoli ne smemo poučevati o tistem, kar se lahko nauči sam s svojo aktivnostjo, raziskovanjem in ustvarjanjem. Učenje naj temelji na načelih aktivnega učenja: »učečega« naj miselno in čustveno aktivira, zanj naj bo osebno pomembno in povezano z njegovim resničnim življenjem (Polak in Devjak, 2009).

Rinaldi (2006, nav. po Kroflič, 2010) je zapisala, da so prav demokratični odnosi, zasnovani na aktivni participaciji v odnosih med termi akterji – otrokom, vzgojiteljem in starši – temelj zasnove javnih vrtcev v Reggio Emilii, pri čemer je »otrok« v Reggio Emilii vedno mišljen v kontekstu različnih socialnih mrež in odnosov z drugimi otroki, dejavnostmi in s prostorom.

V enem izmed zadnjih daljših intervjujev Dahlberga in Mossa z Rinaldijevo (2006, nav. po Kroflič, 2010) 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 nebogljenega 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 tvorca 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 poučevanje 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.

V Reggio Emilii so razvili prav poseben pristop do evalvacije. Tako načrtovanje kot evalvacija vzgojnega dela temelji na skrbno zbrani dokumentaciji, ki zajema izdelke otrok, slike, diapozitive, videoposnetke idr. Reprezentacije otrok ne služijo le kot dekorativni izdelki, ki jih otroci lahko nesejo domov, ampak predvsem kot viri za nadaljnje raziskovanje in poglobljanje znanja o temi (Katz, 1993, nav. po Batistič Zorec, 2003).

Vloga dokumentacije je, da zagotavlja (Edwards, Gandini in Forman, 1993, nav. po Batistič Zorec, 2003):

- otrokom konkretni vidni »spomin«; to, kar so rekli in naredili, jim služi kot izhodišče za nadaljnje korake,
- vzgojiteljicam orodje za raziskovanje in ključ za nenehno izboljšanje in inovacije,
- staršem in javnosti informacijo o dogajanju v vrtcih, ki spodbuja njihovo odzivanje in podporo.

Med posebnostmi oziroma značilnostmi koncepta Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje torej moramo omeniti (Devjak idr., 2009):

- pedagogiko poslušanja in izražanja;
- participacijo otrok v življenju in delu vrtca;
- medsebojno interakcijo vrtca in lokalne skupnosti.

5.1 Participacija otrok v vrtcih Reggio Emilia

Etika participacije zavezuje strokovnjake, da se odpovedo posedovanju končnih resnic in odgovorov; namesto tega je njihova vloga vedno znova kreirati priložnosti za dogovor z otrokom in skupno iskanje rešitev. Raziskovanje in

spodbujanje otroške participacije se je najprej razmahnilo v nordijskih sistemih predšolske vzgoje, pozneje pa je filozofija participacije postala sestavni del pedagogike poslušanja, kot jo je utemeljila Rinaldijeva (2003, nav. po Devjak, idr. 2009).

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 (Batistič Zorec, 2010).

V pristopu Reggio Emilia je npr. eno temeljnih izhodišč »podoba močnega, samozavestnega in kompetentnega otroka« (Thornton in Burton, 2007, nav. po Batistič Zorec, 2010). Otrok je zanje edinstven subjekt; namesto o potrebah raje govorijo o pravicah otrok. Menijo, da imajo otroci številne potenciale, so dovezetni, radovedni, želijo napredovati, so zmožni biti navdušeni, želijo komunicirati z drugimi (prav tam).

Eden pomembnih ciljev je spodbujanje razvoja otrokove identitete. Vsak otrok naj bi razvil občutek pripadnosti in samozaupanje za sodelovanje v skupnih dejavnostih. Za razvoj teh sposobnosti je pomembno širjenje otrokovih socialnih odnosov ter obvladovanje jezika na vseh ravneh in v vseh kontekstih njegove uporabe (prav tam).

Koncept ustvarjalnega, bogatega otroka, pripoznanja, ki jih otroku ponuja življenje v vrtcu, in odnos kot osnove vsake vzgoje in izobraževanja so v Mallaguzijevem konceptu dobili številne razsežnosti. Ko govorimo o podobi kompetentnega otroka, ne moremo mimo Mallaguzijeve 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 inteligentnostih. Seveda pa je 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 pripravljene deliti z vrstniki in odraslimi ter jih tako nenehno izpopolnjevati/rekonstruirati (Kroflič, 2010).

5.2 Poslušanje in izražanje otrok

Pedagogika poslušanja je v zadnjih petnajstih letih postala ključna paradigma na področju predšolske vzgoje, ki je spodbudila razvoj v tej smeri prepoznavanja »otroške perspektive« – v procesu učenja in življenja v ustanovi na splošno (Turnšek, Hodnik Čadež in Krnel, 2009).

Poslušanje je sredstvo spodbujanja otroške participacije – v življenju vrtca in učnem procesu. Osnovni namen je prisluhniti otroški perspektivi – otroškemu gledanju na institucije in institucionalno življenje ter omogočiti, da otroci vplivajo nanj (Devjak idr., 2009).

Praksa pedagogike poslušanja se je najceloviteje razvila v konceptu Reggio Emilia. Po Rinaldijevi (2006, nav. po Kroflič, 2010), ki takole opiše temeljne dimenzije poslušanja v vzgoji, sem povzela nekaj opisov:

- *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* je kot metafora za odprtost in občutljivost za poslušanje drugega in biti slišan – ne le poslušanje z našimi ušesi, ampak z vsemi čutili (z vidom, tipom, vonjem, okusom in 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.

- *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 veščina 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 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.

Za poslušanje 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 vrednost tistim, ki nam sporočilo posredujejo; o ustvarjanju odgovorov kakor nadaljnjih vprašanj, ki nas ohranjajo odprte za nove izkušnje in resnice. Predvsem pa se v poslušanju zgodi nek 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 (Kroflič, 2010).

Poslušanje je eden osrednjih konceptov pedagogike Reggio Emilia; 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, nav. po Batistič Zorec, 2010).

5.3 Medsebojna interakcija vrtca in lokalne skupnosti in participacija staršev vrtcu

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 (Berčnik in Devjak, 2010).

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 poudarek na odnosu med odraslimi in otroki in kjer gre za izkušnje otrok in njihove poglede na predšolsko vzgojo (prav tam).

Lokalno okolje je vključeno tudi v izvedbo projektov, ki jih izvajajo v vrtcu Reggio Emilia. Kot pojasnjuje Rinaldi (2006, nav. po Hočevnar, Kovač Šebart in Štefanc, 2009), participacija otrok v pedagoškem pristopu Reggio Emilia ne meri le na sodelovanje otrok in odraslih v življenju in delu vrtca, ampak prek tega na razvijanje občutka pripadnosti otrok vrtcu in lokalnemu okolju, v katerem se vrtec nahaja. Usmerjanje otroka v sodelovanje in sobivanje v vrtcu in lokalnih skupnosti je ena od pomembnejših nalog vrtca, pri čemer otroke učijo živeti skupaj kot posameznike in hkrati kot pripadnike skupnosti.

V pristopu Reggio Emilia je vrtec razumljen kot prostor, ki izraža in ustvarja kulturo, v kateri otroci živijo. Vrtec nasploh pojmujejo kot »laboratorij kulture«. Ta pedagoški pristop poudarja, da je treba otrokovi domišljiji dati prosto pot in dopuščati izražanje doživetega, ker to pripomore k ustvarjanju lastnega odnosa do zunanjega sveta (oz. kulturnega okolja) in sodelovanja v njem (Špoljar, 1999).

Za pedagoški koncept Reggio Emilia je pomemben tudi pogled na kulturo kot forum, kjer je kultura razumljena kot prostor nenehnega (re)konstruiranja in boja za prevlado pomenov. Najpomembnejša naloga strokovnih delavcev vrtca je

prispevati k oblikovanju skupne vzgojno-izobraževalne kulture (Filippini, 1998, nav. po Hočevar, Kovač Šebart in Štefanc, 2009).

Prav tako imajo pravico aktivno participirati pri vzgoji in izobraževanju tudi starši otrok, ki so jih zaupali v vzgojo in varstvo javni instituciji, tj. vrtcu. Vzgojitelji v vrtcih Reggio Emilia se pogosto srečujejo s starši, da bi se z njimi pogovarjali o programu, ki teče v vrtcu. Starši sodelujejo pri organizaciji projektov v vrtcu, urejanju vrtca, pripravijo dobrodošlico novincem ob njihovem prvem prihodu v vrtec. Ob tem imajo vsi otroci telefonske številke vseh otrok in osebja iz njihovega vrtca. Spodbujajo medsebojna obiskovanja otrok na domu in obiske otrok na delovnih mestih staršev. S starši organizirajo izlete, skupno obiskovanje bazena, kosila, praznovanja v vrtcu in zunaj njega (Malaguzzi, 1998, nav. po Hočevar, Kovač Šebart in Štefanc, 2009).

Participacija staršev v vrtcu poteka tudi prek rednih srečanj staršev otrok posameznega oddelka. Ta srečanja naj bi potekala vsaj od pet- do šestkrat letno. Na njih razpravljajo o tem, kaj se dogaja v oddelku, o pedagoških in praktičnih usmeritvah pri delu z otroki. Vzgojitelji se s starši srečujejo tudi v manjših skupinah, kjer razpravljajo o konkretnih problemih posameznih otrok. Individualno srečanje med vzgojiteljem in starši lahko predlagajo starši ali vzgojitelji. Na teh srečanjih se pogovarjajo o konkretnih problemih otroka. Starši ali vzgojitelji organizirajo tudi tematska srečanja, na katerih razpravljajo o specifičnih vzgojnih tematikah (npr. vloge očeta pri vzgoji otrok). Organizirajo tudi srečanja s strokovnjaki s področja vzgoje in druge oblike sodelovanja med vrtcem in starši: delovne skupine (npr. izdelava pohištva), ustvarjalne delavnice (npr. učenje izdelave origamija). Organizirajo pa tudi »dan v vrtcu«, to je dan, ko starši preživijo ves dan v vrtcu (Rinaldi, 1985, nav. po Hočevar, Kovač Šebart in Štefanc, 2009). Predvsem pa je pomembno, da so vrtci Reggio Emilia odprti prostori srečevanja in razprav z družinami in drugimi meščani o lokalnih pedagoških izkušnjah in vzgojno-izobraževalnih vprašanjih na splošno (prav tam).

5.4 Problemi in dileme participacije

V vrtcu Reggio Emilia participacijo otrok v življenju in delu vrtca in lokalnem okolju ponazarjajo s participacijo otrok v projektne delu. Teh projektov strokovni delavci ne načrtujejo brez participacije otrok in njihovih idej, interesov in dejavnosti (Špoljar, 1999). Pri izbiri vsebin mora vzgojiteljica upoštevati naslednje smernice: »/.../ izbrati je treba teme, ki otroku omogočajo neposredno izkušnjo; prednost ima tema, ki spodbuja otroku domišljijo in ustvarjalnost; obravnavana tema mora otroku omogočiti doživljanje uspeha in lastnih možnosti in se povezovati z otrokovo prejšnjo izkušnjo« (prav tam: 32).

Vzgojiteljica sledi komunikaciji med otroki, razpravlja z njimi o različnih problemih in prek tega išče vsebine, ki otroke zanimajo. Nato se ob razpravi z drugimi strokovnimi delavci odloča o tem, ali je lahko izbrana vsebina osrednja tema projekta v skupini otrok, ki v projektu želijo sodelovati. Na tej osnovi postavi tudi cilje projekta, pri čemer ostane nejasno, na kakšen način se po tej logiki v vrtcu obravnavajo vsebine, ki so za kakovostno predšolsko vzgojo pomembne, pa morda otroci sami zanje ne izrazijo posebnega zanimanja. Tudi sam proces uresničevanja izbranega projekta je odprt; procesa ne načrtujejo, opirajoč se vnaprej na kurikulum, čeprav je obenem jasno, da sama logika načrtovanja ne izostane; čeprav kurikulum ni eksplicitno zapisan, to seveda ne pomeni, da razmislek o izvajanju dejavnosti (tj. kako bo potekala izbira projektov, kako bosta vzgojiteljici vodili komunikacijo z otroki, v kateri se bo odločalo o projektih, kdaj bo pogovor o tem potekal ipd.) ni vnaprej opravljen. Cilje projekta spreminjajo tudi v času, ko projekt že poteka (Špoljar, 1999).

Dileme zasledimo tudi pri vzpostavljanju formalnih pravil vrtca in kako se v zvezi z njimi ravna. Če se zopet obrnem na avtorico Rinaldi (2006, nav. po Hočevar, Kovač Šebart in Štefanc, 2009), ki ugotavlja, da je spoštovanje pravil težko za otroka in odraslega (vzgojitelja in starše); o njih se je treba pogovarjati, jih razlagati, o njih soglašati in se jih držati. Čeprav so težka, se jih je potrebno držati. Avtorica pa ne zapiše, kako se v vrtcu Reggio Emilia oblikujejo in sprejemajo skupna pravila življenja v tej instituciji. Izhajajoč iz vloge, ki jo ima v

pristopu Reggio Emilia participacija otrok, bi lahko predpostavljali, da otroci participirajo tudi pri oblikovanju in sprejemanju pravil v vrtcu, pri čemer imata pomembno vlogo dialog in iskanje konsenza.

Kot poudarjata Kovač Šebart in Krek (2007), pojem participacije, če ga vežemo na pojem demokracije, implicira svobodo odločanja, svobodo razpravljanja in tudi spoštovanje različnih obvez oziroma dolžnosti. A pojmov ne moremo enačiti s svobodo in z odsotnostjo zakona, saj bi se tako razumevanje hitro sprevrglo v nedemokratičnost, lažno svobodo in v način komunikacije z otroki, ki spodbuja hipokrizijo, laž in cinizem. V tem kontekstu postane jasno, da ima participacija svoje objektivne meje, kar pa močno določa razmisleke, ki zadevajo vzgojo in izobraževanje (Kovač Šebart in Krek, 2007).

Torej lahko prevzamemo tezo, ki je vključena tudi v koncept našega nacionalnega kurikula, da je treba otrokom najprej predstaviti, kakšen je »od drugih« (države, vrtca, vzgojiteljice) postavljeni okvir načel, družbenih norm in pravil, ki jih je treba v vrtcu spoštovati. Razprava in argumentacija o teh načelih, družbenih normah in o pravilih je z otroki smiselna v kontekstu tistih ciljev vzgoje, ki terjajo poznavanje pravil in smiselnost njihovega obstoja, njihovo razumevanje. Otroke je mogoče postavljati v položaj refleksije, zakaj so katera izmed načel in pravil potrebna ali nepotrebna – čeprav o njih ne morejo preprosto odločiti, da se jih ne bodo držali ali jih neposredno spremenili (Hočevnar, Kovač Šebart in Štefanc, 2009).

Otrok je tudi v demokratično delujočem vrtcu strukturno postavljen v specifično podrejen položaj. Vzgoja v duhu demokratične kulture zato lahko dosega svoje cilje, če je otrokov podrejeni položaj jasno artikuliran skozi načela in pravila ter s tem omejen, hkrati pa mu je zagotovljen prostor participacije povsod, kjer je to realno mogoče (prav tam).

6 PROJEKTNI PRISTOP K UČENJU

Projektno delo je metodični postopek oz. način dela, s katerim se udeleženci učijo razmišljati in delati projektno ter pridobivajo spretnosti, potrebne za tovrstno delo. Ne gre zgolj za izvajanje projekta kot načina dela, s katerim se izvajalci učijo postopkov vodenja in izvajanja projekta od zamisli in načrtovanja njegove izvedbe do izdelka. Pri projektne delu namreč sledi še evalvacija, kar pomeni, da se delo konča šele z analizo in oceno celotne izvedbe in poteka projekta. Izvajalci projekta se torej prek projektne dela tudi učijo, z izvajanjem različnih aktivnosti bogatijo svoje znanje in razvijajo različne sposobnosti (Novak, Žužej in Glogovec, 2009). Pomen projektne dela kot učnega modela je v omogočanju udeležencem, da s svojim aktivnim udejstvovanjem v projektu razvijajo svoje potenciale in »notranje možnosti«. Njihovo udejstvovanje temelji na spodbujanju optimalnega osebne razvoja vsakega posameznika. Ker udeleženci skupaj izvajajo dogovorjene naloge, se učijo tudi komuniciranja in sodelovanja, medsebojnega upoštevanja in spoštovanja, osebne odgovornosti, samostojnega in kritičnega presojanja ter izvirnega in ustvarjalnega reševanja nalog (prav tam).

Ena najbolj vidnih značilnosti vrtcev Reggio Emilia je prav vključevanje predšolskih otrok v razširjene in poglobljene raziskovalne projekte. Projektne delo je organizirano tako, da omogoča otrokom poglobljeno in celovito spoznavanje nekega dogodka ali pojava, ki zadeva njihovo življenje, jih zanima, vzbuja njihovo pozornost. Projekt zagotavlja, da se otroci sami odločajo in izbirajo – običajno v sodelovanju z vrstniki in v dialogu z odraslimi. Predpostavka je, da tovrstno angažiranje otroka izboljšuje njegovo zaupanje v svoje intelektualne zmožnosti in razvija dispozicije za nadaljnje učenje (Katz in Chard, 1989, nav. po Turnšek, Hodnik Čadež in Krnel, 2009). V projektu so otroci angažirani tako, da npr. neposredno opazujejo, postavljajo vprašanja ljudem, ki kaj vedo o dogodkih, zbirajo predmete, dokumente idr. ter svoja spoznanja, spomine, izkušnje, občutke, domišljjske podobe, pojmovanja in predstave predstavljajo na različne načine. V vrtcih Reggio Emilia otroke spodbujajo k uporabi grafičnih jezikov, zlasti risbe in slikanja in drugih medijev,

s pomočjo katerih zapisujejo in predstavljajo svoje spomine, ideje, predvidevanja, hipoteze, opažanja, občutke v projektu (prav tam).

Značilno za projekte Reggio Emilia je, da se osredinjajo na tematike, ki izhajajo iz vsakdanjih otrokovih izkušenj; raziščejo na primer, kako deluje supermarket. Projekti raziskovanja tematik, ki so otrokom znani, jim omogočajo, da v večji meri uporabijo lastne izkušnje, postavljajo svoja vprašanja in določajo smeri nadaljnjega raziskovanja; otroci so tako postavljeni v vlogo naravoslovcev, antropologov, zgodovinarjev ... Vendar pa je prav za vrtce Reggio Emilia značilno, da raziskujejo tudi nenavadne tematike, neobičajne pojave, eksperimentirajo s projekti, katerih smer ni povsem znana in rezultat ne povsem napovedljiv (prav tam).

Namen projektne dela je, da otroci bolj poglobljeno in popolno uvidijo pomen dogodkov in fenomenov v njihovem okolju in pridobijo izkušnje, ki so vredne njihove pozornosti. V projektne delu otroke spodbujajo k samostojni izbiri in odločitvam ter k sodelovanju z vrstniki. Predpostavka takega pristopa je, da otroci pridobijo zaupanje v lastne intelektualne zmožnosti in motivacijo za nadaljnje učenje. Projekt se lahko začne s predlogom odraslega, idejo otrok ali slučajnostnim dogodkom. Vzgojiteljice morajo zagotoviti dovolj časa, da lahko otroci delujejo in razmišljajo (Rinaldi, 1993, nav. po Batistič Zorec, 2003).

Maxim (1997, nav. po Turnšek, 2004) se opira na teoretska izhodišča Piageta in Brunerja in govori o dveh tipih raziskovanja:

- raziskovanje problemov zaprtega tipa (angl. *inquiry*) ter
- proces reševanja problemov odprtega tipa (angl. *problem-solving process*).

6.1 Proces raziskovanja problemov zaprtega tipa

O raziskovanju zaprtega tipa govorimo, kadar otroci rešujejo problem oz. skušajo odgovoriti na raziskovalno vprašanje z določenimi informacijami in s podatki. Rešitev problema temelji na analizi informacij, ki jih otroci poiščejo sami oz. s pomočjo vzgojiteljice. Lahko pa proces izvedemo na induktiven način –

sklepamo od posameznega na splošno; ali na deduktiven način – sklepamo s splošnega na posamezno (Turnšek, 2004).

Otroci zbirajo informacije z različnimi tehnikami oz. metodami (Turnšek, Hodnik Čadež in Krnel, 2009):

- z deskriptivnimi (nekaj opazujejo, izvedejo razgovor oz. intervju, zberejo podatke na različne načine in jih ustrezno prikažejo ter interpretirajo);
- z mnenjskimi anketami;
- proučujejo preteklost s pomočjo zbiranja dokumentov, predmetov ipd.

Dolgoročni cilj učenja z raziskovanjem je ohraniti radovednost in trajno motivacijo za spoznavanje novega, raziskovalno naravnanoost. Izkušnja raziskovanja daje otrokom sporočilo, da je radovednost zaželena, saj spodbuja notranjo motivacijo za vseživljenjsko učenje (prav tam).

Koraki v raziskovanju zaprtega tipa (Turnšek, 2004):

- opredelitev problema,
- izražanje domnev,
- iskanje informacij, podatkov ter njihovo dokumentiranje in urejanje,
- rešitve oz. odgovori na vprašanja,
- uporaba novih spoznanj.

OPREDELITEV PROBLEMA

V vsakodnevnem življenju v vrtcu se raziskovalni problemi pojavijo spontano: otroci nam postavljajo vprašanja, pogosto nenavadna. Nekaj nam lahko postane zanimiv predmet raziskovanja, npr. ob obisku galerije ali na sprehodu, ko smo opazovali zanimivosti v našem okolju. Če je odrasli tisti, ki želi vzbuditi zanimanje otrok za nek problem, pa je treba načrtovati uvodne dejavnosti, s katerimi bomo vzbudili radovednost in raziskovalnega duha (Turnšek, Hodnik Čadež in Krnel, 2009).

Problem, ki ga raziskujemo, najbolj jasno izrazimo tako, da postavimo raziskovalna vprašanja širšega in ožjega tipa. Pogosto se nam pozneje, ko smo

že v fazi zbiranja informacij, pojavljajo še nova vprašanja, na katera moramo odgovoriti, da bi lahko pojasnili osnovno vprašanje. Natančno formuliranje vprašanj zagotavlja, da dejansko raziskujemo, kar smo želeli in da iščemo ustrezne informacije – tiste, s pomočjo katerih bomo dobili odgovore na zastavljena vprašanja (Turnšek, 2004).

DOMNEVE – KAJ ŽE VEMO O PROBLEMU

Nekatera področja (teme) so otrokom bolj znana, nekatera manj; med otroki so prav tako velike razlike v izkušnjah in znanjih. Zato je potrebno načrtovati dejavnosti, s pomočjo katerih prepoznavamo, koliko otroci problem že poznajo, kaj o raziskovalnem vprašanju že vedo, kakšne izkušnje imajo. Domneve, predpostavke, predznanja otrok dokumentiramo oz. zabeležimo (risbe, plakati, posnetki ...), da bi jih skupaj z otroki lahko kasneje preverili in ugotovili, kaj smo se novega naučili.

Ta postopek je pomemben za celoten proces raziskovanja; tako namreč zagotovimo, da raziskovanje poteka od ustrezne izhodiščne točke. Pomemben pa je tudi za otroke, ki lahko po končanem postopku zbiranja informacij preverijo predpostavke oz. ugotovijo, kaj so imeli prav, kje pa so se motili, kaj so se novega naučili (prav tam).

ZBIRANJE INFORMACIJ IN PREVERJANJE DOMNEV

Da bi našli odgovore na zastavljena problemska vprašanja, moramo priti do ustreznih informacij oz. podatkov. Praviloma poskušamo najprej spodbuditi otroke, da razmišljajo o možnih oz. primernih virih informacij, obenem pa nekaj ključnih virov predvidimo tudi sami. Pomembno je, da odgovornost za učenje v čim večji meri prepustimo otrokom. Zato vzgojiteljica ne podaja že izdelanih znanj, ki se jih je sama naučila, pač pa prevzema naslednje naloge (prav tam):

- omogoča otrokom dostop do (virov) informacij,
- skupaj z otroki načrtuje tehnike zbiranja informacij,
- spodbuja k beleženju (dokumentiranju) podatkov in informacij,
- pomaga pri urejanju informacij (razločevati med relevantnimi in nerelevantnimi, ključnimi in obrobni informacijami ...),

- nudi pomoč pri sintezi podatkov (pogosto imamo namreč informacije iz različnih virov) in išče odgovore na zastavljena vprašanja.

Izbira virov in tehnik zbiranja podatkov je neposredno povezana z vsebino problema (npr. knjige – znanstvene, leposlovne, informativne ...; mediji – radio, TV, videoposnetki; internet, naravno okolje, galerije, muzeji ...). Pravo raziskovanje vključuje skrbno spravljanje podatkov in informacij, zato je pomembno, da vsako iskanje informacij spremlja tudi eden od načinov dokumentiranja (prav tam).

ODGOVORI OZ. REŠITVE

Proces raziskovanja zaključimo tako, da pregledamo zbrane informacije, jih uredimo in strnemo. Ugotovimo, kakšni so odgovori na vprašanja, ki so nas zanimala, kaj smo se naučili. Pogosto nas že sam proces dokumentiranja pripelje neposredno do odgovorov. Zanimivo je tudi, če se ozremo nazaj, preden smo začeli raziskovati, in pogledamo, katere naše domneve so bile nepravilne, v čem smo se motili, kaj smo spoznali novega ... (prav tam).

UPORABA INFORMACIJ

Razmislimo, kako bi lahko v vsakdanjem življenju otrok uporabili nova znanja, nove pojme, predstave, in načrtujemo ustrezne dejavnosti (prav tam).

6.2 Proces raziskovanja problemov odprtega tipa

Metodični pristop, ki ga Maxim (1989, nav. po Turnšek, Hodnik Čadež in Krnel, 2009) imenuje proces reševanja problemov odprtega tipa (angl. *problem-solving process*), je kot nalašč za vzgojiteljice, ki želijo na načrten način vključiti pobude, želje, iniciative otrok v soustvarjanje kakovosti življenja. Namen tovrstnih projektov je priti do rešitev problemov s pomočjo otrok oz. njihovih idej, predlogov in pri tem uporabiti njihove kreativne potenciale. Pri reševanju problemov odprtega tipa otroke spodbujamo k iskanju in preizkušanju različnih (alternativnih) rešitev zastavljenega problema ter k njihovem preizkušanju. Problemi so divergentnega tipa; otroci razmišljajo o več možnostih, iščejo

izvirne, raznolike rešitve; zato s tem pristopom spodbujamo zlasti kreativnost; rešitev pa je najmanj toliko, kolikor je otrok.

Kot je razvidno že iz postavitve problemov, s tovrstnim projektom na otroke delegiramo moč odločanja in urejanja ter izrazimo zaupanje v njihove sposobnosti spoprijemanja z resnimi problemi. Otroci prispevajo zamisli oz. poti reševanja problema, odrasli pa jim pomagamo te zamisli izpeljati in jih preizkusiti: ali so ustrezne, uresničljive in ali dejansko prispevajo k rešitvi problema. Projekt poteka kot nekakšno živahno prepletanje idej in njihovega preizkušanja v praksi (Turnšek, 2004).

Koraki v raziskovanju odprtega tipa (prav tam):

- opredelitev problema,
- iskanje (alternativnih) rešitev, zamisli ...,
- preizkušanje predlogov oz. rešitev, njihova ocena in izbira,
- ocena dela,
- uporaba rešitev.

OPREDELITEV PROBLEMA

Naša prva naloga je, da problem opredelimo, kar pomeni, da jasno izrazimo, kaj bi pravzaprav radi spremenili, naredili, izboljšali. Včasih problem zaznajo in izrazijo otroci sami; včasih ga zazna vzgojiteljica in ga želi otrokom posredovati. V tem primeru se mora domisliti nečesa, kar bo spodbudilo otroke k zaznavanju problema in razmišljanju (Turnšek, 2004).

ALTERNATIVNE REŠITVE, ZAMISLI

Ko smo se soočili s problemom, je naslednja naloga vzgojiteljice sporočiti otrokom, da bodo tokrat problem reševali oni sami. Pogosto je za otroke to presenečenje, saj so vajeni, da se stvari lotevajo odrasli brez njih. Izzovemo jih, da nam pomagajo s svojimi predlogi.

Dokumentiranje zamisli je vsaj tako pomembno kot njihovo ustvarjanje. Izberemo tehniko, ki je najbolj primerna oz. najbolj natančno zabeleži, kaj smo

hoteli. Lahko uporabimo risbe s komentarjem, včasih video- in avdioposnetke, ki omogočajo natančen in podroben zapis idej (prav tam).

PREIZKUŠANJE, OCENA IN IZBIRA REŠITEV

Naloga odraslega v tej fazi je, da pomaga otrokom do udejanjanja njihovih zamisli. Včasih je to enostavno, v nekaterih primerih pa zahteva precej časa in dela, morda posebna sredstva in denar.

Izvedba omogoča oceno posameznih rešitev. Včasih ugotovimo, da je bila zamisel slaba. Pomembno je, da jo preizkusimo, kljub temu da to vnaprej vemo; otroci naj po poti poskusov in zmot pridejo do ugotovitve. Pomembno je tudi, da v tej fazi odrasli ohrani domišljijo in smisel za sanjarjenje. Otrokom sporočamo, da je vsaka zamisel načeloma dobra, četudi je na prvi pogled neumna ali neuresničljiva; neredko so prav te najbolj izvirne (prav tam).

OCENA DELA

Projekti reševanja problemov potekajo navadno več mesecev. Dobro je, da se vmes večkrat ustavimo in razmislimo, ali smo bliže rešitvi problema, katere ideje so bile boljše, katere slabše, in zakaj. Vsekakor pa je takšno ovrednotenje dobrodošlo ob zaključku (prav tam).

7 CILJI

7.1 Opredelitev problema

»Participacija pomeni udeležbo in sodelovanje, participirati pa pomeni udeleževati se, sodelovati« (SSKJ, 2002: 821).

Tako s pravne perspektive kot z vidika pedagoškega dela je otrokova pravica, da sodeluje in se udeležuje na vseh področjih, ki so povezana z njim v učnem procesu in izven njega. Možnost otrok, da izrazijo svoje mišljenje in ideje, ni samo njihova pravica, ampak je tudi nujno potrebna za razvoj demokratičnosti v vzgojnem procesu. Zato je participacija pomembna za ustvarjanje visokokakovostnega vrtca (Sheridan in Pramling Samuelsson, 2001).

Participacija otrok, staršev in članov širše skupnosti v življenju in delu (načrtovanje, izvajanje, evalvacija projektov ipd.) vrtca, pri njegovem vodenju in sodelovanju s širšim okoljem je eno izmed vodil vzgojno-izobraževalnega dela v pristopu Reggio Emilia. Participacijo odraslih oz. civilne družbe na vseh ravneh življenja in dela v vrtcu interpretirajo kot »/.../ privilegij in odgovornost« (Hočevar, Kovač Šebart in Štefanc, 2009).

Participacija je za vzgojo otrok osrednjega pomena; privzeta je kot eno izmed osnovnih načel, katerega cilj je razvijanje občutka pripadnosti in občutka, da je posameznik del širšega okolja oz. lokalne skupnosti (prav tam).

Kurikulum za vrtce (1999) participacije neposredno ne omenja. V njem tudi ni izrecno zapisano priporočilo, da naj bi otroci odgovarjali na vprašanja odprtega tipa, ponuja le pravico otrok do izbire kot eno od načel. Omenja pravice, odločanje, zelo poudarja raznolikost in drugačnost in tudi manjšinske skupnosti.

Na spodbujanje participacije otrok lahko iz Kurikula za vrtce (prav tam) le posredno sklepamo v dveh načelih: v načelu omogočanja izbire in drugačnosti

ter v načelu aktivnega učenja in zagotavljanja možnosti verbalizacije in drugih načinov izražanja.

Pomemben vidik vsakodnevnega bivanja v vrtcu je tudi prikriti kurikulum, ki zajema mnoge elemente vzgojnega vplivanja na otroka, ki niso nikjer opredeljeni, a so mnogokrat v obliki posredne vzgoje učinkovitejši od neposrednih vzgojnih dejavnosti, ki so opredeljene v zapisanem kurikulumu (Kurikulum za vrtce, 1999: 20).

Avtorji Moss, Clark in Kjørholt (nav. po Batistič Zorec, 2010) v svojem delu ugotavljajo, da je participacija oz. soudeležba otrok pri odločanju in izbiranju na področju vzgoje predšolskih otrok v zadnjem času ena bolj popularnih tem, podobno kot npr. kakovost in odličnost. To pa ne pomeni, da je široko uveljavljena v vrtcih, saj je, kot ugotavljajo isti avtorji, bolj retorika kot praksa.

Na osnovi povedanega me zanima, ali oz. koliko imajo otroci možnost sodelovanja in soustvarjanja življenja v slovenskih vrtcih, kar bom s pomočjo intervjuja z otroki ugotavljala v svoji diplomski nalogi.

7.2 Cilji diplomske naloge

Izvedeti želim, v kolikšni meri so otroci v vrtcu vključeni v proces načrtovanja in izvedbe prostih in vodenih dejavnosti, ali in koliko strokovni delavci upoštevajo njihove ideje, želje in predloge ter v kolikšni meri in kako otroci sodelujejo pri načrtovanju in izvedbi dnevne rutine.

7.3 Raziskovalna vprašanja

- Ali otroci menijo, da imajo možnost sodelovanja pri ureditvi prostora in postavitvi koticov v igralnici?
- Ali otroci menijo, da sodelujejo pri načrtovanju in evalvaciji vodenih dejavnosti?
- Ali otroci menijo, da imajo v vrtcu možnost izbire igrač in materialov, s katerimi se želijo igrati?

- Ali otroci menijo, da imajo v vrtcu možnost izbire kdaj, kako in s kom se bodo igrali?
- Ali otroci menijo, da imajo v vrtcu možnost izbire pri dnevni rutini, kot sta počitek in hranjenje?
- Ali otroci menijo, da so njihove želje, predlogi in ideje upoštevani?
- Ali otroci menijo, da imajo možnost odločanja, oz. o katerih stvareh imajo možnost odločati in katerih ne?

8 METODE DELA

8.1 Vzorec

V empirični raziskavi je sodelovalo 19 otrok vrtca Galjevica, enote Orlova. Od tega je bilo intervjuvanih 11 deklic (58 %) in 8 dečkov (42 %). Otroci so bili izbrani naključno iz treh oddelkov otrok, starih od 5 do 6 let. Edini pogoj je bil, da so starejši od 5 let. Iz prvega oddelka je bilo intervjuvanih 6 otrok (31,5 %), iz drugega oddelka 7 otrok (37 %) in iz tretjega 6 otrok (31,5 %). 13 otrok (68 %) je že dopolnilo 6 let, 6 otrok (32 %) je bilo starih 5 let. Pred izvedbo intervjuja sem za soglasje (priloga 2) prosila starše otrok, ki sem jih vključila v raziskavo.

8.2 Tehnike in instrumenti

Kot instrument sem uporabila vprašalnik za otroke (priloga 1), ki ga je pripravila Marcela Batistič Zorec (interno gradivo za študente). Vprašalnik vsebuje 12 vprašanj, štiri vprašanja imajo nekaj podvprašanj. Vsa vprašanja so odprtega tipa.

8.3 Postopek zbiranja in obdelave podatkov

Intervjuje z otroki sem izvajala v dopoldanskem času, ko otroci v oddelkih niso imeli vodenih dejavnosti. Intervju sem izvedla z vsakim otrokom posebej, v ločenem prostoru, kjer ni bilo možnosti, da bi drugi otroci slišali odgovore.

Podatke sem kvalitativno in kvantitativno obdelala. Obdelavo *kvalitativnih podatkov*, sem naredila s pomočjo treh glavnih stopenj: opisovanja, klasificiranja in povezovanja. Skušala sem odkriti značilne elemente pri vprašanih, nato sem jih analizirala. Obdelavo *kvantitativnih podatkov* sem naredila s pomočjo deskriptivne (opisne) statistike, uporabila sem frekvenčne vrednosti (f , $f\%$) atributivnih spremenljivk.

9 REZULTATI IN INTERPRETACIJA

9.1 Igra otrok in udeležba strokovnih delavcev pri igri

Vseh 19 otrok je odgovorilo, da radi obiskujejo vrtec. Našteli so, da se v vrtcu najraje igrajo z lego kockami, igre vlog, z igračkami, ki jih prinesejo od doma, družabne igre, radi se igrajo zunaj na igrišču, navedli so tudi igro s prijatelji. V vrtcu radi tudi rišejo in ustvarjajo.

Pri vprašanju, česa otroci v vrtcu ne marajo, je več kot polovica otrok (53 %) odgovorila, da imajo v vrtcu radi vse. Grdega obnašanja in pretepanja ne mara 26 % intervjuvanih otrok, ostali posamezniki so našeli določeno hrano, pospravljanje in spanje.

Zanimiv se mi zdi podatek, da je več kot polovica otrok (58 %) odgovorila, da menijo, da vzgojiteljica ne ve, kaj v vrtcu najraje delajo, in kar sedem teh otrok vzgojiteljici niti ne pove, kaj si želijo delati. Ostali otroci (36 %) sicer vzgojiteljicam povejo, kaj si želijo delati v vrtcu, pa vendar še vedno menijo, da si vzgojiteljice ne zapomnijo. Le manjšina (26 %) meni, da vzgojiteljice vedo, kaj v vrtcu najraje delajo, in štirje (80 %) od njih jim to tudi povedo. Zanimiv in skrb vzbujajoč se mi je zdel tudi odgovor dečka, ki je rekel, da vzgojiteljicama pove, kaj si želi delati, vendar vedno pozabljata.

Malo manj kot polovica intervjuvanih otrok (47 %) meni, da se vzgojiteljica igra z njimi, in sicer tako kot partnerka v igri (igre vlog) kot tudi usmerjevalka predvsem pri družabnih igrah in pri sestavljanjih. Pomemben je tudi odgovor, da se veliko pogovarjata z njimi. 37 % otrok meni, da se vzgojiteljici nikoli ne igrata z njimi, ostalih 16 % pa, da se igrata malokrat oz. včasih. Tudi pri raziskavi med strokovnimi delavci (Batistič Zorec, 2010) zasledimo, da se dobra polovica strokovnih delavcev (51 %) 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 (prav tam).

Torej lahko povzamemo, da še vedno obstaja ločenost med načrtovanimi dejavnostmi in prosto igro. Otroci še vedno na nek način ločujejo igro od dela (prav tam).

9.2 Ureditev koticov, material in igrače

Vseh 19 otrok je odgovorilo, da imajo vedno na razpolago igrače, knjige, barvice in papir, ki si jih vzamejo sami. Velika večina otrok (79 %) meni, da sodeluje pri ureditvi koticov v igralnici ter pri izbiri igrač v igralnici. Dva otroka menita, da pri tem ne sodelujeta. Odgovor enega dečka je bil, da oni (otroci) sami skrbijo za vrtec in zato pospravljajo igrače.

Tudi iz rezultatov raziskave med strokovnimi delavci (Batistič Zorec, 2010) je razvidno, da strokovni delavci v večini vedno ali pa vsaj občasno vključujejo otroke v urejanje igralnice. V veliki večini (83,7 %) otroci sodelujejo pri izbiri vrste koticov za igro in pri ureditvi koticov za igro (83,4 %). Pri opremljanju igralnice ima možnost sodelovati le manjšina otrok (7,9%), kar je razumljivo, saj 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 (prav tam).

Na vprašanje, ali otroci sodelujejo pri izbiri oz. nakupu igrač, je le 17,2 % strokovnih delavcev odgovorilo z da. Iz odgovorov avtorica sklepa, da strokovni delavci sicer prisluhnejo otrokovim željam, a končna odločitev (izbira in nakup) še vedno pretežno ostaja v domeni odraslih (prav tam).

V raziskavi, ki sem jo opravila, se je sicer pokazalo, da otroci po njihovem mnenju sodelujejo pri izbiri igrač, pa vendar jih je kar nekaj poudarilo, da le pri tistih, ki jih naročijo za novo leto. Iz svojih izkušenj lahko povem, da vzgojitelji sicer skušamo upoštevati interese in želje otrok celotne skupine, vedno se upošteva tudi primernost igrač glede na starost skupine, želje in interesi posameznega otroka pa so velikokrat neupoštevani. Denarna sredstva za nakup igrač so namreč omejena in zato vzgojitelji v veliki večini skušamo ugoditi

potrebam in želim celotne skupine. Izbira in nakup sta v veliki meri naša domena, vsaj v vrtcih, kjer sem delala.

9.3 Odločanje in soodločanje otrok v vrtcu

Na vprašanje, kdo v vrtcu odloča, so vsi intervjuvani otroci naštel svoje vzgojiteljice in pomočnice vzgojiteljic (v nadaljevanju vzgojiteljice). Vzgojiteljice odločajo oz. zahtevajo od otrok, kaj bodo otroci delali, da lepo pospravijo sobo, postavljajo pravila, zahtevajo, da se ne tepejo, in otroke kregajo, ko nagajajo.

Dve tretjini intervjuvanih otrok (63 %) meni, da se sami odločajo predvsem o igračah in igri. Odgovor 26 % otrok je bil, da sami ne odločajo o nobeni stvari, ostali otroci so podali odgovor »ne vem«. Na vprašanje o odločanju, kaj in kako ter s kom se bo otrok igral, je vseh 19 otrok odgovorilo, da imajo možnost, da se odločijo sami.

Otroci menijo, da se z vzgojiteljicami skupaj odločajo, kam gredo na sprehod, katere pravljice bodo brali, katere igre se bodo igrali in katere pesmice bodo prepevali ter o določenih pravilih, ki veljajo za posamezni oddelek. Skupaj tudi pripravijo presenečenja za starše ter izberejo pesmi in plese za srečanje s starši.

Če bi se otroci lahko čisto sami odločili, kaj bi v vrtcu delali, so naštevali predvsem igre, ki se jih sicer že sedaj imajo možnost igrati, npr.: ustvarjati, igra z dojenčki, igra zunaj, s prijatelji, v koticu, človek ne jezi se, risali bi, se igrali z avtomobili ... Dve deklici sta mi povedali zanimiv odgovor, in sicer bi ena od njiju delala stoje in padala v most (predvidevam, da ji vzgojiteljice tega ne dovolijo, če tega ne počne ob njihovem nadzoru), da bi se igrali igro »konj v peketu« (deklica se velikokrat igra igro vlog, da je konj). Sama bi skušala izpeljati dejavnosti s področja teh tematik, saj je to idealna priložnost, da vzgojiteljice iz teh interesov tudi izhajajo.

Otroci tudi menijo, da lahko več odločajo doma kot v vrtcu (95 %), le ena od deklic meni, da ne odloča nikjer, ne v vrtcu in ne doma, saj doma odločajo starši, v vrtcu pa vzgojiteljici.

9.4 Hranjenje

Vseh 19 otrok se lahko samih odloči, kje bodo v času kosila sedeli. Iz enega oddelka je nekaj otrok poudarilo, da imajo pravilo, da se morajo usesti po pravilu »fant in punca«. To pomeni, da za eno mizo ne morejo sedeti samo deklice ali samo dečki, ampak mora biti praviloma enako število deklic in dečkov. Otrokom to sicer ne predstavlja nekega problema, saj so pravilo sprejeli in se ga držijo, pa vendar, ali je smiselno otrokom pri sedenju za mizo pri kosilu postavljati določena pravila? Če spomnim na raziskavo, ki sta jo opravila Bahovec in Kodelja (1996) pred 15 leti in ugotovila, da je 15 % vrtcev vključenih v njuno raziskavo imelo razpored pri mizah stalen ali določen vnaprej, to za današnje čase, ko naj bi otroci imeli možnost izbire, nikakor ni primerno. Sama pri delu v vrtcu opažam predvsem, da vzgojitelji navadno presedemo otroke, ki motijo kosilo, kar ne pomeni, da se med kosilom ne smejo pogovarjati, ampak je to vezano predvsem na to, ali ta otrok in ostali okoli njega kosilo jejo ali ne. Še vedno pa ni izoliran od ostalih, je samo prestavljen k drugi mizi otrok.

Na vprašanje, ali ima otrok izbiro, kaj bo pojedel, je več kot polovica vprašanih otrok (68 %) odgovorila, da ne, 5 otrok (26 %) je odgovorilo, da možnost izbire imajo, ena deklica se pa ni znala opredeliti. Predvidevam, da zato, ker ima dietno prehrano in tako vedno dobi posebej pripravljene obroke.

Manjši razkorak je viden med raziskavo, opravljeno med strokovnimi delavci v vrtcu, saj kar 75,5 % vprašanih meni, da otroci imajo izbiro, kaj bodo pojedli in česa ne (Batistič Zorec, 2010). Sama sem še vedno priča, da se v veliki večini otrok ne sprašuje, kaj bodo jedli, in prav to je razvidno tudi iz raziskave, ki sem jo opravila. V veliki večini dobijo na krožnik vse, kar je tisti dan na jedilniku, in potem se sami lahko odločijo, kaj bodo pojedli. Nekateri mislijo, da morajo pojesti vse, kar dobijo na krožnik, ne glede na to, ali določeno hrano marajo

ali ne. Vpraša se jih le po določenih prilogah, kot so zelenjava pri zajtrku, gorčica ...

Večina otrok (89,5 %) meni, da imajo možnost izbire, koliko bodo pojedli, in le dva otroka (10,5 %) menita, da te izbire nimata. Tudi rezultati raziskave strokovnih delavcev kažejo na to, da si večina otrok lahko izbere, koliko bodo jedli (85,5 %) (Batistič Zorec, 2010). To predstavlja veliko spremembo pri možnosti izbire otroka, pred 15 leti so namreč še v četrtini primerov otroci morali pojesti vse do konca (Bahovec in Kodelja, 1996).

Glede pijače pa si lahko skoraj vsi otroci (95 %) sami vzamejo pijačo, ko želijo piti oz. so žejni, le en deček pravi, da si pijače sam ne sme vzeti. Tudi tukaj je opaziti veliko sprememb. Iz raziskave De Batističeve (1990, nav. po Bahovec in Kodelja, 1996) so otroci namreč v veliki večini primerov pili skupaj, in to pri obrokih, vmes so pili redko ali nikoli. Danes je v veliki večini oddelkov pijača na voljo v vrčih, otroci lahko pijejo, kadar želijo oz. ko so žejni. Starejši otroci si lahko pijačo natočijo sami, mlajši prosijo za pomoč vzgojiteljice.

9.5 Počitek in spanje

Skrb vzbujajoči se mi zdijo odgovori na vprašanje, ali se otroci lahko sami odločijo, da ne bodo spali, ko niso utrujeni. Kar 84 % otrok je odgovorilo, da se sicer lahko odločijo, da ne bodo spali, vendar morajo ležati na ležalnikih in počivati. Lahko imajo odprte oči in biti morajo tiho. Le ena deklica je odgovorila, da se v času počitka, če ne spi, lahko tiho igra. Dva otroka sta odgovorila, da morata spati in da možnosti izbire sploh nimata. Takšne rezultate sem pričakovala, saj že vsa leta pri delu v vrtcu opažam, da se praksa ni kaj dosti spremenila. Otrokom ni ponujena nobena alternativa, počitek je za vse otroke enak, ležanje na ležalniku, včasih celo več kot eno uro.

Čas počitka in spanja je v slovenskih vrtcih ena od trdnjav, kjer se najpočasneje in najteže spreminjajo ustaljene navade in postopki odraslih. 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 nespeči otroci, z igračo ali brez nje, ležati na ležalniku ves čas počitka (Batistič Zorec, 2010).

9.6 Sodelovanje otrok pri načrtovanju in evalvaciji

Velika večina otrok (89,5 %) pravi, da se z vzgojiteljico pogovarjajo o tem, kaj bodo počeli naslednji dan ali teden. Od teh trije pravijo, da le takrat, ko morajo kaj prinesiti ali ko kam gredo. Le dva otroka pravita, da se z vzgojiteljico vnaprej ne pogovarjajo, kaj bodo počeli.

Slaba polovica otrok (42 %) pravi, da vzgojiteljica pri tem upošteva njihove želje, ostali otroci (37 %) pa pravijo, da njihovih želja ne upošteva. Štirje otroci (21 %) na vprašanje niso znali odgovoriti, ena deklica ga celo ni razumela. Več kot polovica intervjuvanih otrok (53 %) je odgovorila, da se ne spomnijo, da bi njihova želja bila kdaj upoštevana, 31,5 % otrok pa je odgovorilo, da se spomnijo, da je njihova želja bila upoštevana. Pri vprašanju, katera želja je bila upoštevana, pa se jih nekaj ni spomnilo, ena deklica je povedala, da je bila upoštevana takrat, ko so se igrali igro Abraham 'ma sedem sinov in je morala pokazati gib, ki so ga nato vsi ponovili za njo. Edino eden od dečkov se je spomnil, da je predlagal, da na gregorjevo izdelujejo ladjice in so jih res.

V raziskavi Batistič Zorčeve (2010) 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.

Pri svojem strokovnem delu opažam, da nam je s strani vodstva vnaprej določenih veliko število projektov, v katere se po navadi vključi več oddelkov istega vrtca. Teme so določene vnaprej, prav tako je potrebno na začetku šolskega leta predvideti okvirne dejavnosti v okviru vsakega projekta posebej. Problematično se mi zdi, da se strokovni delavci vključimo v preveliko število

projektov, ki jih želimo v šolskem letu opraviti. Delo je na ta račun vse preveč vnaprej načrtovano, kar onemogoča načrtovanje skupaj z otroki oz. izhajanje iz otroka. Načrtujemo skupaj z otroki in izhajamo iz njih večinoma v okviru projektov, ki si jih zadamo, vse premalokrat pa spontano, ko otroke nekaj zanima, in to izkoristimo za izvedbo dejavnosti in projektov, ki jih zanimajo.

Več kot polovica otrok (58 %) pravi, da se z vzgojiteljico pogovarjajo o tem, kaj vse so se naučili, kaj so dobro naredili in kaj bi lahko bilo bolje, 26 % pa jih pravi, da se o tem nikoli ne pogovarjajo. Trije otroci na to vprašanje niso odgovorili oz. odgovora niso vedeli.

10 ZAKLJUČEK

Pred začetkom izdelave diplomske naloge sem si zastavila sedem raziskovalnih vprašanj, na katera sem skušala dobiti odgovore prek intervjuja z otroki. Lahko povzamem, da je mnenje otrok, da imajo največjo izbiro pri izbiri igre, kdaj in s kom se bodo igrali. Otroci radi hodijo v vrtec, veliko jim pomenijo prijatelji v vrtcu, radi imajo igrače v oddelku in igro zunaj, le malo jih je izpostavilo, da sploh česa v vrtcu ne marajo. To je za nas strokovne delavce spodbuden podatek. Otroci radi sodelujejo, so željni spoznavati nove stvari in predvsem radi pridejo v vrtec, kar naj nam bo spodbuda za delo z njimi. Radi se igrajo tudi z nami vzgojitelji in v spontano igro bi se morali večkrat vključiti, pa ne zaradi poseganja v njihovo igro, temveč je to priložnost, da vzgojitelj bolje spozna otroke, se jim približa in na ta način odkrije interese in želje otrok. Iz take vključitve v igro se lahko razvije marsikatera dejavnost in prav to je lahko eden od načinov participiranja otrok pri soustvarjanju življenja in dela v vrtcu.

Otroci menijo, da imajo v veliki večini možnost in tudi radi sodelujejo pri urejanju kotičkov v igralnici. Redkeje sicer imajo možnost sodelovanja pri izbiri igrač, pa vendar strokovni delavci skušamo poleg njihovih potreb, kolikor je mogoče, upoštevati tudi njihove interese in želje. Prav tako imajo v igralnici vedno na razpolago raznovrstni material za ustvarjanje, knjige in igrače in vedno imajo možnost izbire, kaj bodo delali oz. se igrali.

Otroci menijo, da imajo največ možnosti odločanja pri igri in igračah. Ostale odločitve so v domeni vzgojiteljic, ki po mnenju otrok v skupini odločajo o vseh stvareh, ena od deklic mi je celo rekla, da odločajo o pomembnih stvareh. Prav tu sem zasledila veliko pomanjkanje participacije. Otroci ne soustvarjajo pravil, kaj bodo delali, veliko je zahtev po lepo pospravljeni igralnici in pridnih otrocih. Otrokom te zahteve postavljajo vzgojitelji, in če jih ne upoštevajo, niso pridni, lahko so tudi kregani. Naj zopet omenim raziskavo Appla in N. King (Apple, 1992), ki govori o nizu vsakdanjih praks in vedenjskih vzorcev, ki jih otroci prevzamejo že v prvih mesecih v vrtcu. Obstaja hierarhija, katere so otroci deležni, in to participacijo otrok v vzgojnem procesu onemogoča. Otroci so si

zato enotni pri odgovoru, da lahko več odločajo doma in da so tam tudi bolj upoštevani pri željah in interesih.

Glede hranjenja lahko povzamem, da imajo otroci največ možnosti izbire pri odločitvi, koliko bodo pojedli, in tu vidim velik premik v primerjavi s preteklostjo, ko je bil otrok pohvaljen, kadar je hitro in predvsem vse pojedel. Pri odločitvi, kaj bo otrok pojedel, še vedno obstajajo prakse, ko otrok nima možnosti izbiranja. Velikokrat še zasledimo, da se otroku na krožnik naloži vsa hrana, ki je pri obroku, ne glede na njihovo željo. Prevečkrat je še prisotno prepričanje, da mora otrok določeno hrano vsaj pokusiti. Tu otrok možnosti izbire pravzaprav nima več. Velik premik glede na preteklost (npr. Bahovec in Kodelja, 1996) se je zgodil pri pijači, ki je na voljo ves čas bivanja otrok v vrtcu. Otroci imajo možnost izbire, kdaj in koliko bodo popili. Pijačo si lahko natočijo sami brez predhodnega spraševanja vzgojiteljice po njenem dovoljenju.

Problematika počitka še vedno ostaja, in če otroci tu nimajo možnosti odločanja, je zanje to še vedno najbolj neprijeten čas bivanja v vrtcu. Enourno ležanje na ležalnikih z odprtimi očmi, v tišini, je še vedno prisotno pri prevelikem številu oddelkov v vrtcih.

Mnenje otrok sicer je, da se z vzgojiteljico pogovarjajo, kaj bodo v vrtcu počeli, pa vendar je vzgojiteljica to že večinoma načrtovala vnaprej, otroke je z dejavnostjo le seznanila. Želje otrok so še vedno premalokrat upoštevane, nekatere tudi nikoli. Prav tako je iz rezultatov raziskave razvidno, da so otroci premalokrat vključeni v evalvacijo, največkrat je to domena vzgojiteljice. Opažam, da za povratno informacijo otrok vzgojitelji največkrat povprašajo otroke le, ko so bili npr. na kakšnem izletu ali ogledu.

Dobljeni rezultati se torej skladajo z ugotovitvami raziskave, opravljene med strokovnimi delavci (Batistič Zorec, 2010), da otroci odločajo predvsem o prosti igri, manj pa o organizaciji življenja in načrtovanih dejavnostih v vrtcu (prav tam). Otroci bi morali več participirati in odločati pri načrtovanju, več možnosti izbire bi morali imeti predvsem pri spanju in tudi pri hranjenju.

Ob zaključku diplomske naloge ugotavljam, da za kakovost dela v vrtcu participacija otrok v vzgojnem procesu igra pomembno vlogo. Pisanje naloge mi je dalo nova znanja s področja participiranja otrok, na katera prej nisem bila pozorna. Intervju pa mi je pokazal jasno sliko, kje vzgojitelji potrebujemo več znanj, predvsem pa, da se naučimo otroke poslušati in jim dati možnost, da so slišani in s tem tudi upoštevani. Aktivno učenje in raziskovanje bi morala postati prevladujoča načina za delo v vrtcih, kar pa naj ne velja le za otroke, temveč tudi za nas odrasle.

11 LITERATURA IN VIRI

- Apple, M. W. (1992). *Šola, učitelj in oblast*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Bahovec Dolar, E. in Kodelja, Z. (1996). *Vrtci za današnji čas*. Ljubljana: Center za kulturološke raziskave pri Pedagoškem inštitutu in Društvo za kulturološke raziskave.
- Batistič Zorec, M. (2003). *Razvojna psihologija in vzgoja v vrtcih*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Batistič Zorec, M. (2004). Vzgojiteljica in otrok v različnih konceptih vzgoje. V: Bahovec Dolar, E. in Bregar Golobič, K., *Šola in vrtec skozi ogledalo*. Ljubljana: DZS.
- Batistič Zorec, M. (2005). *Pravice najmlajših: Ali bi morali otroci v vrtcu res spati?* <http://www2.arnes.si/~jcurk/RAZVOJNA/spanje.htm>
- Batistič Zorec, M. (2010). Participacija otrok v slovenskih vrtcih z vidika stališč in izkušenj vzgojiteljev. V: Devjak, T., Batistič Zorec, M., Vogrinc, J., Skubic, D. in Berčnik, S. (ur.), *Pedagoški koncept Reggio Emilia in Kurikulum za vrtce: podobnosti v različnosti*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Batistič Zorec, M., Krnel, D. (2009). Prednost učenja pred poučevanjem. V: Devjak, T. in Skubic, D. (ur.), *Izzivi pedagoškega koncepta Reggio Emilia*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Berčnik, S. in Devjak, T. (2010). Vrtec in lokalna skupnost v luči kakovosti izvajanja predšolske vzgoje: slovenski vrtci in koncept Reggio Emilia. V: Devjak, T., Batistič Zorec, M., Vogrinc, J., Skubic, D. in Berčnik, S. (ur.), *Pedagoški koncept Reggio Emilia in Kurikulum za vrtce: podobnosti v različnosti*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Božič, K. in Kemperle, S. (ur.) (2009). *Prvi koraki: metodični priročnik za poučevanje človekovih pravic*. Ljubljana: Amnesty international Slovenije.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2004). Soustvarjanje življenja v vrtcu in šoli. V: Bahovec Dolar, E. in Bregar Golobič, K., *Šola in vrtec skozi ogledalo*. Ljubljana: DZS.

- Devjak, T. (2008). Človekove pravice kot vrednotna usmeritev vzgoje in izobraževanja v javni šoli. V: Rustja, E. (ur.), *Vzgoja in izobraževanje za človekove pravice*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Devjak, T., Batistič Zorec, M., Turnšek, N., Krnel, D., Hodnik Čadež, T., Skubic D. in Hočevar, A. (2009). Posebna pedagoška načela pristopa Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje. V: Devjak, T. in Skubic, D. (ur.), *Izzivi pedagoškega koncepta Reggio Emilia*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- 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.
- Hohmann, M. in Weikart, D. P. (2005). *Vzgoja in učenje predšolskih otrok*. Ljubljana: DZS.
- *Konvencija o otrokovih pravicah (1989)*. <http://www.varuh-rs.si/index.php?id=105> (19. 4. 2011).
- Kovač Šebart, M. in Krek, J. (2007). Ali je v šoli imanentno, da lahko deluje samo nedemokratično? Demokratično v šoli, avtonomija subjekta in zakon. *Sodobna pedagogika*, letnik 58/124, posebna izdaja, str. 30–55.
- Kroflič, R. (2002). *Izbrani pedagoški spisi: vstop v kurikularne teorije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kroflič, R. (2010). Etična in politična dimenzija projekta Reggio Emilia. V: Devjak, T., Batistič Zorec, M., Vogrinc, J., Skubic, D. in Berčnik, S. (ur.), *Pedagoški koncept Reggio Emilia in Kurikulum za vrtce: podobnosti v različnosti*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- *Kurikulum za vrtce*. (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod republike Slovenije za šolstvo.
- Marjanovič Umek, L. in Fekonja Peklaj, U. (2008). *Sodoben vrtec: možnost za otrokov razvoj in zgodnje učenje*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Novak, H., Žužej, V. in Glogovec, V. Z. (2009). *Projektno delo kot učni model v vrtcih in osnovnih šolah*. Radovljica: Didakta.

- Polak A. in Devjak, T. (2009). Otrok kot ustvarjalno, raziskovalno in kompetentno bitje. V: Devjak, T. in Skubic, D. (ur.), *Izzivi pedagoškega koncepta Reggio Emilia*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Rakovič, D. (2004). Vloga vzgojiteljice pri uveljavljanju možnosti izbire in sprejemanju skupnih odločitev. V: Bahovec Dolar, E. in Bregar Golobič, K., *Šola in vrtec skozi ogledalo*. Ljubljana: DZS.
- 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*, volume 2, number 2, 169–194.
- *Slovar slovenskega knjižnega jezika*. (1994). Ljubljana: DZS.
- Špoljar, K. (1999). Predšolska vzgoja v Reggio Emilii. *Vzgoja in izobraževanje*, XXX, 2/1999, str. 29 – 34.
- Turnšek, N. (2004). *Problemsko in raziskovalno učenje v vrtcu*. Študijsko gradivo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Turnšek, N. (2008). *Subjektivne teorije o otroštvu in vzgoji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Turnšek, N., Hodnik Čadež, T. in Krnel, D. (2009). Projektni pristop kot strategija spodbujanja participacije otrok v učenju in soustvarjanju življenja v vrtcu. V: Devjak, T. in Skubic, D. (ur.), *Izzivi pedagoškega koncepta Reggio Emilia*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

12 PRILOGE

PRILOGA 1: Vprašalnik za otroke

1. Ali rad hodiš v vrtec? Kaj ti je najbolj všeč, kaj najraje delaš? Česa ne maraš?
2. Kaj bi rad delal v vrtcu, če bi se lahko čisto sam odločil?
3. Ali meniš, da vzgojiteljica ve, kaj najraje delaš? Ji kdaj poveš, kaj si želiš?
4. Kdo v vrtcu odloča?
 - O čem se odločaš sam?
 - O čem odloča oz. kaj od otrok zahteva vzgojiteljica?
 - O čem se odločate otroci in vzgojiteljica skupaj?
5. Ali si sam lahko izbereš in vzameš igrače, knjige, barvice in papir? Ali se sam odločaš, kaj in kako se boš igral? Se vzgojiteljica kdaj igra z vami?
6. Ali se z vzgojiteljico pogovarjate o ureditvi koticov, katere igrače bi rad imel v skupini?
7. Se lahko odločiš, da ne boš spal, kadar nisi utrujen?
8. Se lahko sam odločiš, kje boš sedel pri kosilu ter kaj in koliko boš pojedel?
9. Si lahko vzameš pijačo sam, ko si žejen?
10. Se otroci z vzgojiteljico pogovarjate o tem, kaj boste počeli naslednji dan ali teden? Ali vzgojiteljica pri tem upošteva vaše želje? Ali se spomniš, da je bila kdaj upoštevana tvoja želja, predlog? Katera?
11. Se kdaj pogovarjate z vzgojiteljico, kaj vse ste se naučili, kaj ste dobro naredili in kaj bi bilo lahko bolje?
12. Kje meniš, da lahko odločaš več – doma ali v vrtcu?

PRILOGA 2: Soglasje za starše

Spoštovani starši,

sem Pia Kuk in sem delavka vrtca Orlova, delam v skupini Pikapolonice kot pomočnica vzgojiteljice. Na Pedagoški fakulteti v Ljubljani zaključujem študij predšolske vzgoje in pri predmetu pedagoška psihologija pišem diplomsko nalogo. Tema naloge je participacija otrok v vrtcu, kar pomeni sodelovanje otrok pri samem delu v vrtcu. Naloga bo vsebovala tudi raziskovalni del s pomočjo vprašalnika za otroke, ki ga je pripravila moja mentorica, predavateljica na Pedagoški fakulteti. Raziskati želim predvsem, v kolikšni meri otroci sodelujejo pri soustvarjanju bivanja v vrtcu ter v kolikšni meri so upoštevani pri svojih željah, potrebah in predlogih. Naloga sicer ne bo vsebovala nikakršnih podatkov o Vaših otrocih, razen starosti otroka, uporabila bom izključno odgovore Vaših otrok. Otroke bom izbrala naključno, v treh najstarejših oddelkih vrtca Orlova.

Prosim Vas za soglasje oz. strinjanje, da ste z intervjujem seznanjeni.

Vsi dobljeni podatki bodo varovani v skladu s Pravilnikom o varovanju osebnih podatkov in bodo namenjeni izključno za raziskavo pri moji diplomski nalogi.

Za sodelovanje se Vam najlepše zahvaljujem,

Pia Kuk

Spodaj podpisani/-a _____ soglašam, da se odgovori na vprašalnik mojega otroka _____, rojenega _____, vključenega v skupino _____ vrtca Orlova, uporabijo in obdelajo izključno za raziskavo diplomske naloge.

O raziskavi sem seznanjen/-a in se z njo strinjam.

Podpis staršev: _____